

**Kravets N.P.**

Ph.D., Associate Professor

*Dragomanov National Pedagogical University (Ukraine, Kyiv)*

## **THE ORGANIZATIONAL SYSTEM FOR LEARNING IN LITERATURE STUDENTS' BOOKS AS THE MAIN FACTOR IN UPBRINGING OF STUDENTS WITH LEARNING DISABILITIES**

**Кравець Н.П.**

канд. пед. наук, доцент

*Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова*

### **АПАРАТ ОРГАНІЗАЦІЇ ЗАСВОЄННЯ У ПІДРУЧНИКАХ З ЛІТЕРАТУРИ – ВАЖЛИВИЙ ЧИННИК ВИХОВАННЯ РОЗУМОВО ВІДСТАЛИХ УЧНІВ ЯК КОМПЕТЕНТНИХ ЧИТАЧІВ**

*The author describes the organizational system for learning in literature students' books as the main factor in upbringing of students with learning disabilities*

**Key words:** *students with learning disabilities, Literature students' books, reading competence, organizational system for learning.*

*У статті розглянуто значення та корекційний вплив на розумово відсталих учнів апарату організації засвоєння підручників з літератури.*

**Ключові слова:** *розумово відсталі учні, підручник з літератури, апарат організації засвоєння, корекція, компетентність, читацька діяльність.*

У ХХІ-му столітті змінилися акценти спеціальних загальноосвітніх навчальних закладів для розумово відсталих учнів щодо їх завдання. Провідну роль зайняв компетентнісний підхід, який на перше місце виводить не освіченість учня, а уміння вирішувати проблеми, що виникають у різноманітних ситуаціях. Особливостям організації навчання на засадах компетентнісного підходу присвячено роботи як українських, так і зарубіжних вчених (М. Алексєєв, Н. Бібік, М. Вашуленко, Дж. Равен, І. Зимня, В. Мартиненко, О. Новіков, І. Пометун, М. Поташник, О. Савченко, Т. Шамова, А. Хуторський та ін.). Н. Бібік розглядає компетентність як «інтегрований результат освіти, присвоєний особистістю. Це передбачає зміщення акцентів із накопичення нормативно визначених знань, умінь та навичок на формування й розвиток умінь діяти, застосовувати досвід у проблемних умовах» [1, с. 53]. За О. Савченко «компетентність є мірою того, що індивід може зробити у конкретно визначений час» [7, с. 5]. Як вказує І. Пометун, під компетентністю людини педагоги розуміють спеціально структуровані (організовані) набори знань, умінь, навичок і ставлень, що їх набувають у процесі навчання. Вони дозволяють людині визначати, тобто ідентифікувати і розв'язувати незалежно від контексту (від ситуації) проблеми, характерні для певної сфери діяльності [3, с. 18]. Провідні (життєві) компетентності становлять основний набір найзагальніших понять, які варто розглядати як комплекс знань, умінь, навичок, цінностей та відношень стосовно відповідних навчальних галузей та життєвих сфер учнів.

Готуючи підручники з літератури для розумово відсталих учнів, ми керувалися тим, що основні результати навчання літератури спрямовуватимуться на досягнення учнями читацької компетентності в процесі читацької діяльності.

**Виклад основного матеріалу.** Для розумово відсталих учнів однією з важливих виступає читацька компетентність, завдяки якій вони оволодівають уміннями здобувати знання та певну необхідну інформацію. Інформатизації освіти сприяють і сучасні комп'ютерні технології. Проте розумово відсталі школярі в силу притаманних їм психофізичних особливостей переважно більшість інформації отримують з паперових носіїв (навчальні підручники з різних навчальних предметів, художня та науково-пізнавальна література, дитяча періодика), завдяки чому оволодівають провідними компетентностями в силу своїх можливостей. Основним засобом оволодіння розумово відсталими учнями 7–10 класів життєвою (провідною) компетентністю, складовою якої виступає читацька

компетентність, є підручник з літератури, оскільки літературі притаманні відповідні функції: виховна, корекційна, пізнавальна, інформаційна, естетична, етична, розвиткова з точки зору впливу літератури на дітей з порушеннями розумового розвитку. Забезпечується це завдяки текстовому й позатекстовому складових компонентів кожного підручника з літератури. Закладений у підручнику текстовий і позатекстовий матеріал насамперед спрямований на формування у школярів читацьких та компетентнісних умінь, оволодівши якими вони зможуть здобувати відповідну інформацію та використовувати її для власних потреб у будь-яких життєвих ситуаціях. Текстовий матеріал добирається відповідно до Державного освітнього стандарту з літератури для розумово відсталих учнів і передбачає кілька змістових ліній, зокрема «зміст освіти» (коло читання), яке становлять художні та науково-пізнавальні твори для читання. Позатекстовий матеріал охоплює апарат організації засвоєння та апарат орієнтування.

Зважаючи на значення складових компонентів підручника з літератури, ми цікавилися рядом питань: мотивація розумово відсталих підлітків до читання літератури; читацькі уподобання учнів; наявність у сім'ях художньої та науково-пізнавальної дитячої літератури.

Результати проведеного нами дослідження з метою вияву мотивації підлітків до читання літератури свідчать, що 65% опитаним властиве меркантильне ставлення до читання літератури: «вчителька задавала прочитати; якщо правильно перекажу прочитане, то отримаю високий бал; подобається читати казки». Пізнавальні, потребнісні, інформаційні мотиви щодо читання літератури характерні для 17% учнів; 18% опитаних школярів не змогли пояснити власних мотивів щодо читання літератури: «читаю і все».

Читацькі уподобання розумово відсталих підлітків 7-9 класів теж досить різноманітні: 12,5% усіх респондентів виявили бажання читати «про природу, тварин»; 12,5% дев'ятикласників – про кохання (з них 8,9% дівчат і 3,6% хлопців з діагнозом «синдром Дауна»). 5,4% школярів восьмих і дев'ятих класів бажали читати «про науку» (вказували конкретно: філософія, історія). Під впливом друзів із масової школи, засобів масової інформації, знайомих – 5,4% респондентів бажали читати «про Гаррі».

Водночас ми вивчали наявність у родинях літератури для домашнього читання підлітками. Лише у 16,5% сімей була наявна дитяча література, переважно вітчизняні й зарубіжні народні та літературні казки і оповідання про дітей. Проте, незважаючи на наявність літератури, 48,2% школярів її не читали; крім того, у 87,4% сімей батьки не цікавилися про що читають діти і чи взагалі читають будь-яку літературу. Також ми поцікавилися, чи в повній мірі учителі використовують поданий у підручниках з літератури позатекстовий матеріал, зокрема апарат організації засвоєння (АОЗ), який Д.Зуєв розглядає як позатекстовий компонент підручника, «як вербальні структурні елементи шкільного підручника, за допомогою яких досягається найбільш цілеспрямована й продуктивна переробка матеріалу підручника у свідомість учня шляхом активізації розумових і емоційних зусиль у процесі самостійного засвоєння знань» [2, с. 169; 4; 5; 6; 8].

Для розумово відсталих структура і зміст АОЗ є досить важливими, оскільки АОЗ спрямований на усвідомлення сутності змісту та смислу тексту твору, реалізацію літературознавчої пропедевтики завдяки спрямованості запитань і завдань на засвоєння відповідних понять, термінів. Завдяки АОЗ учні оволодівають компонентами читацької діяльності: змістовим (засвоюють відомі й нові знання, уміння, навички); мотиваційним (формується ставлення до читання художньої та науково-пізнавальної літератури); процесуальним (оволодівають способами виконання діяльності на різних рівнях складності), рефлексивним (висловлюють власне ставлення до прочитаного, розуміння його сутності), засвоюючи групи когнітивних умінь: знаходження в тексті інформації, заданої в явному чи неявному вигляді; інтерпретація тексту; рефлексія та оцінка тексту. У підготовлених нами підручниках для 2, 5, 7, 10 класів для розумово відсталих учнів кожен пункт АОЗ (запитання, завдання, ілюстрації) спрямований на ознайомлення, уточнення, систематизацію, корекцію, формування, закріплення й повторення відповідних читацьких знань та умінь.

Розробляючи АОЗ до творів, ми враховували, що в кожному класі навчаються учні з різним рівнем розвитку пізнавальних можливостей, тобто школярі з легкою та з помірною розумовою відсталістю. З цією метою особливу увагу звертали на АОЗ, його структуру, змістове наповнення до кожного твору, намагаючись так формулювати й диференціювати запитання і завдання, щоб якнайповніше враховувати принципи побудови АОЗ: доступності, системності, доцільності, послідовності, достатності, розвитку, перехід від простого до складного, дотримуючись корекційного спрямування кожного принципу. Вказані принципи ми вважаємо основними показниками, опираючись на які, варто структурувати АОЗ. Враховуючи специфіку творів різних жанрів, дотримуючись принципу доступності, запитання і завдання добирали та розміщували з урахуванням складності для сприймання їхньої сутності розумово відсталими учнями, розуміння та усвідомлення з метою подальшого виконання. Зокрема, до епічних творів подавали більше запитань і завдань на визначення сутності причинно-наслідкових зв'язків, закладених у творах. Також диференціювали запитання і завдання щодо реалізації в них традиційних та інноваційних методів навчання літератури. Так, до творів побутової тематики переважали запитання й завдання репродуктивного методу та завдання, що стосуються діалогових технологій. Твори історичної тематики супроводжували евристично спрямовані запитання. Методу творчого читання та комп'ютерним технологіям надавали перевагу в роботі з ліричними і гумористичними творами. Окремі запитання й завдання дослідницького методу спрямовували на більш глибоке проникнення учнів у сутність творів історичної тематики, ознайомлення й проведення аналізу творів та біографій авторів. Водночас пропонували завдання на використання елементів методу творчого читання та комп'ютерних технологій (перегляд і прослуховування відповідних аудіовідеозаписів, перегляд слайдів).

На предмет вияву використання запитань і завдань АОЗ на уроці в процесі опрацювання з учнями творів епічного або ліричного характеру провели анкетування учителів, які викладають учням літературу. Учителі відповідали на ряд запитань: Яким чином звертаєте увагу учнів на АОЗ? Чи влаштовує Вас структура АОЗ, подана до творів у підручниках з літератури? Якщо твір об'ємний, розрахований на опрацювання протягом 3–4 уроків, як доцільніше подавати АОЗ: до кожного параграфу (розділу) твору з коментуванням, чи в кінці твору? Як, на Вашу думку, доцільніше подавати завдання щодо складання учнями плану: скласти план до певного розділу твору чи до всього твору? Чому?

Відповіді отримали досить неоднозначні. Переважна більшість учителів (63%) відповіли, що у процесі роботи з твором не звертають увагу учнів на АОЗ. Запитання і завдання з АОЗ пропонують школярам в усній формі, не спонукаючи їх до самостійного читання запитань і завдань. 26% респондентів повідомили, що звертають увагу учнів на запитання АОЗ лише в кінці уроку, коли пояснюють домашнє завдання. 11% учителів пропонували учням твір епічного характеру прочитати та навчитися переказувати, ліричного – навчитися правильно читати. Щодо структури АОЗ респонденти рекомендували не подавати завдань, розрахованих на довготривале виконання їх учнями (10–13 хв.). Відповідаючи, не звернули увагу на роль ілюстративного матеріалу в АОЗ. Також лише 37% опитаних погоджувалися із пропозицією подавати в АОЗ запитання і завдання, що стосуються інноваційних технологій навчання літератури: діалогові, комп'ютерні технології, літературні ігри, засоби альтернативної комунікації та розміщувати в АОЗ ілюстративний матеріал. Переважно це молоді учителі та учителі середнього віку. Щодо розміщення АОЗ респонденти виявилися одностайними: рекомендували подавати невеликий за обсягом АОЗ до кожного параграфу (розділу) твору з коментуванням, а у кінці твору рекомендували подавати розширений АОЗ з метою уточнення, систематизації та закріплення знань учнів.

Питання про роботу учнів над планом твору викликало дискусію. Одна частина учителів (72%) повідомила, що завдання на складання плану твору учні краще виконують, коли прочитають і проаналізують увесь твір; друга частина опитаних рекомендувала подавати завдання на складання плану як до певного розділу (параграфу) твору, так і в кінці

твору, мотивуючи вибір тим, що така робота допоможе краще зрозуміти й усвідомити сутність зображеного у творі.

Відомо, що читацька діяльність учнів набуває мотивованості завдяки ілюструванню підручників дидактично доцільним ілюстративним матеріалом.

Аналізуючи роль АОЗ у підручниках з літератури для розумово відсталих учнів, ми визначили значення та місце ілюстративного матеріалу в АОЗ до кожного твору, зважаючи на те, що ілюстративний матеріал несе відповідні функції: пізнавальну – допомагає більш повно зрозуміти сутність зображеного у творі; інформаційну – подає, уточнює інформацію про прочитане; корекційну – коригує неправильно зрозуміле учнями з твору; розвиткову – забезпечує розвиток зорового сприймання, пам'яті, мислення, сприяє уточненню й корекції уяви, образного мислення, уточнення й закріплення отриманих знань та умінь; естетичну – спрямований на виховання естетичних смаків школярів. Тому з метою забезпечення учнями належного сприймання змісту твору, розуміння його смислу значну увагу приділяли розміщенню ілюстративного матеріалу у підручниках: розміщувати ілюстративний матеріал не лише перед змістом твору, безпосередньо у змісті твору, після твору, а й у АОЗ та в підсумковій рубриці. Ілюстративний матеріал АОЗ допомагає учням зрозуміти сутність епізоду з прочитаного твору, порівняти твори тощо.

**Висновки.** Здійснене дослідження дає підстави зробити висновки про те, що належним чином сформований апарат організації засвоєння у підручниках з літератури дає можливість розумово відсталим учням-читачам оволодіти змістом твору, вникнути в його сутність та скоригувати притаманні розумово відсталим порушення пізнавальної діяльності, забезпечуючи позитивне ставлення до читання літератури, виховуючи їх як компетентних читачів.

#### Література:

1. Бібік Н.М. Переваги і результати запровадження компетентнісного підходу в шкільній освіті / Н.М.Бібік // Український педагогічний журнал, 2015. – №1. – С. 47–69.
2. Зуев Д.Д. Школьный учебник / Д.Д.Зуев. – М. : Педагогика, 1983. – 238 с.
3. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: бібліотека з освітньої політики / під заг. ред. О.В. Овчарук. – К. : «К.І.С.», 2004. – 112 с.
4. 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.
5. Петько Л.В. Проблеми шкільного підручника з англійської мови / Л.В.Петько // Іноземні мови. – 2007. – № 3. – С. 14–15. URI <http://enpuir.npu.edu.ua/handle/123456789/7881>
6. Петько Л.В. Стимулювання творчих здібностей підлітків засобами втілення образу казкового персон/ Л.В.Петько // Лялька як знак, образ, функція: Матер. всеукр. наук.-практ. конф. «Другі Марка Грушевського читання» / за ред. О.С.Найдена. – Київ. : ВД «Стилос», 2010. – С. 200–204. URI <http://enpuir.npu.edu.ua/handle/123456789/7887>
7. Савченко О.Я. Ключові компетентності – інноваційний результат шкільної освіти / О.Я. Савченко // Рідна школа, 2011. – № 8-9 – С. 4–8.
8. Kravets N.P. Correct values of illustrations in literature textbooks for mentally retarded pupils / N.P.Kravets // Trends in der Entwicklung der nationalen und internationalen Wissenschaft: Sammelwerk der wissenschaftlichen artikel. – Verlag SWG imex GmbH, Nürnberg, Deutschland, 2016. – S. 302–306.
9. Kravets N.P. Reading book as effective means to the formation readers' skills of mentally retarded pupils / N.P. Kravets // Prospects for development of education and science: Collection of scientific articles – Academic Publishing House of the Agricultural University Plovdiv, Bulgaria. – 2016. – PP. 314–317. URI <http://enpuir.npu.edu.ua/handle/123456789/10884>.
10. 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. – PP. 123–136. URI <http://enpuir.npu.edu.ua/handle/123456789/8413>.