

ІННОВАЦІЇ НА УРОКАХ ЛІТЕРАТУРИ У РОБОТІ З РОЗУМОВО ВІДСТАЛИМИ УЧНЯМИ

Кравець Н. П.

канд. пед. наук, доцент

Національний педагогічний університет імені М.П.Драгоманова (м.Київ)

Актуальність дослідження. У сучасній світовій та вітчизняній освітній практиці прерогатива належить компетентностям. Звідси провідним напрямом удосконалення системи освіти, зокрема освіти дітей з порушеннями розумового розвитку, виступає компетентнісний підхід, запропонований Радою Європи як один із шляхів оновлення освіти. Загалом зміни в освіті розумово відсталих учнів характеризуються посиленою увагою до засвоєння дітьми конкретних результатів навчання: формування досвіду особистої діяльності у різноманітних життєвих ситуаціях. Певним чином забезпечується це завдяки оволодінню предметними компетентностями, насамперед читацькою.

Особливості компетентнісного підходу в освіті розглянуто в роботах як зарубіжних, так і вітчизняних вчених (Дж. Рамен, І. Зимня, А. Хуторської, М. Алексєєв, О. Пометун, С. Бондар та ін.). Читацьку компетентність охарактеризовано в роботах Т. Яценко, О. Ісаєвої, О. Савченко, Н. Чепелевої, В. Мартиненко та ін. Дослідження присвячено особливостям читацької компетентності та читацької діяльності учнів масової школи. Особливостям формування читацької компетентності у розумово відсталих учнів присвячено недостатньо робіт. Нас зацікавило питання використання інновацій на уроках літератури з метою формування читацької діяльності розумово відсталих учнів, виховання їх як активних читачів.

Виклад основного матеріалу. Розпочинаючи дослідження, ми виходили з того, що компетентнісний підхід поєднує значення обох термінів: компетентність і компетенція. Стосовно учнів Джон Равен довів, що компетентність проявляється в органічній єдності з цінностями людини, тобто лише за глибокої особистої зацікавленості в даному виді діяльності. Розвиток в учнів компетентностей високого рівня можливий за умови застосування їх у процесі виконання школярами цікавої для них діяльності [18, с. 65].

Нам імпонує тлумачення поняття компетентність, запропоноване О. Пометун у зв'язку з дискусією щодо запровадження компетентнісного підходу в світовій та українській освітній практиці: «Під поняттям компетентнісний підхід розуміється спрямованість освітнього процесу на формування та розвиток ключових (базових, основних) і предметних компетентностей особистості. Результатом такого процесу буде формування загальної компетентності людини, що є сукупністю ключових компетентностей, інтегрованою характеристикою особистості. Така характеристика має сформуватися у процесі навчання і містити знання, уміння, ставлення, досвід діяльності та поведінкові моделі особистості» [6, с. 96]. І. Зимня, А. Хуторський визначають компетентність як таку, що базується на відповідних знаннях і здібностях, інтелектуально і професійно обумовленій соціально-професійній життєдіяльності людини [4, с. 17]. Проте А. Хуторський вказує, що поняття

компетентність ширше, ніж поняття знання, уміння, навички, які є його складовими [21]. М. Алексєєв теж концентрує увагу на диференціації понять компетентнісного підходу: компетентність і компетенція [1].

Щодо освіти розумово відсталих нами виокремлено трактування поняття компетенція А. Хуторським: «Компетенція для учня – це образ його майбутнього, орієнтир для освоєння. Адже в період навчання в учнів формуються ті або інші складові дорослих компетенцій, і, щоб не готуватися до майбутнього, але жити в теперішньому, він освоює ці компетенції з освітньої точки зору» [22, с. 152].

Стосовно читацької компетентності учнів автори часто ототожнюють поняття компетентність і компетенція. Т. Яценко розглядає читацьку компетентність як «інтегрований компонент навчальних досягнень учнів, перелік основних усвідомлених учнями знань, умінь і навичок, передбачених конкретною літературною темою, ... а також здатність до цільового осмислення і застосування комплексу знань, умінь і способів діяльності в тій чи іншій життєвій сфері» [25, с. 65].

Головною характеристикою читача вважає читацьку компетентність О. Ісаєва, яка вбачає в читацькій компетентності систему певних якостей особистості, завдяки яким вона вступає у взаємодію з будь-яким твором, оперує його елементами, веде діалог з письменником залежно від настанови читання, власного сприймання та розуміння тексту [5, с. 12]. О. Савченко, Н. Чепелева трактують читацьку компетентність як базовий складник пізнавальної і комунікативної діяльності. О. Савченко вбачає в читацькій компетентності інтегроване особистісно-діяльнісне знання, що є результатом знань, умінь, ціннісних ставлень, які набуваються у процесі змісту літературного читання [19].

Н. Чепелева, розглядаючи читацьку компетентність, вказує на її провідну ознаку – комплекс особистісних та інтелектуальних якостей читача, які дають змогу йому ефективно взаємодіяти з текстом, адекватно розуміти твір, вступати в діалог з автором, оцінюючи прочитане, виражаючи своє ставлення до нього». Автор виділяє три блоки, що становлять читацьку компетентність: когнітивний, операціональний і комунікативний [23, с. 95].

За Н. Сметанніковою читацька компетентність – це інтегрована особистісна якість, складовими якої виступають розвитковий і діяльнісний компоненти. Для розвиткового характерні розвиток мислення, механізмів читання, особистісних якостей учнів, зокрема емоційно-чуттєвої сфери. Діяльнісний базується на міжпредметних знаннях, реалізується за допомогою умінь пошуку й аналізу інформації, усвідомлення тексту та його інтерпретації, оцінювання тексту, висловлювання власних суджень про нього [20]. На відміну від вказаних авторів, О. Шкловська вживає поняття читацька компетенція, трактуючи читацьку компетенцію як інтегровану характеристику особистості, здатної до реалізації естетичної комунікації з високохудожніми зразками світового мистецтва [24, с. 10].

У контексті нашого дослідження ми розглядаємо компетентність як здатність розумово відсталого учня мобілізувати необхідні знання, уміння, емоційно-вольові якості для отримання особистісно значущого результату, який він опанує у процесі

навчання. Реалізується компетентність у самостійній діяльності, в процесі самоуправління (здатності здійснювати самоконтроль, самооцінку, рефлексію). Під самостійною навчальною діяльністю ми розуміємо таку діяльність, за якої: 1) учневі пропонуються навчальні завдання та інструкції для їх виконання; 2) виконання завдання учень організовує самостійно, особисто керуючи власною діяльністю, але під загальним керівництвом учителя. Для цього необхідно сформулювати прийоми побудови й управління власною навчальною діяльністю для її здійснення.

Компетенція на відміну від компетентності – інтегральна особистісна характеристика людини, що відображає готовність та здатність виконувати професійні функції у відповідності з прийнятими в суспільстві нормативами і стандартами. Компетенція містить зміст відповідної компетентності у вигляді системи знань, умінь, досвіду, володіння нормами спілкування, поведінки як результатів навченості.

Зважаючи на вище викладене, робимо висновок: за період шкільного навчання розумово відсталі учні оволодівають компетентностями, а компетенцію опанують у процесі подальшої соціально-трудової діяльності. Звідси читацька компетентність розумово відсталих учнів – складова життєвої компетентності, загальноосвітньої підготовки, складне ціле, що охоплює власне читацьку, інформаційну, пізнавальну, комунікативно-мовленнєву та естетичну складові комунікативно-пізнавальної діяльності учнів-читачів і проявляється в їхній готовності й здатності опанувати художній твір чи науково-пізнавальну статтю у єдності змісту й форми [11, с. 93].

Читацька компетентність передбачає вміння самостійно читати знайомі та незнайомі художні твори різних жанрів, застосовувати знання та вміння в дії, тобто знати зміст програмових художніх і науково-пізнавальних текстів, літературознавчі терміни та уміти читати вголос чітко, плавно, безпомилково, достатньо виразно цілими словами у темпі розмовного мовлення; читати мовчки без зовнішніх рухів артикуляційного апарату й розуміти читаний матеріал; аналізувати прочитане, визначати тему й основну думку, закладену в творі; характеризувати головних і другорядних героїв; вести діалог з приводу прочитаного, визначати авторське ставлення до зображених героїв та подій, робити відповідні висновки, адекватно оцінюючи зображене та висловлювати власне ставлення.

Отже, читацька компетентність формується у процесі виконання читацької діяльності або дії, встановлення і підтримки необхідних контактів з автором через твір, здатності учня-читача до усвідомлення і осмислення читацької діяльності. Завдяки осмисленню учень-читач наділяє власну читацьку діяльність особистим смислом, застосовуючи відповідні прийоми для опрацювання текстом.

Художня література – єдиний вид мистецтва, що формує образне мислення. У процесі смислового сприймання творів, коли формується усвідомлений цілісний образ завдяки діяльності вищих когнітивних процесів (інтелектуальних) на основі нижчих когнітивних процесів (перцептивних) учень-читач опановує смисл читаного

матеріалу, сприймаючи, розуміючи та усвідомлюючи його. Забезпечується це завдяки належним чином організованій читацькій діяльності. Звідси функції читацької діяльності: корекційна, розвиткова, виховна, інформаційна, пізнавальна, естетична, комунікативна, інтерпретаційна, що реалізуються у її складових: навичка читання, літературознавчі знання, бібліотечно-бібліографічні знання й уміння; володіння прийомами смислового й художньо-естетичного аналізу змісту тексту, уміннями використовувати їх у власній читацькій діяльності.

Читацьку діяльність розглядаємо як базу для оволодіння читацькою компетентністю. Нами виділено наступні складові компоненти читацької діяльності розумово відсталих школярів: когнітивний, мотиваційний, діяльнісний, рефлексивний, комунікативний.

Когнітивний полягає в оволодінні бібліотечно-бібліографічними, літературознавчими, книгознавчими знаннями, які учень має здобути в процесі вибору літератури з доступного і рекомендованого кола читання, проведення смислового й структурного аналізу текстів різних видів і жанрів мовлення, розумінні теми твору й головної думки, причинно-наслідкових зв'язків, уявленні та усвідомленні сутності прочитаного твору.

Діяльнісний компонент свідчить про сформованість навички читання, міжпредметних умінь і способів діяльності; умінь читацької діяльності, зокрема умінь проводити аналіз, синтез, узагальнення сутності прочитаного, інтерпретувати його, а також сформованість спеціальних читацьких умінь і способів діяльності, що впливають на інтелектуальний та літературний розвиток учнів.

Комунікативний компонент передбачає читацьке спілкування, завдяки якому учень-читач осмислює реальний світ, що став об'єктом художнього відображення, пізнає світ художнього твору, рефлексує та оцінює власне читацьке «Я» у порівнянні з «Я» іншого. Читацьке спілкування – це складова читацької діяльності. Ми розрізняємо читацьке спілкування розумово відсталих учнів у двох видах: безпосереднє і опосередковане. Безпосереднє передбачає внутрішній діалог із самим собою про прочитане (що я прочитав, про що саме, чому так описано). Опосередковане читацьке спілкування полягає в комунікації з текстом, виступаючи складовою читацької діяльності як уявний діалог читача з автором, з героями. І перший, і другий види спілкування у розумово відсталих нерозвинуті, порушені та вимагають формування.

Завдяки мотиваційному компоненту учень-читач проявляє позитивне ставлення до читання, інтерес до читання як художньої, так і науковопізнавальної літератури, виявляє потребу до читання літератури. Розрізняють особистісні та соціальні мотиви читацької діяльності. Особистісні полягають у підтвердженні своєї компетентності, прагненні до саморозвитку, самовдосконалення. Соціальні – обумовлені запитамі суспільства. Мотиви проявляються завдяки потребам та інтересу у вигляді емоцій. Для розумово відсталих особливе значення мають інтелектуальні емоції, пов'язані з читацькою діяльністю: захоплення, сумнів, переживання чогось нового, пізнання його, прояви активності до його пізнання, які необхідно розвивати та коригувати.

Неабияке значення належить емоційно-вольовій готовності. З точки зору стану емоційно-вольової готовності до оволодіння читацькою діяльністю виступають наступні показники: здатність долати труднощі у процесі діяльності, сформованість умінь самостійної читацької діяльності, темп роботи (спрямованості), дотримання умов виконання завдання, адекватна реакція на оцінку учителем виконаного завдання. Вольова готовність полягає у свідомому регулюванні учнем власної поведінки, здатності переборювати труднощі для досягнення мети. Ознаки волі: вільний вибір, пізнання труднощів, усвідомленість своєї діяльності, цілеспрямованість.

Оскільки в кожному класі спеціальної загальноосвітньої школи для дітей з порушеннями розумового розвитку навчаються діти з різноманітними відхиленнями від типового розвитку (синдром Дауна, легка або помірна розумова відсталість, спектр аутистичних порушень, синдром дефіциту уваги з гіперактивністю та ін.), мотиваційний компонент читацької діяльності потребує значної корекції.

Останніми роками значна увага приділяється рефлексивному компоненту. Рефлексії сприяють уроки оцінювання і корекції навчальної діяльності, оскільки дидактична мета яких – рефлексивно-оцінювальна. Вивчається здатність учня до самоорганізації, самонавчання. Для цього формуються рефлексивні й оцінні уміння, насамперед уміння порівнювати заплановане й досягнуте, визначати причини недоліків або запоруки успіхів. Основне – залучення до діалогу, забезпечення діалогічності уроку літератури, формування умінь давати відповідь на ціннісно-сміслові запитання, визначаючи читацьку позицію учня: *чому читає, що читає, як реагує на прочитане*.

Рефлексивний компонент полягає в адекватному сприйнятті особистістю себе самої та власних дій. Насамперед це готовність емоційно-вольової сфери, уміння регулювати власну поведінку у складних ситуаціях, завершувати до кінця розпочату роботу (читати твір до кінця), мобілізуватися у стані втоми. Працюючи з навчальним матеріалом, учні оволодівають уміннями самооцінки, вчать виявляти власне ставлення до прочитаного.

Рефлексивний компонент відображає формування, розвиток і коригування емоційно-вольовою та ціннісно-сміисловою сферою особистості учня, насамперед усвідомлення та оцінювання результатів власної читацької діяльності, оволодіння оцінювальними судженнями, проявом адекватного ставлення до прочитаного чи сприйнятого на слух тексту з голосу учителя, однокласників; оцінного ставлення до вчинків героїв, описаних подій з коментуванням власного ставлення до цього, здатність співставляти свої вчинки з вчинками героїв, однокласників.

Зважаючи на те, що література у школі для учнів з порушеннями розумового розвитку – навчальний предмет, спрямований на формування умінь читацької діяльності, виховання їх як активних читачів з метою подальшої належної соціально-трудової адаптації в суспільстві, ми застосували інноваційні технології навчання на уроках літератури з огляду на те, що застосування лише загальноприйнятих методів навчання літератури (репродуктивний, евристичний, творчого читання, дослідницький) не забезпечує оволодіння учнями читацькою діяльністю на

належному рівні як основи читацької компетентності. Скоригувати наявні у розумово відсталих учнів порушення розвитку ми намагалися шляхом комплексного запровадження інновацій на всіх етапах вивчення твору, спрямовуючи на подолання властивих розумово відсталим порушень психофізичного розвитку у процесі читацької діяльності. Під читацькою діяльністю розуміємо організований на засадах особистісно зорієнтованого навчання процес діалогічної взаємодії учня й учителя з текстом, або учня з учнем, учня з учителем з метою розкриття та засвоєння змісту тексту, розуміння смислу, вкладеного автором у текст, створення індивідуального смислу як засобу читацького саморозвитку. Тому для формування читацької діяльності поряд із загальноприйнятими методами навчання літератури (евристичний, репродуктивний, творчого читання, дослідницький), ми використали інноваційні методи. Щодо загальноприйнятих методів евристичний метод передбачав цілеспрямоване керівництво пізнавальною діяльністю учнів у процесі вивчення літературного твору. Учні виконували різноманітні види діяльності: аналіз твору чи окремого епізоду з твору, добір запитань, аналіз образу героя, порівняльний аналіз героїв, епізодів, пейзажу. Метод творчого читання забезпечив культуру сприймання учнями художнього твору, оскільки важливим елементом його виступає художнє слово, завдяки якому активізується художнє сприймання, естетичні переживання. Дидактична цінність ігрового методу в роботі з розумово відсталими учнями полягає в тому, що корекційно-розвиткові й виховні цілі навчання реалізуються не відособлено, а в органічній єдності, у взаємодії. У грі створюються умови для корекції та подолання порушень багатьох психічних функцій, насамперед тих, що забезпечують увагу дитини до навчальної діяльності, виникнення учбової мотивації [10]. О. Граборов відносив гру до найбільш точних показників прояву здібностей дитини, її пізнавальних можливостей. На думку вченого, міра відсталості дитини проявляється в іграх, на які вона здатна, оскільки немає жодної здібності, яка б не вправлялася у грі [3].

Розумово відсталі в комунікативній взаємодії часто не спроможні відстоювати власну точку зору, довести її доцільність, захистити власні судження; а судження інших оцінюють залежно від позиції тих, з ким спілкуються. Проявляються недоліки критичності й самокритичності, низький рівень самоконтролю. Негативний досвід міжособистісного спілкування призводить до замкнутості, комунікативної фобії, неспроможності зрозуміти смисл почутого чи прочитаного матеріалу та відтворити й ефективно використати отриману інформацію. Певним чином здолати це допомагають діалогові технології навчання, запроваджені на уроках літератури [9]. Для розумово відсталих характерна відсутність потреби в говорінні – мотивації мовлення, яка у них спонтанно не виникає. Їм важко перейти з позиції слухача на позицію мовця, оскільки не виявляють зацікавленості в отриманні інформації. Розумово відсталі передають зміст почутого чи прочитаного тексту досить спотворено, з пропусками важливих частин, зі значними привнесеннями, часто не розуміючи сутності сприйнятої інформації.

Враховуючи зниження у даній категорії учнів інтересу до читання художньої й науково-пізнавальної літератури, обмеженість світогляду, зниження самостійності й критичності мислення, з метою корекції вказаних порушень ми запровадили діалогове навчання, виділивши завдання, доступні розумово відсталим підліткам. Водночас застосовували комп'ютерні технології як додатковий набір можливостей корекції відхилень у розвитку школярів, оскільки для розумово відсталих комп'ютер виконує наступні функції: виступає як наочний посібник, як джерело навчальної наочної інформації; дає можливість коригувати притаманні школярам порушення розвитку, розвивати зв'язне мовлення; контролювати хід і правильність виконання завдання та здійснювати самоконтроль виконуваної діяльності; бути засобом діагностики знань школярів (комп'ютерне тестування); формувати естетичні смаки; допомагає сприймати й продукувати інформацію, водночас забезпечуючи реалізацію корекційної, розвиткової, пізнавальної, естетичної, виховної, інформаційної функцій навчального процесу. Як засіб корекційно-розвиткового навчання комп'ютер стимулює пізнавальну активність розумово відсталих учнів, підсилює мотивацію до оволодіння знаннями й уміннями, сприяє індивідуалізації навчальної діяльності та управління нею [8; 14; 15; 16; 17].

У зв'язку з навчанням у спеціальних загальноосвітніх школах для розумово відсталих поряд з дітьми з діагнозом «легка розумова відсталість» учнів з діагнозом «помірна розумова відсталість», з мовленнєвими порушеннями, зі спектром аутистичних порушень, синдромом Дауна тощо, постала необхідність використання на уроках літератури підтримуючої й альтернативної комунікації (Augmentative and Alternative Communication /AAC). Основні засоби AAC – символи, що сприймаються тактильно, графічні символи, технічні засоби комунікації. На нашу думку, основне у використанні AAC на уроках літератури – вдале поєднання альтернативних засобів спілкування зі словом, яке пропонується в усній чи писемній формі. Учні сприймають мовлення усно, а думки висловлюють за допомогою засобів підтримуючої комунікації.

Пріоритет інноваційним технологіям надавали з огляду на особливості психофізичного стану учнів та результати аналізу особових справ і спостережень за школярами на уроках літератури. Навчання проходило поступово з огляду на етапи вивчення твору: сприймання твору (робота із біографією автора (письменника) та заголовком (назвою твору), підготовка до аналізу твору, аналіз твору, підсумковий етап.

Експеримент проводили з учнями 7-9 класів, використавши твори, які школярі вивчають на уроках класного і позакласного читання.

На етапі сприймання твору (тип уроку пропедевтичний, підготовчий) проводили віртуальні екскурсії з метою ознайомлення з письменником – автором твору, місцевістю, що описана у творі, історичними подіями, покладеними в основу твору. Зокрема в 7-му класі на етапі сприймання твору в процесі ознайомлення учнів з біографією Т. Шевченка провели гру «Так – ні». Учням ставили ряд запитань, на які потрібно було відповісти: 1. *Тарас Шевченко ріс у заможній родині?* 2. *Ще з малих років Тарас навчався малюванню у відомих художників?* 3. *Мати допомагала Тарасу,*

коли він перебував на засланні? 4. На засланні Шевченку забороняли малювати, писати вірші? 5. Мрія поета здійснилася і він поселився в Україні, де прожив до останніх днів свого життя? 6. В Україні бережуть пам'ять про великого сина свого народу. Також з біографією Т. Шевченка знайомили школярів у процесі віртуальної екскурсії, використавши для цього технічні засоби навчання. На інтерактивній дошці вони спостерігали історичні місця, пов'язані з Шевченком: хату в Моринцях (нині Шевченкове), вишневий садок, який поет описав у всесвітньовідомому вірші «Садок вишневий коло хати», музей, експозиції музею. Світлини про Вільшану допомогли оглянути місцевість, на якій стояв будинок пана, в якого Тарас був козачком, хату дяка тощо. Дев'ятикласники перед читанням легенди «Заснування Києва» розглянули краєвиди Києва та Дніпра, фотографію пам'ятника засновникам Києва, пригадали слова Андрія Первозваного про те, що на горах над Дніпром буде гарне місто.

Перед початком роботи з оповіданням «Вірний» на першому (пропедевтичному) уроці знайомили семикласників з біографією і творчістю М. Чабанівського – автором оповідання. Щоб школярі краще запам'ятали біографію, продемонстрували карту Європи та вказали на ній країни, які у роки Другої світової війни М. Чабанівський визволяв від фашистської неволі. Для уточнення знань про особливості творчості письменника на слайді запропонували спогади П. Загребельного про його творчість, знання рідної природи. Також організували уявне інтерв'ю школярів з письменником: *Коли вперше почали писати твори? Як називається Ваш перший твір? Про кого чи про що він?* Водночас використали прийом «відстрочена відгадка», запропонували учням на початку уроку загадку, відгадку якої було розкрито в ході роботи з твором на наступному уроці: *Чому оповідання називається «Вірний?» Яку назву ви можете запропонувати? Відповідь доповніть прикладами.* Актуалізуючи здобуті учнями знання, поглиблюючи інтерес до творчості автора, застосували технологію «пригадай автора». Дітям з множинними порушеннями розвитку (МНР) запропонували картки, на яких було вказано прізвища різних авторів. Читаючи з екрану монітора завдання, школярі самостійно відповідали на них, наприклад: *1. Він був сином сільського вчителя, закоханого в літературу й рідну землю. Хто це? 2. Письменник обожнював природу, знав секрети природи. Відповідь доповни прикладами з його біографії. 3. «Якби був учителем, у школі відкрив би куточок живої природи». Кому належать ці слова?*

Ознайомлення з твором розпочинали з роботи із заголовком. Актуалізуючи увагу учнів на значенні назви твору, у 8 класі використали прийом «передбачення»: *Про що можна дізнатися із назви творів Т. Шевченка «Не гріє сонце на чужині», віршів Л. Костенко: «Ще назва є, а річки вже немає», «Перекинуті шпаківні», повісті П. Загребельного «Дума про невмирущого»?*

Знайомлячи школярів з назвою твору, враховували, що заголовок завжди спрямовує учня-читача на майбутнє читання, сприяє зосередженню уваги на героях чи персонажах твору, викликає інтерес до читання. Проте розумово відсталі не досить

чітко диференціюють сутність понять «твір», «заголовок», «назва твору». Для кращого розуміння сутності вказаних понять і ролі назви у творі, поряд із заголовком та уривком з твору на слайді запропонували графічну схему-модель **назва > твір** з одночасним використанням допоміжних запитань: *1. Про що можна дізнатися у творі, зважаючи на його назву (заголовок)? 2. На що вказує назва: на час дії, місце дії, героя; на предмет, важливий для характеристики героя твору, на тему чи основну думку, виражену в творі?* Школярі з множинними порушеннями розвитку отримали відповідні картки для відповіді. Водночас використали прийом «відстрочена відгадка», запропонували учням на початку уроку загадку, відгадку якої було розкрито в ході роботи з твором на наступному уроці: *Чому оповідання називається «Вірний?».* Яку назву ви можете запропонувати? Відповідь доповніть прикладами.

На етапі сприймання твору обговорювали портрети літературних героїв, початок твору. Розумово відсталим у зв'язку з бідністю словникового запасу, особливо відсутністю експресивної лексики, важко характеризувати образи героїв. Забування, інертність і косність нервових процесів, невміння переносити здобуті знання у нову ситуацію призводять до того, що учні без належної допомоги не в змозі визначити у творі головних і другорядних героїв, запам'ятати їхні імена. Часто за асоціацією розповідають про героїв з інших творів, доводячи «правильність» власної думки. Тому разом з учнями досліджували, які ролі виконують герої оповідання та як вони себе у них проявляють. Школярі визначали, який характер і тип людини зобразив письменник, виявляли унікальність героїв, їхню відмінність один від одного чи подібність. Так, семикласники визначали, які ролі поєднують в собі Ігор і Тимко – герої оповідання «Вірний»: *діти, хлопчики, сини, відпочиваючі* (спільні ролі). Ігор – *добрий, жалісливий, любить тварин, щедрий, лагідний, слухняний* а Тимко – *сердитий, хитрий, злий, жадібний, жорстокий, безжалісний* (відмінні ролі). З метою розширення словникового запасу, розуміння сутності характеру хлопчиків, їхніх вчинків і поведінки, вчили описувати образи кожного з них. Для опису образу Ігоря запропонували наступні завдання: *1. Які слова використав письменник для опису образу Ігоря? 2. Як Ігор повівся з цуциком, отримавши його від Тимка? 3. Доведіть – Ігор добра людина, щедра, жаліслива, слухняна – чи ні?* Характеризуючи образ Тимка, учні виконали ряд завдань: *1. Якими словами письменник описує портрет Тимка? 2. Що можна сказати про поведінку і характер хлопчика? 3. Чому Тимко запросив у Ігоря плату за цуцика? Про що це свідчить? 4. Порівняйте, як Ігор ставився до цуцика, а як – Тимко. 5. Хто з них добрий, милосердний, щедрий, а хто – злий, жорстокий, жадібний? Чому ви так вважаєте?* Водночас на слайді запропонували епітети, за допомогою яких учні визначали ставлення письменника до хлопчиків, доводили, кому автор симпатизує, а кому – ні.

Прийом «розплутай павутинку» полягав у записі в зошиті для літератури імен героїв твору та слів, що визначають риси вдачі людини. Потрібно було довести, яких героїв учні вважають добрими або злими та усно пояснити, чому так вважають. Прийом спрямований на розвиток критичного мислення, розуміння сприйнятої

інформації, формування умінь доводити власну думку, визначати позитивних і негативних героїв. Застосували прийом, використавши повість Марка Вовчка «Інститутка», порівнюючи образи бабусі й пані: *Бабуся – добра, самотня, неписьменна, щира, спокійна, милосердна, жадібна, чесна, брехлива, залякана, правдива. Пані – освічена, зла, жадібна, щира, брехлива, правдива, жорстока, гарна, добра, багата, криклива.* Завдяки прийому «фантастичне доповнення» учні міркували, як можна зобразити пані позитивною героїнею повісті.

Етап підготовки до аналізу твору передбачав завдання, що поєднували в собі аналітичні запитання і запитання евристичного спрямування, які відображали послідовність зображеного, характеристику вчинків героїв, їхні стосунки, поведінку, причинно-наслідкові зв'язки між зображеним. Зважаючи на важливість бесіди, зокрема бесіди евристичного спрямування, для опанування учнями змістом та усвідомлення смислу оповідання «Вірний», бесіду проводили так, щоб школярі могли відповісти на запитання: чому?, для чого?, про що дізналися?, чому так сталося? і т. п., водночас звертаючи увагу на розмову між Ігорем і Тимком: *1. Які слова використав письменник для характеристики героїв? 2. Чому Ігор виступив захисником цуцика? 3. Чому Тимко не хотів віддавати безкоштовно цуцика? Про що це свідчить? 4. Як змінилося ставлення батька до прохання сина? 5. Доведіть, що Вірний виправдав свою кличку.*

Для розвитку й корекції мислення, мовлення, пам'яті, уточнення, систематизації та закріплення знань пропонували учням скласти сенкан. Працюючи з твором Марка Вовчка «Козачка», учні складали сенкан про Олесю в юності та у старості.

Сенкан «Олеся в юності»: 1. Іменник – дівчина. 2. Прикметник – безтурботна. 3. Дієслово – радіє. Речення: Життя Олесі безтурботне і радісне.

Сенкан «Олеся кріпачка»: 1. Іменник – мати. 2. Прикметник – засмучена.

3. Дієслово – плаче. Речення: Важке життя настало – одні сльози.

У 9 класі учні складали сенкан до повісті Марка Вовчка «Кармелюк».

Сенкан «Кармелюк в юності»: 1. Іменник – Кармелюк. 2. Прикметник – юний.

3. Дієслово – мріє. Речення: Юність – найкраща пора для мрій.

Прийом «розплутай нитки» спрямований на пригадування героїв та відтворення так подій, як про це йдеться у тексті твору. Завдяки прийому восьмикласники пригадували сутність оповідання І. Франка «Добрий заробок»: *Селянин похвалився жандармові, що заробив багато грошей, бо продав віники. Жандарм розпорядився поселити сім'ю селянина в новий будинок. Старенькі зажили заможнo.* Семикласники відтворювали достовірність подій, зображених А. Чеховим у оповіданні «Ванька»: *Ванька подзвонив дідусеві по телефону. Розповів про своє тяжке життя наймита-сироти. Написав адресу на конверті.*

Конверт вкинув у поштову скриньку. Незабаром дідусь отримає листа.

Працюючи з повістю І. Франка «Захар Беркут», запропонували учням схему «порушена послідовність», мета якої – правильно відтворити сутність зображеного у творі: Тугар Вовк був сином Захара Беркута. Максим – син Тугара Вовка. Мирослава

– сестра Тугара Вовка. У полон до ординців потрапила Мирослава. Максим перейшов на бік завойовників і почав їм допомагати. Тухольці перемогли завойовників, тому що мали сучасну на той час зброю.

Аналізуючи твір, як форму контролю навчальних досягнень школярів використовували тестовий контроль з огляду на те, що розумово відсталі підлітки знайомі з комп'ютером, працюють з ним у школі та вдома. Тести готували з дотриманням дидактичних принципів доступності, доцільності, достатності, наочності, науковості. Тестові завдання пропонували у відкритій формі із запитаннями різного рівня труднощів. Завдання відкритої форми не містили підказок, змушували пригадувати вивчений матеріал, відтворювати його в пам'яті: 1. *Імена головних героїв оповідання М. Чабанівського «Вірний» ... Ігор, Тимко.* 2. *Де відбулася описана в оповіданні подія – у місті чи в селі?... в селі.* 3. *Яку кличку мав кращий цуцик? ... Тарзан.* 4. *Яку кличку придумав Ігор врятованому цуцику? ... Вірний.* Також використали бесіду евристичного спрямування, у процесі якої учні розповідали про те, як змінився зовнішній вигляд Вірного після того, як Ігор викупив його у Тимка. Опираючись на текст, школярі доводили, що на початку оповідання – це замучене собача, яке потерпало від свого мучителя Тимка. Але згодом, коли цуцик попав під опіку Ігоря, змінився і зовні, і внутрішньо. Відповіді учні доповнювали читанням уривків з тексту твору. Вказуючи причину змін Вірного, зачитали й переказали уривок з оповідання.

З метою навчання школярів робити відповідні висновки звернули їхню увагу на поведінку хлопчиків. Читаючи ставлення Ігоря до цуцика, учні характеризували хлопчика як позитивного героя, добираючи епітети для опису його вчинку. Водночас констатували, що жорстоке ставлення Тимка до Вірного не змінилося, про що свідчив його вчинок з викрадення цуцика після від'їзду Ігоря й намагання знову знущатися з нього.

Зважаючи на важливість бесіди евристичного спрямування у процесі роботи з твором, бесіду організували так, щоб учні більш глибоко зрозуміли сутність ідеї твору. Насамперед у процесі бесіди працювали над системою образів: 1. *Між ким виникає конфлікт? (між Ігорем і Тимком).* 2. *Які слова використав М. Чабанівський для опису зовнішнього вигляду героїв та характеристики їхньої поведінки?* 3. *Хто намагався допомогти цуценяті?* 4. *Який вигляд мав цуцик, коли знаходився у Тимка?* 5. *Як змінився вигляд цуцика зі зміною господаря?* 6. *Чому Толик не змінив ставлення до цуцика з від'їздом Ігоря? Про що це свідчить?* 7. *Що можна сказати про вчинок Ігоря стосовно Вірного?*

По закінченню бесіди запропонували створити усні портрети Ігоря і Тимка. Учні з множинними порушеннями розвитку отримали картки з набором слів, серед яких були слова, необхідні для характеристики обох героїв. Водночас використали технологію «діаграма Вена». На слайді у спільному для обох кругів секторі було вписано однакові риси героїв, а в кругах – відмінні риси. Клас поділили на дві команди з присвоєнням назви кожній. Учням пропонували довести доцільність чи не доцільність пропонованих рис героїв і запропонувати власні характеристики. Учитель (експерт) доповнював, узагальнював, оцінював роботу груп, залучаючи школярів до

колективного визначення групи-переможця. З метою перевірки ставлення школярів до описаної в оповіданні події застосували прийом «мікрофон», завдяки якому кожен висловлював власну думку: *1. Найбільше я хвилювався, коли 2. З яким почуттям перегорнуто останню сторінку оповідання?*

Аналізуючи оповідання, школярі також вчилися описувати зовнішній вигляд цуцика з метою усвідомлення сутності описаної в оповіданні події та її наслідків, відповідаючи на запитання: *1. Якими словами описано цуцика, коли він перебував у Тимка? 2. Доведіть, що цуценятко було дуже лагідним, покірним. 3. Яким став цуцик після того, як про нього почав турбуватися Ігор? 4. Чому Ігор став для Вірного «найкращою в світі людиною»?*

Рольова гра «виправ помилку» допомагала визначити позитивного героя та розкрити поведінку героїв у ставленні до тварин. До участі у грі задіяли чотири учні. Два з них виконували ролі Ігоря й Тимка, на що вказували таблички з написами імен героїв оповідання. Два других хлопчики мали таблички з написом «Вірний». Хід гри: учень, який виконує роль Тимка, дуже лагідно поводить з Вірним, гладить його, пропонує їжу в тарілочки. Виконуючий роль Ігоря, навпаки, помахує на Вірного лозинкою, сам їсть шматочок хліба, дражнить ним Вірного, але Вірному нічого не дає. Учніглядачі коментують зображене і вказують на допущену помилку та розповідають, як потрібно правильно виконувати героям ролі.

Щоб виявити оцінне ставлення учнів до прочитаного, застосовували прийом «квітка цінностей». На намальованих пелюстках квітки школярі записували цінності, які розкриває твір: казка «Мудра дівчина» – *доброта, мудрість, любов, порядність, працьовитість, чесність, винахідливість, справедливість*; оповідання М. Чабанівського «Вірний»: *Тимко – хитрий, жадібний, нещирий, брехливий, жорстокий, підлабузник*; *Ігор – добрий, щирий, лагідний, порядний, чесний*; оповідання М. Стельмаха «Галя» – *добра, гарна, працьовита, вихована, любить Батьківщину, мужня, смілива, жертовна, патріотка, порядна, старанна*.

Також на етапі аналізу твору з метою перевірки осмислення школярами змісту твору провели гру «Ти мені, я – тобі», запропонувавши учням звертатися із запитаннями до учителя, а учитель звертався із запитаннями до них.

На підсумковому етапі вивчення твору використовували завдання на зіставлення й порівняння сутності зображених подій, явищ, проводили дискусії. Підсумковий етап давав можливість виявити міру засвоєння учнями змістової та смислової сторін твору, сприймання його сюжетної й композиційної єдності, диференціювати зображене, насамперед зображені події, героїв, їхні вчинки. Зокрема прийом «акваріум», за якого учні працювали в групах, виконуючи запропоноване на слайді завдання, допоміг глибше усвідомити сутність оповідання «Вірний», послідовність зображених подій: *1. Знуцання Тимка з цуцика. 2. Ігор врятовує цуцика. 3. Життя Вірного під опікою Ігоря. 4. Від'їзд Ігоря. 5. Тимко забирає Вірного. 6. Повернення Вірного до Ігоря*.

Щоб учні краще зрозуміли сутність зображених у повісті подій, причинно-наслідкові зв'язки, ідею твору, уточнили й закріпили отримані знання, провели

дискусію на тему «Два хлопчики-однолітки – два вчинки». Учасники дискусії розмірковували над тим, чому добро перемогло зло: *Ігор викупив цуцика у Тимка. Торжествує добро. Чи погоджуєтесь ви з такою думкою? Хто уособлює добро?* Також застосували прийом «ланцюжок думок». Учні намагалися розмірковувати над тим, що, на їхню думку, означає *«Робити добро – це ...»*.

Аналізуючи образи героїв оповідання М. Чабанівського «Вірний», навчали складати інформаційне гроно до слів *Ігор, Тимко*. *Ігор – порядний, жадібний, любить тварин, жорстокий, чесний, брехливий, слухняний, хитрий*. *Тимко – добрий, тихий, любить тварин, щирий, жадібний, брехливий, чесний, підлабузник*.

На уроках оцінювання і корекції навчальної діяльності, дидактична мета яких – рефлексивно-оцінювальна, використовували прийом «незакінчене речення» у процесі роботи з оповіданням П. Мирного «Морозенко»: *Пилипко дуже хотів принести мамі гостинця, тому...*, та з оповіданням П. Загребельного «Дума про невмирущого»: *Андрій Коваленко віддав свій номерок Єжи і цим ...*.

Для осмислення сутності прочитаного твору учні вибирали початок одного речення із ряду записаних на дошці й продовжували незакінчене речення: 1. *Прочитавши, я зрозумів, що...* 2. *Цей твір пізнавальний, тому що...* 3. *Своєю роботою на уроці я ..»*.

Технологія «незакінчені речення» спрямована на розвиток мислення і мовлення, виховання самостійності, впевненості у власних силах, активності щодо висловлення власної думки. Учні вчилися аргументувати власні думки, висловлюватися чітко, доречно. Слухаючи один одного, оволодівали навичкою добирати необхідні для висловлювання слова, що сприяло збагаченню й урізноманітненню словникового запасу. Кожен отримував можливість відрефлексувати свій стан: *Після прочитання цього твору я думаю, відчуваю, розумію... ..*

Бесіда за змістом твору у формі «літературної дуелі» допомогла виявити знання учнів змісту твору та осмислити зображене. Сутність «дуелі»: два учні витягують листки паперу із записаними на них запитаннями і пропонують запитання один одному. Осмислюється когнітивний етап читацької діяльності. Перемагає той, хто правильніше, повніше, змістовніше відповість на запропоновані запитання. Учні класу як спостерігачі дуелі й слухачі відповідей оцінюють дуелянтів і визначають переможця, якому вручається приз. Відповідну бесіду провели у 9 класі за змістом оповідання В. Винниченка «Федько-халамидник». Школярі відповідали на запитання: 1. *В якій родині ріс Федько, а в якій – Толик?* 2. *Як проводив вільний час Федько, а як – Толик?* 3. *У кого було більше друзів – у Толика чи в Федька? Довести це.* 4. *Яка подія сталася на річці?* 5. *Хто з хлопчиків чесний, а хто – брехун?* 6. *Чому батько так жорстоко покарав невинного Федька?* 7. *Як Толик поведився після смерті Федька? Про що це свідчить?* 8. *Скласти квітку цінностей: «Федько», «Толик».*

На підсумковому етапі роботи з твором з метою вияву знання учнями сутності твору провели гру-діалог (робота в парах), використавши комп'ютер.

Умови гри: поставити питання до автора, до тексту, до героїв, вписавши їх у відповідні колонки таблиці. Виграє той, хто виконає завдання найшвидше і правильно.

Питання до автора	Питання до тексту	Питання до героїв

Для з'ясування емоційного враження учнів від прочитаного твору М. Стельмаха «Гая» провели бесіду. Учні відповідали на запитання: *Чи сподобався вам твір? Який епізод найбільше вразив? Чим саме?* Також заповнили таблицю «ЗДХ».

Таблиця «ЗДХ»

Знаю	Дізнався Дізналася	Хочу дізнатися

Опрацювавши твір, навчали учнів самостійно оцінювати свою роботу над твором на уроці та відмічати це на листку паперу із заголовком: «Оціни свою роботу». У завданні вказано, що учень повинен був виконати, готуючись до уроку та працюючи на уроці:

Оціни свою роботу: 1) Виконав домашнє завдання. 2) Виразно читав уривок з твору. 3) Правильно відповів на поставлені запитання. 4) Заповнив таблицю «ЗДХ». 5) Поділився враженнями від того, про що прочитав у творі.

З огляду на стан психофізичного розвитку школярів та його вплив на опанування ними читацькими вміннями, виділили критерії володіння читацькими вміннями даною категорією дітей: За основу взяли наступні показники: розуміння прочитаного (осмисленість), адекватна інтерпретація сприйнятого матеріалу, вміння сприймати допомогу. Це дало змогу визначити чотири рівні володіння читацькими вміннями. Перший рівень – початковий (пасивний) – передбачав роботу школярів під прямим керівництвом учителя. Другий рівень – середній (репродуктивний) – полягав у виконанні розумових дій учнями за подібністю та з опорою на наочність у аналогічній навчальній ситуації, чим забезпечується формування ситуативного мислення. На третьому рівні – достатньому (репродуктивно-продуктивному) учні виконували завдання за інструкцією, без прямої допомоги учителя та певної опори. Четвертий рівень – високий (продуктивний) – передбачав самостійну працю школярів та самостійний контроль власної читацької діяльності. До високого рівня віднесли 23% респондентів, чого не спостерігали на констатувальному етапі дослідження; на достатньому рівні виконували завдання 51%; до репродуктивного рівня увійшло 19% учнів; на початковому залишилося 7% респондентів, яким навчання дається важко завдяки наявності, крім розумової відсталості, супутніх порушень розвитку. Отже, застосування інноваційних технологій на уроках літератури в роботі з розумово відсталими учнями сприяє корекції притаманних їм порушень розумового розвитку, опанування читацькою компетентністю та виховання учнів як активних читачів.

Висновки. Значення, можливості, що надає запровадження сучасних інноваційних технологій – гуманізація навчально-виховного процесу з літератури у роботі з розумово відсталими учнями завдяки організації навчання на високому науковому й технологічному рівнях, дотримання індивідуалізації та диференціації навчання, врахування індивідуальних, типологічних та вікових особливостей розумово відсталих школярів та корекції притаманних їм порушень розвитку, забезпечення діалогічного підходу в навчанні, підвищення позитивної читацької мотивації та пізнавальної активності учнів, виховання їх як активних читачів.

Література:

1. Алексеев М.В. Ключевые компетенции в педагогической литературе /М.В. Алексеев // Педагогические технологии, 2000. - №3. – С. 3–17.
2. Бондар С.П. Компетентність особистості – інтегрований компонент навчальних досягнень учнів / С.П. Бондар // Біологія в школі, 2003. – №2. – С. 8–9.
3. Граборов А.Н. Очерки по олигофренопедагогике / А.Н. Граборов. – М. : Учпедгиз, 1961. – 198 с.
4. Зимняя И.А. Ключевые компетентности как результативно целевая основа компетентностного подхода в образовании / И.А. Зимняя. – М. : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 40 с.
5. Ісаєва О.О. Теорія і технологія розвитку читацької діяльності старшокласників у процесі навчання зарубіжної літератури: автореф. дис. на здобуття наук.ступеня д-ра пед наук. наук : 13.00.02 / О.О. Ісаєва. – К., 2004. – 40 с.
6. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи /під заг. ред. О.В. Овчарук. – К. : К.І.С., 2004. –112 с.
7. Кравець Н.П. Аналіз художнього твору – важлива складова читацької діяльності розумово відсталих учнів / Н.П. Кравець: збірник наукових праць Кам'янецьПодільського держ. ун-ту імені Івана Огієнка. Серія соціально-педагогічна. – 2009. – Вип.ХІІ. – С. 202–206.
8. Кравець Н.П Використання комп'ютерних технологій у процесі роботи розумово відсталих школярів з творами художньої літератури / Н.П. Кравець // Особлива дитина: навчання і виховання. – 2014. – №1/69. – С. 28 – 37.
9. Кравець Н.П. Діалогові технології та корекція читацької діяльності розумово відсталих учнів на уроках літератури / Н.П. Кравець // Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи/ М-во освіти і науки України, Нац. пед. ун-т імені М.П. Драгоманова: – Вип. 55: зб. наук. пр. – 2016. – С. 108-115.
- 10.Кравець Н.П. Літературні ігри і виховання розумово відсталих учнів як активних читачів / Н.П. Кравець. // Актуальні питання корекційної освіти: зб. наук. пр. – 2015. – – Вип. V. – В 2-х т. – [Том I]. – С. 155–173.
- 11.Кравець Н.П. Передумови формування основ читацької діяльності / Н.П. Кравець // /Вісник Луганського національного ун-ту імені Тараса Шевченка. Педагогічні науки. – 2011. – №14/225 травень, 2011. –Ч. III. – С. 75–82.
- 12.Кравець Н.П. Формування комунікативної компетентності у розумово відсталих підлітків на уроках літературного читання / Н.П. Кравець // Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія: зб. наук. пр. – 2014. – Вип.. 27. – С. 93–101.

13. Мартиненко В.О. Сутнісні характеристики читацької компетентності молодших школярів / В.О. Мартиненко // Поч. школа, 2013. – №12. – С. 3–7.
14. Петько Л.В. Англійська мова для студентів-психологів та дефектологів. Дидактичний матеріал для практичних занять та самостійної роботи студентів з іноземної мови зі спеціальностей: 6.010105 «Корекційна освіта (за нозологіями)», 6.030102 «Психологія», 6.030103 «Практична психологія»: навч. посібник для студентів, магістрантів, аспірантів. – К. : Талком, 2015. – 160 с.
15. Петько Л. В. До проблеми виховання національної свідомості школярів / Л.В.Петько // Теоретичні питання культури, освіти та виховання: зб. наукових праць. – Вип. 31. – 2006. – С. 124–128.
16. Петько Л.В. Особистість. Соціум. Навчальне середовище / Л.В. Петько // Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький дер.пед.ун-тет імені Г.С.Сковороди». Педагогіка. Психологія. Філософія : зб. наук. пр. – Переяслав-Хмельницький, 2014. – Вип. 35. – С. 101–109. URI <http://enpuir.npu.edu.ua/handle/123456789/7918>
17. Петько Л.В. Педагогічна сутність у визначенні поняття «освітнє середовище» / Л.В. Петько // Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький держ. пед. ун-тет імені Григорія Сковороди»: зб. наук. пр. – Переяслав-Хмельницький, 2014. – Вип. 34. – С. 109–118. URI <http://enpuir.npu.edu.ua/handle/123456789/7452>
18. Рамен Джон. Педагогическое тестирование. Проблемы, заблуждения, перспективы / Дж. Рамен ; пер. с англ. – [2-е, изд., испр.] – М. : «Копито-Центр», 2001. – 142 с.
19. Савченко О.Я. Ключові компетентності – результат шкільної освіти / О.Я. Савченко // Рідна школа, 2011. – №8-9. – С. 4–8.
20. Сметанникова Н.Н. Компетенции чтения и компетентный читатель / Н.Н. Сметанникова // Библиотека и чтение в структуре современного образования : мат. конф. – М. : Наука, 2009. – С. 165–166.
21. Хуторской А. Ключевые компетенции как компонент личностно ориентированной парадигмы образования / А. Хуторской // Народное образование, 2003. – №8. – С. 107–114.
22. Хуторской А.В. Методика личностно-ориентированного обучения. Как обучать всех по-разному : пос. для учителя / А.В. Хуторской. – М. : Изд-во ВЛАДОС-ПРЕСС, 2005. – 383 с.
23. Чепелева Н.В. Технології читання / Н.В. Чепелева. – К. : Главник, 2004. – 95 с.
24. Шкловська О. Методичні засади формування читацької компетенції / О. Шкловська // Українська література у загальноосвітній школі. – 2006. – №7. – С. 10–14.
25. 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. 8–12.
26. Kravets N.P. Accounting for conditions affecting the reading activity of mentally retarded students / N.P. Kravets // «Economics, management, law: socio-economic aspects of development» : Collection of scientific articles. – Edizioni Magi. – Roma, Italia. – 2016. – P. 226–229.
27. Kravets N.P. Readiness of Mentally Retarded Pupils-Teenagers to the Reader's Activity Mastering /N.P. Kravets // Intellectual Arhive. – 2015. – Volume 4. Num. 4 (July). Series "Education & Pedagogy". – Toronto: Shiny Word Corp. – P. 123–136.