

Появление этих методов послужило мощным стимулом для развития систем помощи детям-аутистам сначала в США, Канаде и Западной Европе, а позднее и в других странах мира. Примечательно, что хотя эти два методических подхода и относятся к поведенческой терапии, тем не менее, они отличаются по своим целям, задачам, а также организационно. К примеру, в АВА преследуется цель добиться максимально возможной социальной адаптации путем овладения детьми-аутистами как можно более значительным числом навыков. Работа по социализации проводится обычно на базе специального дошкольно-школьного образовательного учреждения по специальным программам. Продолжительность такого обучения – иногда вплоть до достижения ребенком предельного возраста пребывания в данном учреждении. По мнению большинства исследователей АВА в настоящее время является одним из самых эффективных методов коррекции детского аутизма. В США именно на этот метод сориентирована федеральная программа обучения и воспитания детей с расстройствами аутистического спектра. Конечно, метод АВА не лишен и недостатков, основным из которых является в определенной мере механистический характер вырабатываемых у ребенка навыков.

В сравнении с АВА результаты, достигаемые с помощью методики ТЕАССН, выглядят несколько скромнее. Однако материальные затраты по практической реализации этого коррекционного подхода являются значительно меньшими. В последние два десятилетия за рубежом помимо АВА и ТЕАССН появилось еще около 50 различных подходов в коррекции детского аутизма. Наиболее известные из них – Daily Life Therapy («терапия ежедневной жизнью») и Option Therapy («метод выбора»).

В заключение этого короткого обзора следует отметить что, несмотря на все разнообразие существующих методик по коррекции психических нарушений у детей с расстройствами аутистического спектра, ни одна из них не позволяет в итоге достичь результатов, которые в полной мере могли бы удовлетворить и родителей и специалистов.

#### **Литература:**

1. Гаррабе Ж. Синапс и шизофрения. Открытие нейролептиков // История шизофрении / Пер. с фр. А.Д.Пономарева. – М., СПб., 2000. - 303с.

**УДК 376 - 056. 36. 016:82**

**Н.П.Кравець**

### **ТЕОРЕТИЧНІ ПІДХОДИ ДО ФОРМУВАННЯ ЧИТАЦЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ПІДЛІТКІВ З ПОРУШЕННЯМИ ІНТЕЛЕКТУ**

**Постановка проблеми.** У сучасному світовому і вітчизняному освітньому процесі отримання знань не є найголовнішим. Комплекс відповідних ЗУН розглядається як основа для набуття необхідних життєвих компетентностей. Звідси одним з провідних напрямів удосконалення національної системи спеціальної

освіти, зокрема й освіти розумово відсталих дітей, стає компетентнісний підхід. Певним чином компетентнісний підхід у роботі з розумово відсталими учнями реалізується на уроках літературного читання. Закладений в художніх творах зміст найкраще готує розумово відсталого підлітка-читача до самостійного життя, забезпечуючи становлення його як особистості, здатної успішно соціалізуватися й адаптуватися у суспільстві. “Чим більше важкий учень читає, тим виразнішою стає його думка, тим активніші його розумові сили” [8, с.465]. Читацька компетентність сприяє успішному навчанню у школі, у ПТНЗ по закінченню шкільного навчання, в умовах інклюзії.

Ідея запровадження компетентнісного підходу у освітньому процесі не нова. Її розкрито в роботах зарубіжних та українських дослідників (В. Болотов, А.Штоф, Дж. Равен, В.Серіков, О.Джежелей, А. Хуторський, І. Зимня, Н. Бібік, І. Єрмаков, С. Бондар, І. Гудзик, О. Пометун та інші). Проте питанню становлення читацької компетентності розумово відсталих учнів приділяється неналежна увага.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Читацька компетентність – специфічна форма комунікативно-пізнавальної діяльності людини, яка формується і розвивається у процесі активної читацької діяльності. “Компетентність (лат. *competens* – підходящий, відповідний, здібний, знаючий) – якість людини, яка володіє всебічними знаннями в якійсь галузі, і думка якої тому є вагомою, авторитетною; ... компетенція – галузь знання або практики, в якій дана (компетентна) особа володіє обширними, точними знаннями і досвідом практичної діяльності” [2, с.254].

Серед дослідників єдиного трактування понять “компетентність” і “компетенція” немає. Часто ці поняття використовуються як тотожні. Характеризуючи **компетентність**, Дж. Равен довів, що вона проявляється лише в органічній єдності з цінностями людини, тобто за глибокої особистої зацікавленості в певному виді діяльності. Наголошуючи на можливість розвитку у школярів компетентностей високого рівня, автор звернув увагу на роль інтересу з метою застосування компетентностей [5,с.10]. Як головну характеристику читача розглядає читацьку **компетентність** О.Ісаєва, вбачаючи в ній систему певних якостей особистості, що дають їй можливість вступати у взаємодію з будь-яким твором, оперувати його елементами, вести діалог з письменником залежно від настанови читання, власних стратегій сприймання та розуміння тексту [1, с.12]. Інтегрованим компонентом навчальних досягнень учнів називає читацьку **компетентність** Т.Яценко, розглядаючи її як “ ... перелік основних усвідомлених учнями знань, умінь і навичок, передбачених конкретною літературною темою, та систему ціннісно-світоглядних орієнтацій, сформованих на матеріалі програмових творів, а також здатність до цільового осмислення і застосування комплексу знань, умінь і способів діяльності в тій чи іншій життєвій сфері” [ 11,с. 14]. На відміну від вказаних авторів, О. Шкловська оперує поняттям читацька **компетенція**, вбачаючи в ній інтегральну характеристику особистості, здатність до реалізації естетичної комунікації з високохудожніми зразками світового мистецтва [10,с.10].

**Мета статті** полягає у розкритті теоретичних підходів до формування читацької компетентності розумово відсталих підлітків як важливої складової загальноосвітньої підготовки їх до самостійного життя і праці.

**Виклад основного матеріалу.** Читацька компетентність розумово відсталих учнів – це знання (здатність перенести різноманітну динамічну інформацію у форму власної дії); уміння (усвідомлення того, як, яким способом здобуваються знання); діяльність (відтворення здобутих знань у процесі інтелектуальної або практичної діяльності).

Формування читацької компетентності базується на принципах:

- активність керівництва процесом читання (організація читацької діяльності, запровадження проблемних ситуацій, творчих робіт);
- активізація читацької діяльності учнів;
- опора на єдність мовлення і мислення;
- зв'язок усного й писемного мовлення;
- ситуативність (застосування проблемних мовленнєвих ситуацій);
- систематичність процесу формування читацької діяльності;
- діяльнісна спрямованість процесу читання.

Оптимізує формування читацької компетентності згрупування знань і умінь у блоки: *змістовий і емоційно-ціннісний*. Складовими змістового блоку виступають історико-літературні й теоретичні знання, постійна потреба в читанні художньої та науково-пізнавальної літератури, літературна ерудиція (загальна начитаність школярів). Емоційно-ціннісний блок охоплює здатність оцінювати художнє явище на основі власних почуттів від прочитаного, що впливає на формування читацького інтересу. Це забезпечує формування загальної читацької компетентності, яка складається з наступних компетенцій: комунікативної, інформаційної, власне читацької компетенції, рефлексивної.

Комунікативна компетенція передбачає оволодіння основними видами мовленнєвої діяльності: читання, письмо, говоріння, аудіювання, здатність до написання письмових робіт (опис, роздум, розповідь). Інформаційна спрямована на опанування бібліотечно-бібліографічними уміннями, знаннями про книгу, різноманітні друковані й електронні джерела інформації; здатності шукати, сприймати, опрацьовувати, зберігати, використовувати і передавати різноманітну інформацію, що є основним завданням уроків класного й позакласного літературного читання. Власне читацька компетенція забезпечує знання з теорії літератури (літературна пропедевтика) як основи читацької діяльності учня, основних фактів із життя й творчості письменників, знання змісту й проблематики художніх творів, що вивчаються у школі, уміння працювати з художнім текстом – адекватно розуміти зміст, вести діалог з автором твору, самостійно оцінювати художній твір на основі аналізу власних читацьких вражень, тобто уміти характеризувати ідею, тему, проблему, сюжет, систему образів художнього твору. Завдяки рефлексивній компетенції здійснюється самоуправління поведінкою, розширення самосвідомості, саморегуляція особистості, самореалізація.

Звідси модель читацької компетентності, яка розглядається як поєднання складових її компонентів: **когнітивного** (рівень знань, умінь, навичок, поглядів), **діяльнісного** (володіння способами діяльності, операціями і прийомами), **рефлексивного** – (самоаналіз отриманих результатів), **мотиваційного**, які в процесі читацької діяльності забезпечують сформовану читацьку компетентність.

**Когнітивний компонент** забезпечує процеси переробки інформації: аналіз, порівняння, синтез, узагальнення, прогнозування, організація, зберігання та відновлення з довготривалої пам'яті; розуміння інформаційної основи тексту: уміння відтворювати отриману інформацію, засвоювати положення, що несуть основне смислове навантаження, зокрема виділення головного, складання плану, постановка запитань, уміння робити узагальнення і висновки з прочитаного. Когнітивний компонент читацької компетентності передбачає наявність достатнього обсягу теоретичних знань, попереднього читацького досвіду, що значно впливає на здатність опрацьовувати пропоновані програмою художні твори, науково-популярні статті пізнавального характеру та біографічні відомості про їхніх авторів; володіння знаннями з літературознавчої пропедевтики; усвідомлення індивідуального стилю автора та специфіки мови художнього твору, що читається; наявність знань з суміжних предметів.

Цілісність, глибина, системність і достовірність теоретичних знань учнів забезпечується системою узагальнених загальнонавчальних та спеціальних умінь. З огляду на те, що навички - автоматизовані уміння, зміст когнітивного компоненту читацької компетентності розумово відсталих підлітків закладено у читацьких знаннях, на основі яких формуються відповідні уміння.[4]. Основне – адекватне сприймання та розуміння інформації, яку несе в собі текст.

**Діяльнісний** компонент охоплює загальнонавчальні та спеціальні читацькі уміння. Зважаючи на це, у зміст предмету “літературне читання” для 7-10 класів закладено уміння, що складають читацьку компетентність.

Діяльнісний компонент передбачає застосування умінь аналізу тексту художнього твору в усній і писемній формах, діалогічну взаємодію учня-читача, автора і героїв художнього твору, тобто умінь ставити запитання до автора й тексту твору, усвідомлювати й оцінювати вчинки й дії героїв творів, прогнозувати подальший розвиток подій, вчинків героїв, оцінювати твір з естетичної точки зору.

При визначенні читацьких умінь, якими можуть оволодіти розумово відсталі підлітки, за основу взято виділені А. Ситченко типи читацьких умінь: відтворення прочитаного (переказ твору або його частин за поданим планом); визначення основних частин тексту і встановлення часових зв'язків між ними (складання плану прочитаного твору за поданою ілюстрацією, з прямою допомогою учителя); зіставлення й порівняння прочитаного (встановлення причинно-наслідкових зв'язків між зображеними подіями); характеристика головних героїв (персонажів) твору; розвиток творчих здібностей учнів (пояснення ідейно-художнього значення твору, інтерпретація змісту прочитаного, систематизація знань і переконань) [7].

З огляду на стан психофізичного розвитку школярів та його вплив на опанування ними матеріалу з літературного читання й формування складових

читацької компетентності, виділено критерії оцінювання володіння читацькими вміннями розумово відсталими учнями-читачами. За основу взято наступні показники: розуміння прочитаного (осмисленість), вміння сприймати допомогу (допомогу учень не сприймає; завдання виконує зі значною допомогою учителя; потребує допомоги у вигляді зразка виконання завдання, навідних запитань, інструкції; потребує контролю за власною діяльністю; завдання виконує самостійно, без сторонньої допомоги). Враховано способи діяльності школярів: копіювання зразка виконання завдання; виконання завдання за зразком та інструкцією; виконання завдання лише за інструкцією; виконання завдання самостійно з перенесенням знань у нову ситуацію. Це дає змогу визначити рівні володіння читацькими вміннями. Необхідні для оволодіння читацькою компетентністю читацькі вміння формуються поступово, від нижчого рівня до вищого. Перший рівень – початковий (пасивний) – передбачає роботу школярів під прямим керівництвом учителя, з отриманням від нього детальних рекомендацій щодо виконання завдання. Другий рівень (середній) – полягає у виконанні розумових дій учнями за подібністю та з опорою на наочність у аналогічній навчальній ситуації, що забезпечує формування ситуативного мислення. На третьому рівні – достатньому (репродуктивно-продуктивному) – учні виконують завдання за інструкцією, без прямої допомоги учителя та певної опори. Четвертий рівень – високий (продуктивний) – передбачає самостійну працю школярів та самостійний контроль власної читацької діяльності лише за інструкцією як вказівника щодо виконання завдання. [4, с.98 - 127]. Реалізуються засвоєні читацькі вміння завдяки різноманітним методичним прийомам, що застосовуються на уроках класного й позакласного читання.

**Рефлексивний** компонент читацької компетентності спрямований на формування здатності до аналізу власної діяльності та оцінки її результатів. При цьому функції контролю та оцінки, які здійснює учитель, переходять у самоконтроль і самооцінку школярів. З огляду на це постає необхідність формування рефлексивних умінь, яким властивий перенос на різні галузі знань у вигляді діяльності для вирішення різноманітних навчальних завдань. Рефлексивний компонент включає рефлексії активного читача, вміння, що характеризують рівень розвиненості самооцінки, самоконтролю, саморегуляції та відповідальності за результати своєї діяльності, рівень самореалізації у подальшій навчальній діяльності.

Складовими рефлексивного компоненту виступають емоційність, ціннісна орієнтація підлітка-читача, його досвід, здібності. При визначенні складових рефлексивного компоненту враховано, що важливою якістю кожного учня-читача є його здатність до рефлексії, від якої залежить ефективність читацької компетентності, яка у розумово відсталих сформована недостатньо.

Розумово відсталим важко усвідомлювати чужі чи власні соціальні й антисоціальні вчинки, проте це необхідна умова “самоконтролю і самокорекції і, в цілому, самовиховання особистості” [6, с. 406].

**Мотиваційний** компонент – складний соціально-психологічний феномен, що визначає вчинки й поведінку особистості, її активність, ставлення до читання. Мотиваційний компонент слугує для розвитку в учнів-читачів ціннісних орієнтацій, завдяки яким встановлюється міра сили мотиву. Адже “підготовка розумово відсталого учня до самостійного корисного життя передбачає здібність саморегуляції поведінки, що досягається шляхом виховання його логічного мислення, розуміння й оперування інформацією у вербальних формах”[6, с. 402].

Психологи І. Бех, С. Максименко та інші розглядають мотив як внутрішнє спонукання особистості до діяльності, пов’язаної із задоволенням певної потреби. З огляду на внутрішню і зовнішню мотивацію у процесі формування читацької компетентності значна увага приділяється формуванню внутрішньої мотивації, оскільки, як вважає І. Бех, людині потрібен внутрішній мотив, щоб проявити ініціативу. Якщо учень особисто усвідомив, прийняв поставлену мету, то компетентність буде успішно формуватися й актуалізуватися.

Виходячи з обґрунтування сутності читацької компетентності, у змісті мотиваційного компоненту закладено наступні особистісні якості: здатність до самостійної роботи, позитивне ставлення до читання, сформованість читацького інтересу, наявність внутрішньої мотивації до читання. Предмет “літературне читання” на відміну від інших предметів має набагато більше можливостей для формування у розумово відсталих учнів-читачів ціннісно-мотиваційної сфери за рахунок жанрової тематики художніх творів, притаманних художній літературі функцій, належному поєднанню традиційних і нетрадиційних форм і методів корекційно-виховної роботи, оскільки в процесі читання засвоюється базова соціально значима інформація. Мотиви читання творів художньої літератури в кожного учня різні – це проявляється в старанності, позитивному й негативному ставленні до навчання. Позитивне характеризується тим, що учні-читачі прагнуть працювати самостійно, без підказок учителя, намагаються виконати декілька завдань – прочитати, знайти відповіді, переказати, навести власні приклади. Причинами негативного ставлення до навчання є низький рівень загального розвитку навіть і серед розумово відсталих з легкою розумовою відсталістю. Для дітей характерні невміння та небажання виконувати щось самостійно, без допомоги дорослого, хворобливий психічний стан (страх перед помилкою та ін.), слабкий інтелект, соматичні хвороби, несприятливе становище в родині. Зважаючи на це, учителі часто орієнтуються не на окремого учня взагалі, а на конкретні типи ставлення дітей до читання.

Сформованість у розумово відсталих школярів мотивів читати художні твори проаналізовано за показниками: читання за вказівкою учителя (за програмою), читання за порадою знайомих, читання за бажанням, що дало можливість аналізувати ставлення школярів до читання не як до процесу діяльності, а як до процесу пізнання. Порушення, труднощі, які виникають і супроводжують сам процес читання, переважно підвищують негативне ставлення до нього завдяки недостатній диференціації, гнучкості, переживанням, силі почуттів, які супроводжують або завершують читання. У результаті виявлено позитивне, негативне, індиферентне,

добровільне й примусове ставлення до читання художньої і науково-пізнавальної літератури.

Насамперед виявляли добровільне і примусове ставлення учнів до читання художньої літератури. Результати свідчать, що добровільно читають 60% учнів масової школи, за порадою – 40%. Серед розумово відсталих школярів 44% вказали, що добровільно відвідують шкільну бібліотеку: “сама беру книжки, ніхто не заставляє”; 56% повідомили, що читати художню літературу, відвідувати бібліотеку їм рекомендують насамперед батьки, потім - учителі, вихователі, шкільні бібліотекарі. Позитивне ставлення до читання проявили 80% учнів масової школи і 62% розумово відсталих семикласників. 63% учнів масової школи повідомили, що читали художню літературу за вимогами програми і необхідності успішно здати майбутнє тестування; 37 % опитаних читали задля цікавості, бажання “не відставати від знайомих, які ці книжки вже прочитали”. 45% розумово відсталих учнів відповіли, що читають заради того, “щоб розум був, щоб знати”.

Зниження інтересу до читання взагалі й до читання художньої літератури зокрема серед розумово відсталих учнів різних вікових груп дало змогу визначити як суб'єктивні, так і об'єктивні причини його згасання. Суб'єктивні склали: належним чином не сформована навичка читання, що проявляється у недостатній сформованості умінь виразно читати, у порушенні темпу читання (швидке читання або занадто повільне), що заважає правильно сприймати читаний матеріал та осмислювати його, внаслідок чого втрачається інтерес до читання художньої літератури.

Результати констатувального етапу експерименту свідчать, що в розумово відсталих учнів 7-8 класів на належному рівні не сформовано як технічну, так і смислово складові навички читання. Лише 58% школярів перебувають на етапі синтетичного способу читання; 23% обстежених - на етапі аналітико-синтетичного способу читання; решта 19% обстежених підлітків читають повільно по складах. Темп читання теж виявився в усіх обстежених нижчим за норму. Читання характеризується значними помилками щодо правильності: учні в процесі читання повторюють склади, слова, допускають перестановки букв, складів, але порушень звуковимови не спостерігається. Майже в усіх школярів не сформована виразність читання – одна з якісних ознак читання. Зокрема жоден з обстежених не дотримується інтонації під час читання, особливо логічних пауз. Лише 27% учнів дотримуються граматичних пауз у кінці розповідних речень, але окличні й питальні речення читають монотонно. У 16% спостерігаються порушення наголошування слів. Розуміння смислу прочитаного матеріалу (усі реципієнти читали незнайомий текст) виявилось теж на досить низькому рівні. Учні не розуміють й не можуть пояснити сутності вчинків героїв, причинно-наслідкових і часових зв'язків між зображеними подіями; 43% не здатні придумати назву до прочитаного тексту оповідання: із запропонованих назв вибирали ті, що не є інформативними щодо змісту прочитаного тексту твору; 24% обстежених, відповідаючи на запитання до змісту прочитаного, намагалися повторити зміст речень з прочитаного тексту твору, але продукували лише уривки або об'єднували частини двох речень у одне, не

розуміючи їхнього смислу. Крім цього, на стан зниження інтересу до читання впливає порушення мовленнєвих функцій, зокрема комунікативної, регульовальної та сигніфікативної; недостатня сформованість навички міжособового спілкування, що проявляється у відсутності умінь спілкуватися з тим, хто продукує мовлення, тобто з автором тексту твору (твором); відсутність культури читання.

Оптимізація читацької компетентності полягає не лише у формуванні навички читання, а й у формуванні умінь працювати з твором, насамперед умінь *аналізувати* художній твір. Розрізняють літературний та шкільний аналіз художнього твору. У роботі з розумово відсталими школярами використовується шкільний аналіз художнього твору, сутність якого полягає в характеристиці прочитаного твору; опануванні уміннями відтворювати в уяві зображене в художньому творі; виділяти значущі частини твору; інтерпретувати прочитане, опираючись на внутрішньопредметні та міжпредметні узагальнення; пояснювати ідейно-тематичні зв'язки. Розумово відсталі учні не розуміють часових, просторових, причинно-наслідкових зв'язків. Встановлення причинно-наслідкових зв'язків дає змогу робити певні висновки, завдяки яким навчальний матеріал сприймається свідомо й активно, отже, коригується логічне мислення. Сприяють цьому евристично спрямовані запитання і алгоритми дій, подані у вигляді словесно-логічної наочності, що забезпечує формування пізнавальної активності у процесі аналізу творів.

Розглядаючи особливості проведення на уроках літературного читання аналізу художнього твору (аналіз літературного твору за Л.С.Виготським – це система подразників, розрахована на естетичну реакцію читача), насамперед звертається увага на **функції** шкільного аналізу художнього твору. Серед різноманітних функцій виділяються ті, що забезпечують розуміння та усвідомлення розумово відсталими підлітками сутності слів і висловлювань, загалом прочитаного тексту художнього твору, сприяють формуванню основ духовності: *корекційна* – полягає у корекції наслідків впливу низькопробної літератури на учнів через її екранізацію та рекламування; формування умінь позитивно ставитися до творів класичної та сучасної художньої літератури; аналізувати літературний твір з точки зору його духовності; *пізнавальна* – забезпечує опанування літературознавчими знаннями, читацькими уміннями й навичками в процесі аналізу; виховна – завдяки їй виховуються читацькі інтереси й потреби учнів-читачів; *рецептивно-розвиткова* – забезпечує активне пізнання світу й себе через прочитаний художній твір; *мотиваційна* – передбачає формування мотивів аналізу твору, що читається; *аксіологічна* – завдяки їй виявляється духовно-ціннісний потенціал художнього твору; *естетична* – спрямована на розгляд художнього твору як мистецтва слова.

У процесі читання та аналізу художнього твору ефективним є суб'єкт-суб'єктний аспект взаємодії учня-читача з текстом твору, за якого відбувається духовна зустріч читача й автора. Взаємодія можлива завдяки дотриманню **принципів** шкільного аналізу художнього твору: корекційно-розвитковий принцип, принцип єдності змісту й форми, вибірковості, індивідуального підходу, цілісності, емоційності, толерантності, культурологічний принцип.



*Корекційно-розвитковий* принцип спрямований на корекцію та розвиток пізнавальних процесів у школярів, забезпечує формування й корекцію вищих форм психічної діяльності: логічного мислення, мотивів читацької діяльності, емоційно-естетичного сприймання художнього твору. В.М.Синьов, критично проаналізувавши та узагальнивши досвід Б. Пінського, Г. Дульнєва, Л. Занкова та ін., переконливо довів, що корекційний вплив навчально-виховного процесу на інтелектуальні порушення розумово відсталих учнів найкраще здійснюється за умови спрямування його на формування вищих психічних функцій.

Дотримання принципу *єдності змісту й форми* художніх творів, з якими працюють розумово відсталі підлітки, взаємопроникнення змісту й форми забезпечується не лише задумами авторів та розвитком літературознавчої науки, а й державним стандартом з читання, навчальними програмами з читання для спеціальних загальноосвітніх навчальних закладів для розумово відсталих дітей, підручниками з літературного читання для цієї вікової категорії учнів, різноманітними методичними матеріалами. Б.Шалагін вбачає у змісті й формі нерозривну єдність, водночас смисл відносить безпосередньо до особливостей свідомості. На необхідність врахування змісту й форми в процесі аналізу літературного твору вказує М. Гіршман, вбачаючи у єдності змісту й форми єдність автора й читача, їхню творчу зустріч та перевтілення один в одного. Аналіз твору завершується встановленням особистісної єдності між власне літературним твором і самою особою учня-читача, а не пошуками єдності між змістом і формою.

Увага до принципу *вибірковості* необхідна тому, що до вибору аналізу художніх творів розумово відсталими учнями використовуються різні підходи. Якщо твори мають незначний обсяг, то аналізуються цілісно. У більш об'ємних творах аналізу підлягають окремі епізоди або епізод. На думку Н. Волошиної і О. Бандури, часта надмірна увага до всіх сторін твору може викликати в учнів відрізу до аналізу, а іноді й до твору. Правильний і доцільний вибір відповідного аналізу твору забезпечить врахування особливостей ідейно-художньої системи даного твору, рекомендацій навчальної програми з читання, вікових, типологічних та індивідуальних особливостей учнів класу. Як вважає Б. Шалагін, кожна нова генерація по-своєму прочитує один і той же твір, створюючи для себе його власний контекст. Старші й молодші покоління по-різному інтерпретують читаний матеріал.

Аналіз літературного твору вимагає врахування індивідуального читацького сприймання кожного розумово відсталого учня-читача. Дотримуючись принципу *індивідуального підходу*, враховуються положення герменевтики, що розкривають процес комунікації між читачем і автором (текстом). Відомий дослідник у цій галузі Г.Гадамер довів, що зрозуміти мистецький твір означає для реципієнта неминуче зустрітися із самим собою.

Цілісне уявлення учнів про художній твір допомагає сформувати принцип *цілісності*. Н.Волошиною, О.Ісаєвою, М.Качуриним, Л.Мірошниченко, Є. Пасічником та ін. доведено, що в процесі аналізу літературний твір краще сприймається у системі конкретно-історичних та загальнолюдських поглядів, у його ідейно-естетичній єдності, тобто цілісно. На думку О.Богданової, відсутність

цілеспрямованої діяльності учителя щодо цілісного сприймання твору учнями породжує неповноцінне, фрагментарне сприймання, що проявляється у нездатності поєднати окремі епізоди та сцени у єдину картину.

Аналіз літературного твору за Л.Виготським – це система подразників, розрахована на естетичну реакцію читача. Оскільки у розумово відсталих учнів емоційна сфера недорозвинута, у роботі з ними в процесі аналізу художнього твору дотримуються принципу *емоційності*. Стосовно впливу слова на емоційну сферу людини О. Граборов зауважував, що слово звертається не лише до розуму, але воно охоплює й емоції. У цьому вчений вбачав значення слова, його виховну силу. Емоції – реакції людини на дію внутрішніх і зовнішніх подразників, що мають яскраво виражене суб'єктивне забарвлення й охоплюють усі види переживань. Читаючи й аналізуючи художній твір, розумово відсталі підлітки завдяки емоціям сприймають, осмислюють, уявляють та переживають прочитане. Аналіз літературного твору буде ефективним за умови переживання учнями при цьому приємності, естетичної насолоди.

У процесі аналізу художнього твору уникають категоричності й догматичності, ніколи не нав'язують учням загальноприйнятих поглядів на певний твір, що читається й аналізується, а аналізують його з погляду доступності, доцільності, достатності, чим забезпечується дотримання принципу *толерантності*.

Аналізуючи з учнями на уроці художній твір, дотримуються *культурологічного* принципу, зважаючи на зв'язки художньої літератури з іншими видами мистецтва, зокрема із живописом, оскільки художня література як вид мистецтва не може існувати й функціонувати ізольовано від інших видів мистецтва. На думку В. Доманського використання різних мистецтв на уроці літератури дозволяє “озвучити” й “оживити” текст, пробудити в читачів цілу гаму почуттів і асоціацій; в ідеалі реципієнт повинен сприймати твір словесного мистецтва з включенням усіх механізмів синестезії.

Ефективність формування читацької компетентності залежить не лише від застосування різноманітних загально навчальних і спеціальних методів навчання, а й від методів навчання літератури, : *евристичного, творчого читання, репродуктивного, дослідницького*. Завдяки евристичному методу учні виконують різноманітну діяльність, що допомагає проникнути у зміст читаного матеріалу, зрозуміти його смисл: аналізують епізод або цілий твір; переказують прочитане з метою його аналізу; добирають цитати, запитання; проводять порівняльний аналіз творів різних мистецтв. Результатом всієї роботи над текстом твору є написання твору-мініатюри на часткові або узагальнюючі теми. З метою сприймання школярами сутності художнього твору використовується метод творчого читання, який особливо сприятливий для розвитку уяви, образного мислення, стимулювання творчої активності школярів. Для реалізації даного методу застосовуються різноманітні прийоми: коментоване читання, читання в особах, повторне читання, читання під музику, бесіда з метою вияву враження учнів від прочитаного і спрямування їхньої уваги на ідейні та художні особливості твору. Завдяки даному методу учнів навчають коментувати зміст прочитаного твору, а введені в бесіду

евристично спрямовані запитання допомагають школярам доводити власні думки щодо прочитаного, складати усні й письмові твори-мініатюри розповідного характеру з висновками про героїв прочитаних творів, їхні вчинки, про зображені події, явища. Опора на прийоми репродуктивного методу сприяє кращому засвоєнню змісту прочитаного, розуміння його смислу, пізнання особи автора твору. Застосування порівняльного аналізу характеристики подій, явищ, вчинків, характерів героїв, порівняння їх з позитивними вчинками учнів (надання школярам позитивних ролей), забезпечує реалізацію ціннісно-мотиваційного компоненту читацької компетентності. Учні виявляють бажання прочитати проаналізовані твори, у них формується позитивна мотивація до читання в процесі порівняння себе з героями прочитаних творів. Корекційний ефект посилює зв'язок зображеного у творах з конкретними життєвими ситуаціями. Вибіркова актуалізація інформації (характеристика уривків, певних зображених подій, явищ, зовнішнього вигляду і рис характеру героїв) сприяє розвитку діалогічного й монологічного мовлення, дозволяє застосовувати отримані знання й уміння у читацькій діяльності.

Належним чином сформувати читацьку компетентність допоможе дотримання відповідних *організаційних, психолого-педагогічних та ресурсних умов*. *Організаційні* умови формування читацької компетентності складають: посилення взаємодії класної та позакласної роботи з читання у процесі підготовки активного читача; системна взаємодія усіх суб'єктів підготовки: учнів, учителів, вихователів, бібліотекарів, батьків.

До *психолого-педагогічних умов* відносяться: головне – особистість дитини, яка має сформуватися завдяки даній діяльності; врахування типологічних та індивідуальних особливостей кожного учня; виховання пізнавальної активності; привчання до самостійності – навчити вчитися; опора на життєвий досвід учнів, їхні інтереси; врахування життєвих планів підлітків, коригування їх; увага до тендерних особливостей; врахування місця навчання учнів – сільська чи міська школа; дотримання гуманістичного підходу до школярів; прийняття учнями читацької діяльності як фактору, що сприяє більш активному формуванню діяльності, зокрема й такої її складової, як читацька компетентність, проектування змісту читацької діяльності з урахуванням міжпредметних зв'язків, модернізація змісту, форм, методів, науково-методичного забезпечення читацької діяльності на основі вимог діяльнісно-компетентнісного підходу (практично-орієнтований характер читацької діяльності; організація навчального процесу на основі тісної взаємодії між учителями, вихователями, бібліотекарями, батьками; збільшення частки самостійної роботи учнів з твором; включення у зміст навчального матеріалу завдань і ситуацій, що сприяють імітації соціально-навчальних завдань проблеми; визначення результатів навчання у вигляді умінь і навичок, якими оволоділи; забезпечення готовності учнів до організації формування читацької компетентності в процесі читання). *Умови ресурсного забезпечення*: перепідготовка педагогічного персоналу (учителів, вихователів, бібліотекаря); забезпеченість сучасним науково-технічним обладнанням; удосконалення інформаційного забезпечення

(використання аудіовідеоапаратури та мультимедійний супровід уроків, комп'ютерне тестування тощо).

**Висновки.** Читацька компетентність розумово відсталих підлітків ефективно формується у процесі їхньої роботи з художніми творами на уроках класного й позакласного літературного читання та в позаурочний час за умови розуміння її як особистісної цінності, відповідності змісту й формам навчальної діяльності школярів, що враховано у програмах з читання та у підручниках з літературного читання для розумово відсталих учнів. У подальшому планується розкриття особливостей формування читацької компетентності в розумово відсталих підлітків у позаурочний час.

### **Література:**

1. Ісаєва О.О. Теорія і технологія розвитку читацької діяльності старшокласників у процесі вивчення зарубіжної літератури: монографія /О.О.Ісаєва. – К., 2003. – 380 с.
2. Кондаков Н.И. Логический словарь-справочник. Второе, исправленное и дополненное, издание /Н.И.Кондаков. – М.: Издательство "Наука", 1975. - 717 с.
3. Кравець Н.П. Організація позакласного читання у молодших класах допоміжної школи / Н.П. Кравець // Дефектологія. – 1998. – №2. – С. 9 – 13.
4. Кравець Н.П. Читання. 5-10 класи. Програми для спеціальних загальноосвітніх навчальних закладів для розумово відсталих дітей /Н.П.Кравець. – К.: Інкунабула, 2008. – 127 с.
5. Равен Джон. Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация / Дж. Равен. – М.: «Когито-Центр», 2002. – 396 с. /пер. з англ./
6. Синьов В.М. Психолого-педагогічні проблеми дефектології та пенітенціарії /В.М.Синьов. – К.: МП "Леся", 2010. – 779 с.
7. Ситченко А. Складові формування в учнів читацьких умінь /А.Ситченко //Українська мова і література у загальноосвітній школі, 2004. – №1. – С. 5-8.
8. Сухомлинський В.О. Вибрані твори: В 5 т./В.О.Сухомлинський. – К.: Рад. школа, 1976. – Т.2. – 650 с.
9. Хуторской А. Ключевые компетентности как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования /А.Хуторской //Народное образование, 2003. – №2. – С.58 – 64.
10. Шкловська О. Методичні засади формування читацької компетенції /О.Шкловська //Українська література в загальноосвітній школі, 2006. – №7. – С. 10 – 14.
11. Яценко Т. Формування читацької компетентності учнів: методична «мода» чи вимога сучасності? /Т.Яценко //Українська мова і література в середніх школах, гімназіях, ліцеях та колегіумах, 2008. - №7-8. – С.82 – 90.