

**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ**  
**Національний педагогічний університет**  
**імені М.П.Драгоманова**

**Кравець Н.П.**

**КОРЕКЦІЙНА РОБОТА З РОЗУМОВО**  
**ВІДСТАЛИМИ УЧНЯМИ**  
**НА УРОКАХ ЛІТЕРАТУРНОГО ЧИТАННЯ**

**Навчальний посібник**

**Київ, 2016**

*Рекомендовано до друку Вченою радою  
Національного педагогічного університету імені М.П.Драгоманова  
(протокол №15 від 23 червня 2016 р.)*

**Рецензенти:**

**Шеремет М.К.** – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри логопедії НПУ імені М.П. Драгоманова

**Федоренко С.В.** – доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри тифлопедагогіки НПУ імені М.П. Драгоманова

**Кульбіда С.В.** – доктор педагогічних наук, професор, головний науковий співробітник Інституту спеціальної педагогіки НАПН України

**Кравець Н.П.** Корекційна робота з розумово відсталими учнями на уроках літературного читання: навчальний посібник. – К.: Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова, 2016. – 199 с.

У посібнику висвітлено особливості формування читацької діяльності у розумово відсталих учнів на уроках літературного читання. Розкрито сутність методів навчання літератури, показано, як методи навчання літератури сприяють оволодінню уміннями читацької діяльності, дано характеристику читацьких інтересів розумово відсталих школярів. Охарактеризовано роботу корекційного педагога та сім'ї щодо виховання активних читачів.

Навчальний посібник адресовано студентам, учителям батькам, усім, хто цікавиться питаннями корекційної роботи з розумово відсталими учнями.

© Національний педагогічний університет імені М.П.Драгоманова, 2016

© Кравець Н.П., 2016

## ЗМІСТ

<b>Передмова</b> .....	4
<b>Розділ I. Теоретико-методичні основи корекційної розвитково-виховної роботи з розумово відсталими учнями на уроках літературного читання</b> .....	7
1.1. Оптимізація мовної освіти розумово відсталих учнів.....	7
1.2. Психофізіологічні механізми читання.....	14
1.3. Формування у дітей з інтелектуальною недостатністю функціональної бази навички читання.....	17
1.4. Корекційна розвитково-виховна роль функцій художньої літератури.....	26
<b>Розділ II. Корекція особистісних якостей у розумово відсталих учнів на уроках літературного читання</b> .....	36
2.1. Формування основ читацької діяльності у розумово відсталих учнів.....	36
2.2. Методи навчання розумово відсталих учнів на уроках літературного читання.....	46
2.2.1. Евристичний метод.....	46
2.2.2. Метод творчого читання.....	55
2.2.3. Репродуктивний метод.....	74
2.3. Індивідуальний підхід – основа корекційної роботи на уроках літературного читання та провідний принцип формування читацької діяльності у розумово відсталих школярів.....	89
2.4. Формування умінь самостійної навчальної діяльності у розумово відсталих учнів на уроках літературного читання.....	102
2.5. Розвиток мовлення та формування комунікативної компетентності у розумово відсталих учнів засобами художньої літератури.....	110
2.6. Читацькі інтереси та успішність навчання розумово відсталих учнів.....	126
2.7. Художня література як чинник духовного виховання учнів з порушеннями інтелекту.....	136
2.8. Корекційна розвитково-виховна роль наочного матеріалу у роботі з розумово відсталими школярами на уроках літературного читання.....	152
2.9. Особистісний розвиток розумово відсталого дитини в умовах сім'ї засобами художньої літератури.....	165
2.10. Діяльність корекційного педагога щодо виховання активних читачів.....	180
<b>Список використаних літературних джерел</b> .....	193

## ПЕРЕДМОВА

Розумово відстала дитина – це особа, яка має певне право на сприяння своєму психофізичному розвитку через систему освіти. Забезпечується це усім ходом навчально-виховного процесу у спеціальних загальноосвітніх навчальних закладах для даної категорії дітей.

Однією з умов позитивного вирішення даного питання є формування активного читача, здатного отримувати не лише відповідні знання та опановувати на основі них відповідні уміння, а й самостійно здобувати необхідну інформацію з метою використання її для власних потреб.

Але чи вміють сучасні розумово відсталі учні читати? Якщо мати на увазі не уміння зливати літери у склади, а склади у слова, то отримаємо позитивну відповідь. Якщо ж поцікавимося щодо здатності учнів належним чином сприймати й розуміти прочитане, то навряд чи відповідь у багатьох буде ствердною. Отже дане питання для його позитивного вирішення вимагає створення у кожного учня відповідної бази – основ читацької культури завдяки формуванню активного читача.

Проте як учителі-класоводи, так і учителі-предметники часто нарікають, що учні не виявляють стійкого інтересу до читання взагалі й до читання художньої літератури зокрема. Причини різні: несформована навичка читання, особливості психічного стану розумово відсталих учнів, що впливає на розуміння ними змісту прочитаного тощо. Між тим, постійні заняття розумово відсталих учнів читанням науково-пізнавальної та художньої літератури є надійним джерелом психофізичного розвитку, засобом корекції та компенсації вищих психічних функцій: мислення, пам'яті, мовлення, уяви.

Художня література забезпечує формування образного мислення, на основі якого формується логічне. Щодо цього у пояснювальних записках до шкільних програм з читання знаходимо наступне про мету предмету читання, яка передбачає: "... формувати основи читацької культури у школярів, потребу читати художню літературу, прищепити інтерес до книги як до джерела інформації, навчити сприймати художній твір як явище мистецтва, розумовий розвиток учнів і корекція його недоліків засобами художньої літератури, формування особистості розумово відсталого учня засобами художньої літератури". Звідси головними завданнями

предмету читання є “ формування міцної навички читання, читацької самостійності, інтересів, ... вироблення умінь працювати з текстами різних жанрів, типів і стилів мовлення, розвиток і корекція пізнавальних процесів.”

Отже, проблема формування навички читання, завдяки якій забезпечується становлення активного читача є актуальною і для сучасних навчальних закладів для розумово відсталих учнів, вирішенню якої присвячено роботи науковців та практиків: В.П. Любченко, М.Ф. Гнезділов, О.М. Граборов, А.К. Аксьонова, Т.К. Ульянова та інші. Хвилює проблема залучення розумово відсталих школярів до читання, формування активного читача й сучасних спеціалістів у галузі корекційної освіти.

Певним чином вирішити її учитель зможе завдяки залученню дітей до читання взагалі та до читання художньої літератури завдяки формуванню у них умінь читацької діяльності, виховання культури читання.

Яким чином досягти цього? Що зробити, щоб читання, уроки читання в молодших класах та літературного читання у старших класах позитивно вплинули на розумово відсталого читача-учня? Завдяки чому формувати уміння читацької діяльності?

Учитель на уроках та в позакласній роботі враховує три етапи впливу літератури на учнів: пропедевтичний, орієнтувальний, виконавчий.

Отже, читацька діяльність – це специфічна спеціально організована форма взаємодії учня як суб’єкта читання з об’єктом читання (текстом твору), спрямована на корекцію розумових чи фізичних порушень учня. Полягає в корекційно-розвитковій спрямованості навчальної діяльності пізнавально-комунікативного характеру, що передбачає свідомо кероване, мотиваційно спрямоване сприйняття тексту твору і творчого його опрацювання, залежно від психофізичних та вікових можливостей учня з метою формування активного читача, його ціннісних орієнтацій та естетичних потреб.

На уроках читання та позакласного читання учитель виховує активного читача, формуючи в нього основи читацької культури завдяки корекції пізнавальних процесів:

- зацікавлення учнів художньою книжкою, слуханням її та читанням;

- формування бібліотечно-бібліографічних умінь та навичок з урахуванням індивідуальних, типологічних та вікових особливостей школярів;
- формування міцної навички читання з метою забезпечення належного сприймання учнями змісту твору та розуміння його смислу;
- забезпечення необхідних знань з літературознавчої пропедевтики;
- формування умінь аналізувати художній твір;
- виховання позитивної мотивації до читання, зокрема старанності;
- розвиток зв'язного усного та писемного мовлення учнів на основі прочитаних творів;
- формування особистісних якостей.

Практика роботи школи свідчить, що розумово відсталі учні майже не читають художню літературу, навіть ту, що необхідно прочитати за програмою. Завдання учителя – організувати систему роботи на уроках та в позакласний час так, щоб скоригувати їхню особистість з метою виховання активних читачів.

## **РОЗДІЛ І. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧНІ ОСНОВИ КОРЕКЦІЙНОЇ РОЗВИТКОВО-ВИХОВНОЇ РОБОТИ З РОЗУМОВО ВІДСТАЛИМИ УЧНЯМИ НА УРОКАХ ЛІТЕРАТУРНОГО ЧИТАННЯ.**

### ***1.1. Оптимізація мовної освіти розумово відсталих учнів.***

Освіта, яку отримують у школі розумово відсталі учні, не забезпечує їх на все життя необхідними знаннями й уміннями, спрямованими на виконання виробничих ролей. Постає проблема неперервної освіти для розумово відсталих з метою забезпечення таких знань, умінь, навичок і компетенцій, які б повністю відповідали обраній професії, вимогам сьогодення, оскільки “незавершеність професійної підготовки знижує можливості спрямованої корекції та уповільнює процес становлення особистості розумово відсталих” [4, с.8]. Тому останнім часом все більшої значимості набуває освіта розумово відсталих учнів, яким ”самостійне оволодіння знаннями й уміннями практично недоступне” [1, с.13]. Це негативно позначається на оволодінні ними майбутньою професійною та життєвими компетенціями під час навчання у професійно-технічних навчальних закладах. На якісне опанування професією впливає те, що педагоги ПТНЗ не досить обізнані з особливостями роботи з даною категорією учнів, зокрема з особливостями їхнього психофізичного розвитку, особливостями подачі навчального матеріалу та оволодіння ним учнями. Педагоги при подачі навчального матеріалу опираються переважно на лекцію та самостійну роботу учнів з підручником. Лекція як словесний метод навчання, на відміну від бесіди, розповіді, не доступна розумово відсталим. Їм важко сприймати навчальну інформацію за допомогою лише слуху, зосередитися та почутому, проаналізувати його, зрозуміти й записати. Проявляється і недостатній темп письма розумово відсталих. Також, незважаючи на кваліфіковане пояснення навчального матеріалу, вміщеного в підручниках, розумово відсталі не можуть самостійно опрацьовувати його шляхом конспектування, оскільки у школі не повністю опановують такий вид роботи. Крім того, у підручниках для ПТНЗ відсутні навчальні тексти, спеціально розраховані на сприймання та розуміння даною категорією учнів.

Однією з умов, що забезпечує успішне оволодіння розумово відсталими учнями навчальним матеріалом з української (російської) мови та читання (літературного читання) у школі і навчальним матеріалом у процесі позашкільного навчання, є опанування ними

мовленням як основним засобом здобуття знань, засобом спілкування. У зв'язку з цим важливого значення набуває проблема мовленнєвого розвитку розумово відсталих школярів, зокрема оволодіння уміннями для розуміння чужого мовлення і продукування власних зв'язних висловлювань у процесі спілкування. Комунікантам для успішного процесу спілкування необхідно оволодіти системою мовленнєвих умінь, які передбачають дії, спрямовані на порівняння й моделювання мовленнєвого матеріалу, його зміни у процесі комунікації: **комунікативними, лексичними, аудіювальними**. До *комунікативних* належить комплекс умінь в усній і писемній формах, зокрема: *уміння формулювати тему висловлювання, усвідомлювати його межі, підпорядковувати власне висловлювання темі або основній думці, структурувати власне висловлювання, виправляти й удосконалювати його*.

Основу для формування комунікативних умінь складають теоретичні відомості, спрямовані на оволодіння практичними уміннями мовлення і спілкування: знання про текст, його структуру, тему і основну думку твору, засоби зв'язку речень у тексті, стиль мовлення (художній, розмовний, діловий, науковий), типи мовлення (розповідь, опис, міркування

Як одиниця людського мислення, слово водночас є складовою свідомості. На думку Л.С.Виготського слово відноситься до свідомості, як малий світ до великого, як жива клітина до організму. Отже, постає необхідність оволодіння учнями *лексичним значенням слова* – змістом слова, що відображає у свідомості й закріплює в ній уяву про предмет, процес, явище, тобто проявляється у зв'язках з об'єктивною дійсністю і свідомістю людини. Оволодіння лексичним значенням слова проходить кілька етапів: *формування внутрішнього мисленнєвого цілісного образу предмета; засвоєння слова, що означає назву предмета; поєднання мисленнєвого образу з цим словом; використання зв'язку “слово – образ” у власній мовленнєвій діяльності*. Опановуючи смисл слів, учні в процесі мовленнєвої діяльності починають усвідомлювати їхнє значення. О.Р. Лурія усвідомлення слів, що входять до словесного складу мови, розглядав як складне психічне завдання. На його думку, дитина засвоює слова мови відносно рано, але це ще не означає, що вона відразу їх усвідомлює. Усвідомлення слів рідної мови виникає поступово і займає набагато більше часу, оскільки необхідно його сприйняти, осмислити і практично вжити у власній мовленнєвій діяльності [7].



Дія сприйняття характеризується двома протилежно спрямованими процесами: а) відображення предмета органами чуття та виникнення у корі головного мозку фізіологічного збудження з наступним формуванням цілісного мисленнєвого образу предмета; б) спрямована проєкція образу предмета на предмет, розташований у зовнішньому просторі. Порівняння внутрішнього мисленнєвого образу з еталоном відбувається двома шляхами: 1 – шляхом *суцесивного порівняння* (послідовний підбір ознак образу, який формується) та порівняння його з еталоном; 2 – шляхом *симультанного порівняння* (одноактне співставлення образу з еталоном).

У разі відсутності порушень у зоровому образі гармонійно поєднуються чуттєві і семантичні компоненти. Сенсорно-перцептивний образ у сукупності охоплює усі властиві об'єкту ознаки, що зберігаються на різних рівнях пам'яті. З метою ідентифікації об'єкту, який сприймається, вона їх використовує.

У розумово відсталих дітей сенсорний недорозвиток на рівні зорового, слухового, тактильного аналізаторів призводить до неточного, нечіткого сприймання предметів і явищ, внаслідок чого вони не розуміють їхньої сутності. Сприймання й розуміння як різновиди розумових дій не забезпечують процес усвідомлення сутності предметів і явищ, що спричиняє несформованість адекватних цілісних образів уявлень предметів і явищ. Ті, що формуються, неточні, приблизні, тому не стають еталонами. Поєднати новий образ з усталеним еталоном дитина не може, оскільки еталон не сформовано. В процесі пригадування адекватні цілісні мисленнєві уявлення образів предметів не виникають. Крім того, розумово відсталі довго не диференціюють звуків мовлення оточуючих, занадто повільно виділяють нові слова з мовлення оточуючих, внаслідок чого фонематичні порушення впливають на правильність сприймання слів. Сприймаючи слова спотворено, діти не можуть адекватно уявити цілісні мисленнєві образи предметів, які цими словами позначаються. Неправильно сприйняті слова не стають “сигналами сингалів”. Відриваючись від свого предметного значення, вони не виконують належних їм функцій означення, узагальнення, відволікання. Взаєморозуміння між комунікантами порушується, внаслідок чого належним чином не засвоюються знання й уміння. Постає необхідність формування у школярів *лексичних умінь*, насамперед *умінь диференціювати слово і предмет, пояснювати*

значення загальнонавчаних слів, доречно послуговуватися ними. Вказані уміння складають **орієнтувальний** етап мовленнєвої діяльності.

**Виконавчий** етап мовленнєвої діяльності забезпечують наступні уміння: *уміння виділяти у даному тексті певний лексичний засіб та доводити доцільність чи недоцільність його вживання, уміння конструювати словосполучення і речення з даними словами, знаходити у тексті невдало вжиті слова, уміння виправляти текст з внесенням у нього нових слів або замінювати наявні власними, більш доцільними.*

Завдяки лексичним умінням учні можуть на належному рівні оволодіти *аудіювальними* уміннями: уміннями слухання-розуміння чужого мовлення. Аудіювання є основою спілкування, на ньому зосереджується слухач. Звідси необхідність *оволодіння* уміннями *орієнтуватися у ситуації спілкування, прогнозувати подальший характер висловлювання на основі формулювання його теми; сприймати запропоновані повідомлення один раз у цілому, без пропусків; визначати тему повідомлення після його одноразового прослуховування; відділяти головне від другорядного і утримувати його в пам'яті; виокремлювати логічно-сміслові частини прослуханого тексту, перекодовувати мовленнєве повідомлення (уцілювати або розширювати), робити висновки з почутого, складати план сприйнятого на слух висловлювання, аналізувати особливості змісту й мовленнєвого оформлення сприйнятого на слух висловлювання, володіти прийомами уточнення почутого і визначати значення окремих слів.*

Названі мовленнєві уміння учні опановують, вивчаючи предмети українська (російська) мова та читання, зміст яких розкрито у **Державному освітньому стандарті**. Державний освітній стандарт – це система знань, умінь і навичок, способів діяльності, моральних цінностей, без оволодіння якими у сензитивні періоди життя стають неможливими подальший розвиток і саморозвиток, адекватний професійний вибір, соціальна адаптація, особистісне самовизначення. *Державний стандарт загальної освіти для дітей, які потребують корекції фізичного та (або) розумового розвитку, затверджується постановою Кабінету Міністрів України. [8].*

*Мета* Державного освітнього стандарту: забезпечення особистісно орієнтованого корекційного навчально-виховного процесу, дотримання наступності між дошкільною і шкільною

освітою, створення умов для забезпечення інтегрованого та інклюзивного навчання розумово відсталих дітей.

Основними *об'єктами* стандартизації виступають: навчальний план, зміст навчального матеріалу, елементарний рівень підготовки учнів. Тому стандарт включає: *базовий навчальний план, вимоги до складання типових навчальних планів, зміст навчального матеріалу, державні вимоги до рівня загальноосвітньої підготовки учнів з урахуванням особливостей їхнього психофізичного розвитку, напрями корекційно-розвиткової роботи.*

Цілісне уявлення про зміст освіти дає **Базовий навчальний план** – основний державний документ, який є складовою частиною Державного стандарту освіти і слугує основою для розробки *типових навчальних планів* та висхідним документом для фінансування школи. У Базовому навчальному плані подано інформацію про загальну тривалість навчання, тижневе навантаження, граничне обов'язкове тижневе навантаження (без корекційно-розвиткових занять). Структура Базового навчального плану: інваріантна та варіативна складові. Інваріантна складова формується на державному рівні, є обов'язковою для всіх закладів для розумово відсталих учнів незалежно від їхнього підпорядкування, типу і форм власності. Варіативна складова використовується для загальноосвітньої підготовки учнів з індивідуальних занять. Вона формується навчальним закладом з урахуванням особливостей порушень у дітей.

Зміст навчального матеріалу у Базовому навчальному плані розструктуровано за *освітніми галузями*. Кожна освітня галузь побудована за *змістовими лініями* з обов'язковим корекційно-розвитковим спрямуванням. Так, змістовими лініями освітньої галузі “мови і читання” предмету читання є: коло читання (художні твори для читання та їх зміст, формування навички читання, смисловий і структурний аналіз тексту, бібліотечно-бібліографічні знання та уміння, корекційно-розвиткова лінія, освітньо-естетичний розвиток.

На основі Базового навчального плану розробляється *типовий навчальний план*, у якому подано перелік навчальних предметів, що вивчаються у навчальному закладі, порядок і послідовність їхнього вивчення, кількість годин на вивчення кожного з них. Затверджує типовий навчальний план Міністерство освіти і науки України.

На основі типового навчального плану розробляються *навчальні програми*. **Навчальна програма** – державний документ, який визначає зміст і обсяг знань, умінь і навичок з кожного навчального

предмету, зміст розділів і тем з розподілом за роками навчання, дозуванням часу на їх вивчення. Навчальну програму з кожного предмету затверджує Міністерство освіти і науки України.

У програмі обумовлено структуру розміщення навчального матеріалу за роками навчання і в середині кожного класу. Програма складається з трьох елементів: *пояснювальної записки*, у якій визначено основні завдання навчального предмету, особливо корекційно-розвиткові, виховні можливості предмету, провідні й наукові ідеї, що лежать в основі побудови предмету; *власне змісту навчального матеріалу* та *вимог до оцінювання навчальних досягнень учнів*. Структура програма складається з кількох *колонок*: I колонка – *зміст навчального матеріалу* (зміст тем, основні поняття, можливі види занять); II колонка – *навчальні досягнення учнів* (уміння й навички, якими повинні оволодіти учні); III колонка – *спрямованість корекційно-розвиткової роботи та очікувані результати* за напрямками: “пізнавальні психічні процеси”, “мовленнєвий розвиток учнів”, “особистісний розвиток”. У кінці програми подано вимоги до оцінювання знань, умінь і навичок учнів.

Затверджує навчальну програму Міністерство освіти і науки України.

### **Запитання і завдання:**

1. Доведіть необхідність неперервної освіти для розумово відсталих осіб.
2. Що впливає на оволодіння майбутньою професією розумово відсталими учнями випускних класів? Як можна подолати ці перешкоди?
3. Розкрийте причини, що зумовлюють труднощі в процесі навчання розумово відсталих у професійно технічних навчальних закладах. Що ви можете запропонувати для їхнього подолання?
4. Доведіть необхідність оволодіння на достатньому рівні мовленням розумово відсталими учнями як засобом здобуття знань, засобом спілкування.
5. Розкрийте сутність аудіювальних, лексичних і комунікативних умінь. Які теоретичні відомості складають основу для формування кожного виду умінь? Чому розумово відсталі учні зі значними труднощами оволодівають комунікативними вміннями? Наведіть приклади корекції цієї перешкоди.

6. Розкрийте погляди О. Р. Лурія на усвідомлення значення слів. Порівняйте як це відбувається у розумово відсталих. Як долається такий недолік?
7. Що обумовлює необхідність стандартизації змісту освіти для розумово відсталих дітей? Чим стандарти освіти для розумово відсталих учнів відрізняються від освітніх стандартів для учнів з типовим розвитком?
8. Охарактеризуйте структурні компоненти навчальної програми з читання для розумово відсталих учнів. У чому полягає корекційне значення колонки “Спрямованість корекційно-розвиткової роботи та очікувані результати”? Письмово порівняйте зміст даної колонки для учнів школи I ступеня і для учнів школи II ступеня. Що спільне, а що відмінне? Чому?

### **Література для самостійного опрацювання**

1. Бодеман Й.О. О выборе профессии и трудоустройстве выпускников вспомогательной школы //Дефектология, 1982. – №3. – С.30 – 33.
2. Баранов М. Выбор упражнений для формирования умений и навыков //Русский язык в школе, 1993. – №3. – С.36 – 43.
3. Выготский Л.С. Мышление и речь //Собр. соч.: В 6 т. – М: Педагогика, 1982. – Т.2. – 502 с.
4. Гнатюк А.А. Подготовленность выпускников вспомогательной школы к профессиональному труду //Дефектология, 1986. – №6. – С. 8 – 13.
5. Державний стандарт початкової загальної освіти для дітей, які потребують корекції фізичного та (або) розумового розвитку – К., 2004. – 361 с.
6. Кравець Н.П. Концепція мовної та читацької освіти учнів допоміжної школи //Дефектологія, 2001. – №3. – С.18-22.
7. Кравець Н.П. Роль художньої літератури у змісті освіти й виховання учнів з інтелектуальними порушеннями //Нова педагогічна думка, 2005. – №2. – С. 23-27.
8. Лурія А.Р. Язык и сознание. – М.: Изд-во МГУ, 1979. – 319 с.
9. Синьов В.М. Корекційна психопедагогіка. Олігофренопедагогіка: Підручник. –Частина 2. Навчання і виховання дітей. – К.: Вид-во НПУ імені М.П.Драгоманова, 2014. – 214 с.

## 1.2. Психофізіологічні механізми читання.

*Читання* - складний психофізіологічний процес, спрямований на розшифрування й розуміння письмового повідомлення, вид мовленнєвої діяльності, для якого характерні *технічна* й *смістова* складові. Смістова складова, будучи провідною, залежить від способу, правильності й швидкості читання, тобто від технічної складової, формуючись одночасно з нею. Отже, у процес читання включаються різні психічні функції: пам'ять, мислення, сприймання, мовлення, проявляючись у різних зонах кори головного мозку.

Сучасні уявлення про читання базуються на дослідженнях Л.С.Виготського, П.К.Анохіна, Б.Ф.Ломова, О.Р.Лурія та інших. Вищі психічні функції вченими розглянуто як складні системи, що мають багаторівневу будову. Роботу кожної психічної функції забезпечують взаємопов'язані зони кори головного мозку, кожна з яких по-своєму впливає на роботу будь-якого компоненту системи, якою є читання. Читання характеризується взаємозв'язками мовленнєвого і зорового компонентів. У оволодінні читанням важливу роль відіграє сформованість зорового сприймання, з якого починається перекодування графічної інформації у мовленнєву, що є складовою технічної навички читання. Навичка читання залежить від семіотичної системи, тісно пов'язаної з усним мовленням.

О.Р.Лурія виділив *три основні блоки головного мозку*, які здійснюють усі психічні функції, зокрема й читання, що відображено у його роботах: “Вищі коркові функції людини і їх порушення при локальних враження мозку” (М., 1962), “Мозок людини і психічні процеси” (М., 1963), “Основи нейропсихології” (М., 1973), “Лекції із загальної психології” (СПб., 2006).

**Перший блок – блок тонусу кори, або енергетичний блок мозку.** Призначення першого блоку: постійне підтримання оптимального тонусу кори. Фізіологічну характеристику даному тонусу дав І. П. Павлов, довівши, що процеси, які протікають у нормальній корі, підкоряються “закону сили”, згідно якого сильний або найбільш значимий подразник викликає сильну реакцію і навпаки. Такий “закон сили” необхідний для здійснення будь-якої організаційної вибіркової діяльності. Суттєву роль у цьому процесі відіграють утворення верхніх відділів стовбура мозку, зокрема *утворень гіпоталамуса, зорового горба, системи сітководних волокон (“ретиккулярної формації”)*, яка зв'язує ці утворення двобічним зв'язком з корою головного мозку. Названі утворення, як

вказує О.Р.Лурія, входять як основні до складу першого блоку людського мозку - блоку, що забезпечує загальний тонус, або жвавий стан кори. Структури першого блоку, впливаючи на коркові центри, також підтримують стан готовності до реакції, виконуючи *функцію уваги*. Якщо функція структур порушується, знижується швидкість будь-якої діяльності, понижується працездатність, швидко настає знесилення. Компонентом системи читання виступає *вибіркова активація*, обумовлена роботою стовбурних і підкіркових мозкових утворень.

Отже, за О.Р.Лурія, *перший блок мозку*, до складу якого входять апарати верхнього стовбура, ретикулярної формації і старої кори, забезпечує загальний тонус (жвавість) кори і можливість тривалий час зберігати сліди збудження, тобто *виконує функцію уваги*. Якщо робота блоку порушується, то знижується динамічна характеристика будь-якої діяльності, зокрема й читацької: темп, працездатність, увага, швидко настає знесилення [1,4,6].

**Другий блок - блок прийому, перероблення і збереження інформації** безпосередньо пов'язаний з роботою щодо аналізу й синтезу сигналів із зовнішнього світу. Для нього характерна наявність первинних, вторинних і третинних *полів*. *Первинні поля* приймають інформацію певної модальності й симетрично розміщені у правій і лівій півкулях мозку. *Вторинні* більш детально переробляють отриману інформацію, будучи тісно пов'язаними з певними аналізаторами. *Третинні* поля – це зона перекриття коркових відділів різних аналізаторів. Вони організують сумісну діяльність аналізаторних систем, переробляють і синтезують інформацію, забезпечуючи зорово-просторовий аналіз і синтез. Другий блок *реалізує* наступні функціональні компоненти читання: *переробку слухомовленнєвої, зорової, зорово-просторової і кінестетичної інформації*. Переробка зорової інформації здійснюється потиличними відділами півкуль мозку. *Слухомовленнєва* інформація переробляється скроневою частиною кори головного мозку. О.Р.Лурія довів, що з роботою гностичних зон скроневої частини кори головного мозку пов'язані процеси фонематичного сприймання, слухомовленнєва пам'ять. *Кінестетична інформація* переробляється у тім'яній частині кори головного мозку. *Зорово-просторова* інформація переробляється третинними полями другого блоку, що інтегрують діяльність кінестетичного й зорового аналізаторів. Цей компонент функціональної системи читання забезпечує *орієнтування*

на площині сторінки, дотримання послідовності прочитання слів, рядків, диференціацію букв як графічних об'єктів.

**Третій блок - блок програмування, регулювання й контролю діяльності читання** реалізується передніми відділами мозку. Організація, програмування читання проявляється в артикуляційних і довільних зороворухових рухах.

У процесі читання вголос спочатку виникають артикуляційні програми, потім окремі артикулеми об'єднуються в послідовні кінестетичні мелодії, вказує О.Р.Лурія, що надає читанню вголос плавного, цілісного характеру. В основі *прослідковування тексту* – зорового компоненту читання – лежать *рухи очей*, які є послідовно змінюючими один одного руховими актами. Довільні рухи очей забезпечують на початковому етапі навчання читання прослідковування букв і складів, дотримання рядків, перехід з одного рядка на інший, що здійснюється завдяки провідної участі передніх відділів мозку.

Отже, психічну основу функціональної системи читання складає сумісна діяльність різних зон головного мозку. В разі порушення будь-якої зони мозку настають відповідні порушення читання.

### **Запитання і завдання:**

1. Пригадуючи раніше здобуті знання, розкрийте сутність процесу читання.
2. Охарактеризуйте взаємозв'язки мовленнєвого і зорового компонентів у процесі читання. Наведіть приклади прояву їх у дітей з типовим розвитком та у розумово відсталих. У чому проявляються подібність і відмінність?
3. Розкрийте сутність роботи першого блоку кори головного мозку. Як впливає порушення роботи блоку на читацьку діяльність? Наведіть приклади як коригувати його роботу.
4. Дайте характеристику другому блоку кори головного мозку. Як проявляється діяльність другого блоку в дітей із затримкою психічного розвитку та у розумово відсталих у процесі читання?
5. У чому проявляється єдність роботи первинних, вторинних і третинних полів? Які функціональні компоненти читання забезпечує робота кожного з полів? Порівняйте, як це відбувається у дітей з типовим розвитком та у розумово відсталих у процесі читання.



6. Охарактеризуйте роботу третього блоку. Завдяки чому відбувається плавне читання вголос? Поясніть, як стан роботи третього блоку впливає на якість читання розумово відсталих учнів? Яку роботу необхідно проводити з метою його корекції?

### **Література для самостійного опрацювання:**

1. Ахутина Т.В. Нейропсихологический подход к диагностике и коррекции трудностей обучения письму//Современные подходы к диагностике и коррекции речевых расстройств. – СПб: Изд-во СПб ГУ, 2001.
2. Егоров А.Ю. Функциональная специализация полушарий мозга человека: Учебное пособие к спецкурсу. – СПб.: 2000. – 236 с.
3. Егоров Т.Г. Психология овладения навыком чтения /Вступительная статья и подготовка к изданию В.А.Калягина. – СПб.: КАРО, 2006. – 304 с.
4. Лурия А.Р. Лекции по общей психологии. – СПб.: Питер, 2006. – 320 с.
5. Русецкая М.Н. Нарушения чтения у младших школьников: Анализ речевых и зрительных причин: монография. – СПб.: КАРО, 2007. – 192 с.
6. Семенович А.В. Межполушарная организация психических процессов у левшей: Учебное пособие. – М.: Изд-во МГУ, 1991.

### ***1.3. Формування у дітей з інтелектуальною недостатністю функціональної бази навички читання.***

Одне із основних завдань спеціального загальноосвітнього навчального закладу для розумово відсталих дітей - формування у школярів навички читання.

Основним методом навчання читання є пояснювальне читання. Термін «**пояснювальне читання**» запровадив К.Д.Ушинський. Процес оволодіння читанням відбувається завдяки діяльності другої сигнальної системи, яка виступає його фізіологічною основою, тобто навичка читання виникає шляхом залучення мислення і мовлення. Проте це досить складний процес, який триває декілька років, щоб досягнути належного удосконалення. *Уміння читати* полягає у співвіднесенні *зорового образу мовленнєвої одиниці* (слова, словосполучення, речення) з її *слухомовленнєвим образом*, а слухомовленнєвого образу з його *значенням*. Зважаючи на це, становлення навички читання передбачає *три етапи: аналітичний,*

**синтетичний, автоматизований.** Для *аналітичного* етапу характерне сприймання зором букви чи *складу*, поступове приєднання попереднього складу до наступного, тобто поскладове читання, тому розуміння значення прочитаного слова відстає від його вимови. *Слово* як одиницю читання дитина сприймає на етапі *синтетичного* читання. На третьому етапі – *автоматизованому* – одиницею читання виступає *синтагма* або *речення*. Проте розумово відсталі учні рідко досягають автоматизованого читання. В основному оволодівають синтетичним читанням і аналітико-синтетичним.

Характерними *ознаками* повноцінної навички читання виступають: **спосіб читання, швидкість, правильність і розуміння прочитаного.** Порівняно з дітьми з типовим розвитком, розумово відсталі опановують навичку читання зі значними труднощами. Порушення звукового аналізу й синтезу, звуковимови, нерозуміння значення багатьох слів та ін. призводять до суттєвих помилок. Недоліки сигніфікативної функції мовлення, сутність якої полягає в поєднанні слова з мисленнєвим образом предмета, проявляються в тому, що за прочитаними словами учні не уявляють конкретних образів. Відтак не розуміють смислу, не усвідомлюють прочитаного. Також школярі не дотримуються під час читання граматичних, логічних і психологічних пауз, порушують темп читання, що негативно впливає на виразність.

Зупинимося детальніше на кожній якості читання.

**Правильність читання.** У методиці під *правильністю* розуміється читання, за якого звуки і склади, слова в реченнях не повторюються два і більше разів, частини складу чи слова не переставляються місцями, одні звуки не замінюються другими, певні звуки чи склади не вставляються у слова, неправильні наголоси у словах не спотворюють їхній смисл.

Коригується правильність читання шляхом використання текстів з поступовим їх ускладненням. Учитель добирає додатковий матеріал, роздруковує доступні тексти і роздає кожному школяреві. Як зразок учні слухають читання учителя або працюють з комп'ютером за програмою “Живий звук”.

Щоденне вправляння – важлива умова, що сприяє формуванню якостей читання. Щоденне читання мовчки та вголос невеликих за обсягом текстів допомагає запам'ятати складові структури слів, розширити поле читання.

**Прийоми роботи для вироблення правильного читання:** *виправлення порушень звуковимови* (учитель працює спільно з логопедом і вихователями); *контроль за правильністю читання*. Учитель не лише сам контролює правильність читання, а й залучає до цього кращих читців класу. Ефект досягається під час гри “Учитель-учень”: читець – “учень”, а слухач-контролер – “учитель”. Однак вказаний прийом тривалий час застосовувати не варто, оскільки учні можуть допускати помилки у зв’язку із порушенням звуковимови, неправильно вжитими наголосами у словах. Такі помилки учень не може виправити самостійно. Тому учитель пропонує разок вимови слова і пояснює його значення. Учень, прослухавши, зачитує все речення, щоб не втратити думку і зрозуміти смисл слова.

Оскільки кожній людині властивий певний середній темп мовлення і читання, зокрема й розумово відсталим школярам, варто звернути увагу на *регулювання темпу читання*. Якщо учень порушує його, починає збиватися, учитель зупиняє такого учня, організовуючи увагу, пропонує зразок читання; *аналіз слів по складах* (по буквах). Часто в текстах, що їх читають учні, зустрічаються складні за будовою або незрозумілі слова. Учитель пояснює їхнє значення, пропонує знайти в тлумачному словничку або прочитати у виносці в кінці тексту, проаналізувати окремі з них. У читанці для 2-го класу незрозумілі, важкі для вимови слова винесено у стовпчики перед текстами. Учні, перш ніж розпочати читати текст, вправляються у читанні цих слів. Водночас учитель пояснює значення слів, що сприяє свідомому читанню. Якщо і після цього школярі не можуть правильно прочитати важкі слова, варто скласти їх з букв розрізної абетки, записати на дошці та у словничку, придумати з ними речення.

Правильність читання залежить і від *літературної вимови*. Незважаючи на те, що орфографія і орфоепія (літературна вимова) тісно пов’язані між собою, вони часто не співпадають. Так, у дієсловах третьої особи множини теперішнього часу в українській мові пишеться закінчення – *ться*, а вимовляється – *ця* (*сміються* – *сміюця*). Варто звернути увагу на вимову слів з г: **гедзь, гудзик** та ін, слів з буквосполученнями *дз* і *дж*.

Недосконалість техніки читання, яка полягає в умінні чітко відтворювати текст, утруднює розуміння прочитаного, ускладнює роботу над твором, знижує інтерес до читання. Для формування *чіткої вимови* учитель використовує наступні вправи:

- *читання складів* з таблиці, на якій по горизонталі подано голосні букви за порядком їх вивчення, по вертикалі – приголосні; під кожною голосною – склад із відповідною приголосною;
- *читання віршів по складах* (текст читається по складах монотонно, з наголосом на кожному складі (для зручності можна використати запис дзвінка будильника), але такими способами не варто захоплюватися, щоб учні не привчалися до скандованого читання);
- *читання швидкомовок*, завдяки чому діти розробляють артикуляційний апарат, оскільки долають нерухомість певних органів, щоб досягти чіткої вимови. Спершу швидкомовку промовляє учитель або учні прослуховують її у записі, а потім самі читають у повільному темпі з підручника або з інтерактивної дошки чи з комп'ютера. Поступово темп вимови наростає, деякі учні можуть повторити швидкомовку напам'ять.

**Формування умінь швидкого читання.** Швидкість читання передбачає темп читання, що наближається до розмовного мовлення школярів. Це допомагає зрозуміти прочитане, швидше знайти логічні центри речення. Занадто швидке або повільне читання заважає зрозуміти текст. Швидке читання повинно прискорюватися одночасно зі швидкістю розуміння прочитаного.

Швидкість визначається кількістю прочитаних слів за одну хвилину і залежить від темпу та складності тексту. За ступенем складності М. Ф.Гнезділов виділив чотири типи текстів: 1) тексти, у яких учням важко виділити головну думку; 2) тексти з великою кількістю важких за структурою речень; 3) доступні за змістом і фразеологією тексти, але насичені важкими за звуковим складом словами; 4) тексти з доступними учням словами, смисл яких засвоюється без певних зусиль. Для вправ, спрямованих на формування якості швидкого читання, найкраще використовувати легкі тексти (останні у класифікації). *Швидкість читання досягається практикою, систематичним вправлінням.* Цьому сприяє спеціально відведений у режимі дня час для читання учнями художньої літератури під керівництвом вихователя. На швидкість читання впливає правильна робота артикуляційного апарату, тому логопед, класовод, учителі української мови й літературного читання, вихователі працюють над його удосконаленням.

#### **Прийоми для регулювання читання вголос:**

- прослуховування зразка читання;

- запитання до тексту (після читання тексту учні відповідають на запитання до змісту прочитаного);
- читання ланцюжком частин тексту з метою опанування уміннями уважно слідувати за текстом;
- заучування віршів напам'ять колективно вголос під керівництвом учителя (читати в темпі розмовного мовлення, виразно);
- читання діалогів з читанки, з інтерактивної дошки, з карток (один учень читає запитання, другий – відповідь);
- драматизація прочитаного.

*Вправи для поліпшення швидкості читання:*

- читання таблиць слів, що різняться однією буквою (рука – руса, оса – коса);
- вправа-гра “Хто швидше впізнає слово?”, в ході якої учні отримують картки з написаними складами або словами. Завдання: мовчки прочитати і відповісти, що прочитали;
- швидке читання речень (мовчки прочитати з інтерактивної дошки речення і відповісти, про кого чи про що прочитали).

**Формування умінь свідомого читання.** Свідоме читання передбачає *розуміння значення слів, володіння уміннями встановлювати зв'язки слів у реченні та між простими реченнями, які входять у складне; встановлювати взаємозалежність окремих речень (часову, просторову, причиново-наслідкову); осмислювати текст в цілому.*

Усвідомлення залежить від рівня розвитку пізнавальних здібностей школярів, їхнього віку, пам'яті, уваги, обсягу словникового запасу, доступності тексту, що читається.

Перед ознайомленням учнів з новим текстом учитель визначає, коли краще пояснювати нове незрозуміле слово. У вступній бесіді, що передує читанню, пояснює найінформативніші зі смислового погляду слова і вислови. Вжиті слова і вирази в переносному значенні, пояснює після читання тексту, в процесі його аналізу, оскільки вони краще сприймаються у контексті. У процесі читання незрозумілі слова пояснюються коротко: *вивірка – білка*. Якщо у тексті є кілька незнайомих слів, для пояснення їхнього значення використовуються різні прийоми. Пояснюючи слово, варто враховувати рівень його незрозумілості. Увага звертається на пояснення слів з абстрактним значенням і багатозначних. Для засвоєння переносного значення слова варто використовувати загадки, прислів'я, які допомагають його усвідомленню.

Враховується і контингент учнів (сільські – міські, стан пізнавальних можливостей).

**Прийоми тлумачення значення слів:**

- показ предмету або дії;
- використання малюнків, ілюстрацій, аудіовізуальних посібників;
- добір синонімів;
- введення незрозумілого слова у зрозумілу фразу;
- вживання перифраз (розкриття значення слова за допомогою групи слів);
- звертання до змісту слова (*сінокіс – сіно косити*);
- значення багатьох слів краще засвоюються у процесі екскурсій;
- запис нових слів на дошці та читання їх (слова запам'ятовуються краще, якщо у засвоєнні одночасно беруть участь різні аналізатори);
- використання для пояснення значення слів тлумачного словничка, поданого у кінці підручника;
- слова з переносним значенням варто пояснювати у прямому значенні, а потім – у інших контекстах.

Внаслідок порушення у розумово відсталих учнів сигніфікативної функції мовлення окремі слова (політичні терміни, абстрактні поняття) важко пояснити. Тому одночасно використовуються унаочнення і контекст, але не перифраза, проводиться розгорнута бесіда про основні ознаки поняття.

Свідоме читання передбачає дотримання *наголосу* на найінформативнішому слові в реченні (визначення логічного центру речення). Зразком є читання учителя або робота з програмою «Живий звук».

Іноді учні так захоплюються процесом читання, що, навіть розуміючи значення усіх слів тексту, не можуть зв'язати окремих думок і відповісти на запитання, оскільки не вміють робити висновки, узагальнювати. Здатність *узагальнювати прочитане* виробляється поступово. Цьому допомагає *бесіда евристичного спрямовання* за змістом прочитаного, у якій окремі запитання спрямовуються на розв'язання проблемної задачі. Як правило, вони починаються словами: *чому? для чого?* Такі запитання допомагають зрозуміти причиново-наслідкові зв'язки у тексті, а отже, і смисл.

**Виразність читання.** Виразним вважається читання, у процесі якого учень, застосовуючи різноманітні інтонаційні засоби, передусе задум автора і його почуття. Для цього учитель насамперед навчає учнів чіткої вимови звуків, формує вміння володіти технікою

читання, аналізувати зміст твору. Завдяки цьому досягаються важливі цілі: розуміння твору, створення образів, переживання настроїв героїв. Виразне читання водночас впливає на уявлення і почуття читача.

Основними елементами виразного читання виступають: *наголоси, паузи, інтонація, ритм, темп*.

*Логічний наголос* – важливий елемент виразного читання. Логічні наголоси не виділяються розділовими знаками, тому учням важко їх дотримуватися. Мається на увазі посилена вимова одного слова з метою підкреслення його значення у реченні. Щоб навчити учнів дотримуватися логічних пауз, учитель застосовує читання з наголосом на підкресленому слові, також ставить до даного слова запитання. Для цього використовує *інтерактивну дошку*. Дотримання логічного наголосу допомагає долати читання “співом”, що часто спостерігається під час декламації віршів.

Виразне читання передбачає дотримання *психологічних* наголосів, які допомагають впливати на уяву і почуття слухачів. Психологічних наголосів найчастіше дотримуються у віршах з епітетами, метафорами, порівняннями. Вони сприяють досягненню емоційного враження. Розумово відсталі школярі зі значними труднощами опановують психологічні наголоси. Краще оволодівають психологічними наголосами переважно учні з вищим рівнем розвитку пізнавальних можливостей.

*Ритм*. Розумово відсталі, як і учні масової школи, сприймають ритм. Під час хорového читання віршів інколи учні починають відстукувати в такт рукою або ногою. Варто враховувати цю особливість дитячої психіки і опиратися на неї. Однак опиратися не варто, щоб у школярів не виробилося “рублене” читання.

*Інтонація* – тонування мовлення, яке передає специфічні відтінки, що відповідають задуму автора. Розрізняють кілька видів інтонації: а) показує ставлення автора до героя або одного героя до другого (урочиста, жартівлива, іронічна інтонація); б) виражає настрій героя або автора (передає радість, сум, співчуття тощо); в) передає природу мовця (стара людина, жінка, чоловік, маля); г) виражає соціальний або побутовий стан героя (урочисте мовлення, прохання, самозадоволення).

Учні оволодівають інтонацією швидше, якщо учитель сам подає їм зразок мовлення. Спершу проводить невеличку вступну бесіду про те, хто і як говорить, а потім педагог зачитує текст, а учні

повторюють. Бажано використовувати читання за ролями, інсценізацію, драматизацію, хорове декламування, комп'ютерну програму “Живий звук”. Читаючи за ролями, учні вчаться читати природним, властивим їм голосом, привчаються спілкуватися одне з одним.

*Темп.* Темп у дітей різний, тому учитель приділяє йому значну увагу, особливо у других-третьох класах, коли учні переходять від поскладового читання до читання цілими словами. Вони вчаться читати так, щоб темп був дещо повільнішим за розмовне мовлення.

Основними засобами виразного читання є *голос, дикція, вимова*. Як правило, усі школярі не знають свого *середнього тону голосу*. Учитель, починаючи з другого класу, навчає їх керувати голосом. Спершу пропонує читати текст тихо, пошепки, потім голосно і нарешті так, як “хочеться” кожному. Водночас використовує ігри-вправи: “Я не чую”, “Пече”.

Обов'язковим засобом виразного читання є вміння користуватися *диханням*. Навчити учнів правильно дихати допомагають вправи: а) вдихання на повні груди з видиханням через ніс; б) вдихання на повні груди з видиханням на розділових знаках у тексті (текст з трьох-чотирьох речень подається на дошці); в) економне видихання повітря, щоб вистачило до наступної зупинки; г) дихання лише через ніс (це полегшує роботу артикуляційного апарату для створення наступних за вдиханням звуків).

Для формування умінь правильного дихання учитель використовує загадки, швидкомовки. Саме так учні опановують основи *дикції* – чіткої вимови звуків, складів, слів, фраз. Найкращі вправи для цього – *швидкомовки*.

Колективне *хорове декламування* сприяє розумінню прочитаного, підвищує відповідальність читця за його виразність. Учитель морально налаштовує учнів до хорового читання. Перед таким видом роботи обговорює з ними, як потрібно читати такі місця у тексті. По завершенні декламування учні висловлюють власні судження щодо якості читання однокласників.

### **Запитання і завдання:**

1. На конкретних прикладах доведіть, що пояснювальне читання є основним методом навчання читанню розумово відсталих учнів. Чому його обов'язково потрібно проводити з учнями школи І-го ступеня?



2. Розкрийте сутність етапів становлення навички читання. Як проявляється оволодіння кожним етапом розумово відсталими дітьми?
3. Охарактеризуйте ознаки якісного читання. Які порушення характерні для якісного читання розумово відсталих учнів? Наведіть приклади корекції порушень.
4. Чим обумовлена необхідність формування умінь швидкого читання у розумово відсталих школярів? Наведіть приклади вправ і прийомів роботи, які варто використовувати для формування умінь швидкого читання.
5. Доведіть корекційне значення свідомого читання для розумово відсталих учнів. Які методи і прийоми роботи його забезпечують?
6. Охарактеризуйте основні елементи виразного читання. Які прийоми використовують для формування умінь виразного читання? Відповідь доповніть прикладами.
7. У чому полягає корекційний вплив виразного читання на розумово відсталих школярів? Вкажіть недоліки виразного читання, характерні для розумово відсталих учнів. Порівняйте виразне читання семикласників з типовим розвитком і розумово відсталих семикласників. Вкажіть спільні та відмінні ознаки. Що переважає? Чому?

#### **Література для самостійного опрацювання:**

1. Буяльський Б.А. Поезія усного слова. Азбука виразного читання: Книга для вчителя. – 2-е видання, переробл. і доповн. – К.: Рад. школа, 1990. – 256 с.
2. Выготский Л.С. Основы дефектологии: Собр. соч. в 6 т. – Т.5. – М.: Педагогика, 1983. – 367 с.
3. Грищенко Л., Шереметьєва Н. Від чого залежить техніка читання //Початкова школа, 2006. – №6. – С.10 – 11.
4. Капська А.Й. Виразне читання. – К.: Головне видавництво видавничого об'єднання "Вища школа", 1990. – 175 с.
5. Кравець Н.П.Формування якісних ознак читання в учнів допоміжної школи //Дефектологія, 1999. – №2. – С. 16 – 20.
6. Науменко В.О. Формування навичок читання //Початкова школа, 1991. – №4. – С.34 – 38.

7. Оморокова М.И. и др. Преодоление трудностей. Из опыта обучения чтению: Книга для учителя. – М.: Просвещение, 1990. – 128 с.
8. Паламарчук С.В. Формування та удосконалення навичок читання //Початкова школа, 2004. – №2. – С.6 – 8.
9. Пінчук Г. Робота з удосконалення техніки читання //Початкова школа, 1997. – №11. – С. 8 – 11.
10. Русецкая М.Н. Нарушения чтения у младших школьников: Анализ речевых и зрительных причин: монография. – СПб: КАРО, 2007. – 192 с.
11. Стоюнин В.С. Избранные педагогические сочинения. – М.: Педагогика, 1991. – 367 с.

#### ***1.4. Корекційна розвитково-виховна роль функцій художньої літератури.***

Читання – єдиний предмет у змісті освіти розумово відсталих учнів, який завдяки образності художніх творів забезпечує формування *словесно-образного мислення, уявлень*. Робота з творами художньої літератури сприяє не лише формуванню художніх смаків, а й формуванню творчої діяльності школярів.

*Читацька діяльність* розумово відсталих учнів полягає у сприйманні творів художньої літератури, засвоєнні історико-літературних і теоретико-літературних знань, у власній літературній творчості школярів, завдяки якій розвивається уява прочитаного, образів персонажів, формується образне й абстрактне мислення. Учні вчать аналізувати, порівнювати, робити власні висновки, узагальнення. Як класичні зразки мовлення, художні твори використовуються на уроках читання для корекції мовленнєвих порушень школярів. Л. Башманівська вважає художню літературу специфічним засобом розвитку людини, її поглядів, почуттів, ідеалів, що відіграє особливу роль у формуванні художніх смаків [1].

Відображаючи оточуючу дійсність, художні твори активно формують підхід розумово відсталі людини до оточуючого світу, завдяки чому вона успішно соціалізується й адаптується в ньому, опанувавши відповідні життєві компетенції.

Кожен художній твір – складна система, що складається з цілого ряду підсистем: *зміст – герої – вчинки героїв – зв'язки між подіями; читач – автор – діалог між ними*, через які задіюються й реалізуються складові системи, впливаючи на інтелект, емоції,

поведінку, волю учня-читача. Читаючи художній твір, учні вчаться переживати зображене в ньому життя як власне. О.Кутузов вважає літературу єдиним предметом у системі шкільної освіти, який формує емоційне і образне обличчя людини. У того, хто цього позбавляється, порушується емоційна сфера[6].

Стосовно впливу слова на емоційну сферу людини відомий олігофренопедагог О.М. Граборов зауважував: “Слово звертається не лише до розуму, але воно охоплює й емоції. В цьому його значення, його виховна сила” [2, с.6]. Дана теза співзвучна з думкою Л.С.Виготського про те, що до інтелекту дитини, особливо такої, якій притаманні порушення інтелектуального розвитку, треба йти через афект, розбудивши емоційну сферу.

Художня література – один з провідних видів мистецтва, що залучає людину до світу прекрасного. Викликаючи бажання творити добро, вона впливає на розум, почуття читача. Як вид словесного мистецтва “... забезпечує цілісність і гармонійний розвиток особистості” [4, с.98]. Людина стає особистістю залежно від того, як вона чинить. Твори художньої літератури, особливо класичної, вчать чинити відповідно до загальноприйнятих моральних норм. Кожен художній твір характеризується *змістом і формою*, їхньою нерозривною єдністю. Аналізуючи образ-персонаж, учні аналізують його дії та вчинки, даючи їм моральну оцінку. Засоби ж художньої виразності опановують у процесі спільної роботи з учителем, лише зрозумівши вчинки, поведінку, дії героїв, але за умови досягнення ними зворотнього зв'язку від кожного учня: думки, почуття, образи, питання. Така робота забезпечує формування *асоціативного мислення*, здатність до *ідентифікації, аналогії* – якостей, необхідних для повноцінного сприймання художнього твору. *Пообразний аналіз* художнього твору розумово відсталі школярі опановують значно швидше, ніж *аналіз засобів художнього зображення*, що в певній мірі більше стосується теорії літератури.

Оскільки у кожному класі навчаються діти з різним рівнем розвитку пізнавальних можливостей, різним інтелектуальним рівнем та емоційною зрілістю, це значно впливає на адекватне розуміння художньої літератури як виду мистецтва слова. Для школярів характерна фрагментарність засвоєння змісту художнього тексту, труднощі у поясненні та нерозумінні вчинків персонажів художнього твору внаслідок бідності й не диференційованості морально-естетичних уявлень. О.Л. Кабачек вважає, що художня література для

розумово відсталих учнів, “... як і інші види мистецтва, стає ... засобом не лише пізнання світу, ... але й засобом психотерапії, дуже могутньою зброєю самоудосконалення” [3, с. 4].

Робота з творами художньої літератури сприяє опануванню не лише *загальночитацьких*, а й *спеціальних* умінь, які створюють емоційну схвильованість, здатність до співчуття, естетичної насолоди (*катарсис*), розвивають відтворюючу і творчу уяву. Учні опановують уміння “читати” словесні образи, осмислювати створені автором характерні образи, розрізняти стильові особливості твору, сприймати твір у його художній цілісності (єдності форми і змісту), уміння самостійно давати обґрунтовану оцінку твору, зіставляти твори подібної тематики, що належать одному або декільком авторам, самостійно аналізувати твір, визначати його основну думку, тему.

Відповідно до нової філософії освіти, розумово відсталий учень, як і учень з типовим розвитком, розглядається як суб’єкт процесу навчання й виховання, який повинен оволодіти певним рівнем грамотності, основи якої закладено у стандартах освіти. Під грамотністю західні спеціалісти розуміють опанування основними поняттями курсу та уміннями застосовувати їх у різноманітних контекстах (побутовому, особистісно-значимому), що вимагає високого рівня розвитку інтелектуальних умінь на рівні володіння операціями узагальнення, класифікації, інтеграції, екстраполяції. Проведена у 2003 році міжнародною програмою PISA оцінка грамотності учнів різних країн з читання передбачала три шкали оцінювання, зокрема володіння уміннями виявляти інформацію в тексті до пошуку її шляхом схем, приміток, розуміння та інтеграція здобутої інформації, уміння встановлювати різноманітні зв’язки в тексті, і рефлексія над текстом та його оцінювання[5]. Акцент наголошувався як на володіння загальнонавчальними, так і спеціальними читацькими уміннями, що передбачає сформованість культури читання.

Щодо читання сучасними розумово відсталими учнями художньої літератури визначено як суб’єктивні, так і об’єктивні причини згасання інтересу до художньої книги. *Суб’єктивні* складають: недостатня сформованість навички читання, художньо-естетичного сприймання; порушення мовленнєвих функцій, зокрема регулювальної, комунікативної та сигніфікативної, відсутність умінь спілкування з тим, хто говорить, тобто з автором твору, недостатня сформованість культури читання: порушення навички читання твору,

внаслідок чого важко осмислювати художні образи, недостатня сформованість бібліотечно-бібліографічних знань та умінь, відсутність інтересу до читання взагалі та до читання художньої літератури зокрема.

*Об'єктивними* причинами виступають об'єктивні дані художнього твору: його складність, жанр, тематика, стиль; відсутність дитячої художньої літератури для розумово відсталих дітей різних вікових груп; відсутність у режимі дня школи часу на читання художньої літератури, відсутність у родинах розумово відсталих школярів періодичних дитячих видань; неналежне забезпечення дитячою художньою літературою та періодикою шкільних бібліотек та реабілітаційних центрів для розумово відсталих учнів.

Несформованість у розумово відсталих підлітків умінь переживати, співпереживати призводить до неспівпадання індивідуальних смислів автора і учня-читача, внаслідок чого учень не розуміє часових, просторових, причинно-наслідкових зв'язків, поданих у творі, вчинків героїв. Також для розумово відсталих характерна знижена здатність до прийому, опрацювання, збереження й використання інформації, труднощі словесного опосередкування, уповільненість процесів формування понять, зниження самокритичності. У повній мірі проявляється *ретардація* – незавершеність процесу формування психічних функцій у осіб даного вікового періоду. Вищі почуття (любов, людинолюбство, повага до інших, співчуття, співпереживання, відповідальність), що складають основу морально-психічного статусу людини – не формуються. Порушується формування *базових компонентів особистості* – емоційної та вольової сфер, недосконалість яких проявляється у недорозвитку складних емоцій, пов'язаних зі здатністю абстрагувати; спостерігається одноманітність, мала диференційованість емоцій. Недоліки емоційної сфери проявляються в тому, що емоції не стають регулятором поведінки, негативно впливаючи на процес соціалізації. Натомість підвищується піддатливість чужому впливу, особливо негативному. Постає проблема вирішення засобів, здатних протидіяти негативним чинникам соціального середовища, таким як медіальна література, масмедіа, наркотики, тютюнопаління, алкоголізм тощо. Одним з дієвих засобів виступає *художня література* – складова змісту освіти розумово відсталих школярів, зміст і смисл якої опановується завдяки читацьким умінням.

*Читання з розумінням прочитаного* – складні уміння, які у розумово відсталих не автоматизуються. Читаючи, учень-читач створює за допомогою уявлень світ, створений автором твору та переданий у ньому, тобто спілкується з автором твору через твір. Н.М. Світловська з цього приводу зауважує, що сучасну дитину потрібно навчати читанню-спілкуванню для того, щоб книга увійшла у її життя й позитивно вплинула на неї в плані становлення її як особистості.[10]. Особливо це стосується розумово відсталих учнів, у яких недоліки навички читання проявляються не лише у недостатній сформованості умінь читання-спілкування, а й у відсутності інтересу до художньої книги взагалі. Між тим художній літературі належить провідна роль щодо можливостей поступового впливу на свідомість школярів, на емоційну та вольову сфери.

На корекційно-розвиткову та навчально-виховну значимість читання літературних творів для розумово відсталих учнів вказували А.К.Аксьонова, М.Ф.Гнезділов, З.М.Смирнова, Н.К.Сорокіна, Л.С.Вавіна, Н.П.Кравець, Т.К.Ульянова та ін. Розуміння даною категорією школярів літературних художніх творів і статей пізнавального характеру досліджували В.Я.Василевська, Л.В.Занков, В.Озолайте, В.Г.Петрова, Б.І.Пінський, В.Б.Побрейн, Н.В. Сосідова. В основному роботи присвячені сприйманню та розумінню учнями художніх текстів, науково-пізнавальних статей, періодичних видань. Результати досліджень свідчать, що розумово відсталі школярі неадекватно сприймають текст твору через порушення орієнтування у його змісті (як у структурі самого тексту твору, так і в смисловому змісті), не розуміють мотивів вчинків героїв, не осмислюють основну думку твору. Питанням впливу художньої літератури на розвиток особистісної сфери даної категорії школярів присвячено мало робіт. Виділяється робота В.Б.Побрейн, у якій висвітлено вплив художньої літератури на емоційний розвиток школярів[8].

Художня література – дієвий чинник, якій притаманні певні функції, що реалізуються у процесі роботи з текстом художнього твору. Реалізація їх відбувається за належним чином організованого процесу навчання на уроках літературного читання, що передбачає не лише ознайомлення учнів з кожним художнім твором, що вивчається, а й шляхом впливу як на інтелектуальний компонент діяльності учня-читача, так і на емоційний з метою пробудження інтелектуальних емоцій. За Л.С.Виготським через афект варто йти до інтелекту, що

стане передумовою інтелектуального розвитку, оскільки думка народжується з інтелектуальної сфери.

Робота з художнім твором стимулює в учня бажання розповісти не лише про що дізнався з прочитаного твору, але й прагнення наслідувати вчинки героїв, копіювати їхню поведінку, чим забезпечуються значні зрушення між інтелектуальним і афективним компонентами особистості в бік інтелектуального. Відбувається корекція не лише вищих психічних функцій, а й нижчих. У процесі роботи з літературними творами інтенсивно *розвиваються почуття й уявлення*, матеріальним субстратом яких виступає слово. В художній літературі слово є матеріальним зображенням художнього образу, для зображення якого в усій багатогранності й різноманітності автор використовує слова в переносному значенні, багатозначні, антоніми, синоніми, метафори. Відомий вітчизняний мовознавець О.О.Потебня виділив три структурні елементи слова:

- 1 – “зовнішній знак значення” - єдність звуків;
- 2 – “внутрішній знак значення” або “уявлення” - пряме значення;
- 3 – “власне значення” - переносне, контекстуальне значення слова[9].

Організуючи роботу на уроках літературного читання з художнім твором, учитель насамперед звертає увагу на *розуміння* учнями *контекстуального значення слів*, вжитих у тексті, оскільки від цього залежить розуміння смислу мікро-контексту (словосполучення), речення, абзацу, тексту в цілому. Від якості сприймання слова та розуміння його смислу залежить і *вплив слова* на учня-читача: пізнавальний, корекційний, емоційний, інформаційний, розвитковий, виховний. Проте притаманні розумово відсталим школярам порушення мовлення на всіх рівнях спричиняють неадекватне сприйняття слова. *Індивідуальний смисл*, який вкладає у читаний контекст читач-учень не відповідає індивідуальному смислу, вкладеному у контекст автором тексту. *Особистісно-значущий смисл* мистецтва слова виникає за взаємодії двох сторін: учня як суб'єкта, сприймаючого твір, тобто читача, який виступає “слухачем” автора створеного твору і самого твору, його смислу, тобто “співбесідника”, який виступає від імені автора. У такому випадку єдність сигніфікації забезпечує взаєморозуміння комунікантів – читача і твору (прихованого автора твору). Особистісний смисл, вкладений автором у художній твір, стає особистим смислом читача-учня, завдяки чому реалізується *навчальна функція* літератури.

Методисти (А. К. Аксьонова, М. Ф. Гнєзділов, Н. Й. Волошина, В.П.Любченко, О. Ю. Богданова, О. Р. Мазуркевич, Т. К. Ульянова та інші виділяють різноманітні функції літератури, надаючи пріоритет певній з них, але у більшості звертають увагу на *пізнавальну, виховну й естетичну* функції художньої літератури, зокрема О.Ю.Богданова [7].

Відомо, що основним предметом висвітлення у художній літературі є людина. Лише література відкриває нам життя у його історичному ракурсі, у динаміці, показує психологію поведінки людини, історію й сьогодення країни. Цьому сприяє *пізнавальна функція* художньої літератури. Пізнавальна функція охоплює художнє й естетичнє в літературному пізнанні, формуючись завдяки світогляду, який Е.І.Мозонсон визначив як узагальнену систему поглядів, переконань, ідеалів, у яких людина виражає своє ставлення до оточуючого її природного й соціального середовища. Пізнавальна функція передбачає ситуацію *анперцепції* або звертання до життєвого досвіду учня. Впливаючи на удосконалення мисленнєвої діяльності, забезпечує корекцію недоліків усіх пізнавальних процесів. Вникаючи у зміст читаного, починаючи розуміти його смисл, особливо в процесі роботи над змістом художнього твору, учень-читач *рефлексує*, що сприяє корекції емоційно-вольових якостей, оскільки створюються індивідуальні осмислені художні образи. У розумово відсталих внаслідок притаманних їм порушень мислення, сприймання, уяви, пам'яті, індивідуальні смисли не відповідають дійсному смислу художнього твору, оскільки школярі часто не орієнтуються у заданій в ньому ситуації. Індивідуальні осмислені художні образи забезпечують реалізацію *освітньої* функції літератури, оскільки учні отримують певні знання, що допомагають краще засвоїти предмет опрацювання – художні твір.

Для корекції наявних порушень та розвитку особистості розумово відсталих школярів важливою є функція *індивідуального підходу*. Література, будучи мистецтвом слова, спрямована на індивідуальне сприймання й почуття кожного читача. Завдяки почуттям, як вважає П. М.Якобсон, формуються життєві риси особистості. Відбувається емоційний відгук на те, що читається, що в ньому схвилювало. Пережите почуття стає основою для стійкого емоційного ставлення до різноманітних суттєвих явищ життя, основою моральних звичок, з появою яких міняється поведінка дитини, підлітка [11].



З культурою, ідеологією, що певним чином подані в кожному творі, пов'язана *виховна* функція літератури. Процес виховання охоплює різноманітні аспекти, які знайшли відображення в художній літературі, зокрема питання естетичного, морального, ідейного, патріотичного, екологічного виховання. О.Р.Мазуркевич художню літературу вважав підручником життя. На його думку виховний вплив літератури відбувається через естетичне її сприймання.

Завдяки творам художньої літератури виховується *культура людських взаємин*. Для розумово відсталих підлітків це важливо як з урахуванням внутрішніх, так і зовнішніх причин. До *внутрішніх* належать: замкнутість підлітків, небажання вступати в контакт як з однолітками, так і з дорослими, особливо з незнайомими людьми; несформованість навичок міжособового спілкування, через що підлітки не вміють спілкуватися. Навіть знаючи формули мовленнєвого етикету, вони не використовують їх у власній мовленнєвій діяльності. *Зовнішні* причини викликані засиллям масової поп-культури, недостатньою кількістю та недоступною для більшості родин сучасної дитячої й підліткової літератури, відсутністю дитячих кінофільмів, створених на основі кращих літературних зразків, через що серед людських взаємин у суспільстві поширюються як позитивні, так і негативні моральні цінності. Між тим, художня література навчає розрізняти добро і зло, вчить співпереживати, проявляти людяність, людинолюбство, толерантність, доброзичливість у стосунках, відчувати комфорт від спілкування. З цього приводу П.В.Копнін зауважує, що мистецтво треба пов'язувати не з певною формою (образного) пізнання світу, а з особливим ставленням людини до світу, з її переживаннями в ім'я руху в майбутнє.

### **Запитання і завдання:**

1. Дайте характеристику читацької діяльності розумово відсталих учнів.
2. На конкретних прикладах розкрийте корекційно-розвитковий вплив творів художньої літератури на розумово відсталих школярів.
3. Доведіть, що психофізичні особливості розумово відсталих учнів впливають на засвоєння ними змісту художніх творів. Відповідь доповніть прикладами.

4. Розкрийте причини згасання інтересу розумово відсталих підлітків до читання художньої та науково-пізнавальної літератури. Чому з метою формування у школярів інтересу до читання потрібно виховувати увагу до слова? Чим це зумовлено?
5. Порівняйте вплив функцій художньої літератури на розумово відсталих учнів та на учнів з типовим розвитком. В чому полягає подібність і відмінність впливу?
6. Пригадайте особливості психічного розвитку розумово відсталих підлітків. Чому в них потрібно виховувати культуру людських взаємин? Доведіть вплив художньої літератури на виховання у розумово відсталих підлітків культури людських взаємин.

#### **Література для самостійного опрацювання:**

1. Башманівська Л. Про роль літератури як виду мистецтва у формуванні художніх смаків учнів //Українська мова й література в середніх школах, гімназіях, ліцеях та колегіумах, 2004. – №1. –С.20 -23.
2. Граборов А.Н. Очерки по олигофренопедагогике. – М.: Учпедгиз, 1961. – 196 с.
3. Кабачек О. Л. Направленность и типы психолого-педагогической работы массовой детской библиотеки по интеграции детей с ограниченными возможностями в социокультурную среду //Коррекционно-развивающая работа с детьми и подростками в условиях массовой библиотеки. М.: РГДБ, 1996 – С. 1 - 14.
4. Книга для учителя вспомогательной школы /Под ред. Г.М.Дульнева, 2-е изд. – М.: Просвещение, 1959. – 448 с.
5. Ковалева Г. PISA – 2003. Результаты международного исследования //Народное образование, 2005. – №2. – С. 37 – 43.
6. Кравець Н.П. До проблеми функцій художньої літератури у роботі з учнями допоміжної школи //Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія 19. Вип. 4. – К.: Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова, 2005.– С.21-30.
7. Кутузов А. Литературное произведение существует только тогда, когда вы его прочитали //Школьное обозрение, 2005. – №1. – С.23 -24.

8. Методика преподавания литературы: учебник для студентов педвузов / О.Ю.Богданова, С.А.Леонов, В.Ф.Чертов /Под ред. О.Ю.Богдановой. – М.: Академия, 1999. – 398 с.
9. Побрейн Вида Балио. О мотивах чтения художественной литературы учащимися вспомогательной школы //Дефектология, 1976. – №3. – С.18 – 22.
10. Потенбня О. О. Эстетика і поетика слова. – К.: Мистецтво, 1985. – 302 с.
11. Светловская Н. Н. О литературном произведении и проблемах, связанных с его осмыслением при обучении младших школьников чтению //Начальная школа, 2005. – №4. – С. 8 – 15.
12. Якобсон П. М. Почему надо воспитывать чувства детей. – М.: Просвещение, 1964. – 75 с.

## РОЗДІЛ II. КОРЕКЦІЯ ОСОБИСТІСНИХ ЯКОСТЕЙ У РОЗУМОВО ВІДСТАЛИХ УЧНІВ НА УРОКАХ ЛІТЕРАТУРНОГО ЧИТАННЯ.

### 2.1. *Формування основ читацької діяльності у розумово відсталих учнів.*

Читання (літературне читання) – єдиний предмет у змісті освіти розумово відсталих учнів, який завдяки образності художніх творів забезпечує формування словесно-образного мислення, уявлень. *Читацька діяльність* розумово відсталих школярів на уроках читання та в позаурочний час – це спеціально організована форма взаємодії учня і тексту твору з метою формування активного читача шляхом корекції психофізичних порушень учня-читача завдяки свідомо керованому ним активному, мотиваційно спрямованому сприйнятті тексту твору, творчому опрацюванню його залежно від психофізичних можливостей та потреб, чим забезпечується формування культури читання, ціннісних орієнтацій, естетичних потреб. Тому формування у розумово відсталих учнів читацької діяльності, культури читання є важливим завданням школи. Для розумово відсталих художня література виступає насамперед як засіб пізнання світу, корекції притаманних їм порушень, зокрема поведінкових, моральних.

Художні твори дають можливість свідомо впливати на свідомість школярів, їхню емоційно-вольову сферу завдяки тому, що сприймання мистецтва (яким є художня література) – це активний процес, що охоплює активні переживання, роботу уяви. З цього приводу Б.М.Теплов довів виховне значення творів мистецтва, оскільки вони дають можливість увійти “в середину життя”, прожити його частину, відображену у світлі певного світогляду. Найважливішим є те, що у процесі цього переживання виникають певні моральні оцінки і ставлення, які мають незрівняно більшу примусову силу, ніж просто повідомлені чи засвоєні оцінки[10].

Для розумово відсталих художня література виступає насамперед як засіб пізнання світу, корекції притаманних їм порушень, зокрема поведінкових, моральних. Досліджуючи особливості формування моральних уявлень у розумово відсталих школярів, І.Г.Єременко відмітив, що їхні моральні знання обмежені, неповні, нечіткі, недиференційовані. Різні за змістом моральні явища діти переважно називають одним і тим же словом. “Тому найпершим завданням є повідомлення їм якомога більше відомостей про

моральні вимоги, оскільки у цьому разі розумово відсталі діти далеко не завжди керуються ними”[7, с.177].

Стосовно впливу слова на емоційну сферу людини О.М.Граборов зауважував: “Слово звертається не лише до розуму, але воно охоплює й емоції. У цьому його значення, його виховна сила”[4, с.6].

На корекційно-розвиткову і навчально-виховну значимість творів художньої літератури для розумово відсталих учнів вказували у своїх роботах А.К.Аксьонова, М.Ф.Гнезділов, І.Г.Єременко, З.М.Смирнова, Н.К.Сорокіна, Н.П.Кравець, Т.К.Ульянова та ін. Розуміння даною категорією учнів творів художньої літератури і науково-пізнавальних статей розглядали В.Я.Василевська, Л.В.Занков, В.Б.Озолайте, В.Г.Петрова, Б.І. Пінський, Н.В.Сосідова, В.М.Синьов та ін. Питання організації та формування читацької діяльності школярів як з типовим розвитком, так і з порушеним, розглянуто у роботах О.О.Ісаєвої, О.В Карсалової, В.О. Бородіної, Н.М. Світловської, О.А. Слижук, О.Л. Гончарової, І.О.Шкабури, Т.О. Чебикіної та ін.

Сформованість у розумово відсталих школярів потреб і мотивів читати художні твори учитель розглядає за показниками: *читання за вказівкою* учителя (за програмою), *читання за порадою* знайомих, *читання за бажанням*, що дає можливість аналізувати ставлення школярів до читання не як до процесу діяльності, а як до процесу пізнання. Труднощі, що виникають у процесі читання, переважно викликають негативне ставлення до нього завдяки недостатній диференціації, гнучкості, переживанням, силі почуттів, які супроводжували чи завершували читання.

У підлітковому віці, як зауважують Л.І.Божович, І.С.Кон, починає формуватися стійке коло *інтересів*, що становлять психічну базу ціннісних орієнтацій. Характеризуючи читацькі інтереси розумово відсталих школярів 3 – 10 класів та учнів технічних груп ПТНЗ, учитель звертає увагу на *стійкість*, *силу* і *тривалість* читацького інтересу з метою визначення рівнів його сформованості у респондентів. До уваги беруться і *гендерні* інтереси сучасних школярів.

Інтересу школярів до засвоєння матеріалу з читання особливу увагу приділяв І.Г.Єременко. Вчений констатував, що “цей вид розумової діяльності для них не став життєво важливою потребою... Завдання полягає в тому, щоб знайти інші форми організації їхньої

розумової діяльності, які б сприяли інтенсифікації процесу формування у них навичок самостійного читання”[6, с.4].

Розуміння даною категорією учнів творів художньої літератури і науково-пізнавальних статей розглядали В.Я.Василевська, Л.В.Занков, В.Б.Озолайте, В.Г.Петрова, Б.І. Пінський, Н.В.Сосідова, В.М.Синьов та ін. Питання організації та формування читацької діяльності школярів як з типовим розвитком, так і з порушеним, розглянуто у роботах О.О.Ісаєвої, О.В Карсалової, В.О. Бородіної, Н.М. Світловської, О.А. Слижук, О.Л. Гончарової, І.О.Шкабури, Т.О. Чебикіної та ін.

Моніторинг складу учнів шкіл для розумово відсталих свідчить: у кожному класі навчаються діти з різним рівнем розвитку пізнавальних можливостей і станом функціонування нервової системи. Більшість респондентів характеризується перевагою процесу збудження над процесом гальмування, що значно впливає на якість засвоєння знань та формування умінь і вимагає запровадження внутрішньокласного диференційованого навчання та індивідуального підходу, зокрема й у процесі організації читання.

Читання – специфічний вид двобічної комунікативно-пізнавальної діяльності людини, у якій виділяється зовнішній, виконавчий, операційний бік читання і внутрішній – процес осмислення й розуміння змісту прочитаного. З огляду на це насамперед учитель обстежує стан сформованості навички читання у розумово відсталих семикласників, оскільки у сьомому класі розпочинається літературне читання. Для порівняння використовує результати учнів з типовим розвитком: учнів 6-7-х класів масової школи і учнів технічних груп професійно-технічних навчальних закладів, які навчаються перший рік у професійно-технічному навчальному закладі (ПТНЗ).

Сформованість у розумово відсталих школярів потреб і мотивів читати художні твори учитель розглядає за показниками: *читання за вказівкою* учителя (за програмою), *читання за порадою* знайомих, *читання за бажанням*, що дає можливість аналізувати ставлення школярів до читання не як до процесу діяльності, а як до процесу пізнання. Труднощі, що виникають у процесі читання, переважно викликають негативне ставлення до нього завдяки недостатній диференціації, гнучкості, переживанням, силі почуттів, які супроводжували чи завершували читання.

У підлітковому віці, як зауважують Л.І.Божович, І.С.Кон, починає формуватися стійке коло *інтересів*, що становлять психічну базу ціннісних орієнтацій. Характеризуючи читацькі інтереси розумово відсталих школярів 3 – 10 класів та учнів технічних груп ПТНЗ, учитель звертає увагу на *стійкість, силу і тривалість* читацького інтересу з метою визначення рівнів його сформованості у респондентів. До уваги беруться і *гендерні* інтереси сучасних школярів. Учитель має знати, що читацькі інтереси дівчат відрізняються від читацьких інтересів хлопців. Дівчатка читають “для душі” переважно казки і “люблю читати про любов”. Хлопці читають літературу, присвячену комп’ютерній техніці, фантастику. Розумово відсталі учні ПТНЗ читають художню літературу про стосунки між сучасною молоддю, життя сучасних однолітків. Більшість дівчаток звертають увагу на зовнішній вигляд персонажів епічних творів, їхні вчинки. Хлопчики - на зображені у творі події, висловлюють власне ставлення до них, думку про те, як би вони вчинили на місці героїв твору. На дівчаток більше впливає естетичність творів, на хлопчиків – пізнавальне вирішення проблеми. Опитування і анкетування школярів дозволило виявити три рівні читацьких інтересів: *ініціативний, стимулювальний, пасивний*, але переважає стимулювальний.

На зниження інтересу до читання взагалі й до читання художньої літератури зокрема серед розумово відсталих учнів різних вікових груп впливають як *суб’єктивні*, так і *об’єктивні* причини його згасання. До суб’єктивних належать: належним чином не сформована навичка читання навіть в учнів 7-8 класів, яка проявляється у недостатній сформованості умінь виразно читати, 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; порушення мовленнєвих функцій, зокрема комунікативної та сигніфікативної; недостатня сформованість навички міжособового спілкування, яка проявляється у відсутності умінь спілкуватися з тим, хто продукує мовлення, тобто з автором тексту твору (твором); відсутність культури читання. Об’єктивними причинами виступають об’єктивні дані художнього твору, що читається, зокрема його складність тематика, жанр, стиль; відсутність та досить висока ціна художньої літератури для дітей різних вікових груп; відсутність у режимі дня багатьох спеціальних загальноосвітніх шкіл для розумово

відсталих спеціально відведеного часу для читання учнями художньої літератури; відсутність дитячих періодичних видань у шкільних бібліотеках. У школах не проводяться літературні ранки, вечори, вікторини; у багатьох класах відсутні куточки любителів книги. Переважна більшість молодих родин немає художньої літератури, зокрема дитячої, дитячих періодичних видань; крім того, батьки не читають дітям дитячих художніх книжок, не пропагують у родині читання художньої та науково-пізнавальної літератури, не відвідують бібліотеку і дітей до цього не привчають.

Отже, оптимізація читацької діяльності полягає не лише у сформованості навички читання, а й в умінні вибрати потрібну й водночас цікаву книжку, отримати з неї необхідну інформацію.

Учитель пам'ятає, що робота з будь-яким твором художньої літератури спрямована на визначення його компонентів – *логічного* і *чуттєвого*. *Логічний* реалізується у процесі оволодіння словесним змістом предмету читання. Відомий вітчизняний мовознавець О. О. Потебня вказував, що слова є засобом розуміння іншого, як самого себе, тому людина, яка дуже мало читає або не читає взагалі, не може по-справжньому розуміти не лише інших, а й саму себе [8, с.116]. Оскільки мовленнєві функції у розумово відсталих школярів порушені, готуючи учнів до ознайомлення з художнім твором, учитель звертає увагу на володіння дітьми *аудіювальними* уміннями. Серед аудіювальних умінь виділено доступні розумово відсталим школярам, формування яких проходить у три етапи: I етап – *підготовчий*; II-й етап – *орієнтувальний*; III етап – *творчий*. Підготовчий етап полягає у виконанні вправ на розпізнавання знайомої мовної одиниці в новому мовленнєвому оточенні, з'ясуванні і визначенні значення багатозначного слова у певному мовленнєвому контексті.

На формування читацької діяльності впливає недостатня сформованість умінь *виразного* читання. Свого часу К.Д. Ушинський звернув увагу на те, що в кожній дитині потрібно формувати “дар слова”. Акцентуючи увагу вчителів на необхідності навчання виразному читанню, виділив *плавне* і *витончене* читання. Плавне пропонував застосовувати для розвитку мислення, логіки. Цьому сприятимуть запропоновані ним *лексико-логічні* вправи, які радив використовувати і на уроках читання. Щоб діти краще зрозуміли сутність прочитаного твору, отримали від нього естетичну насолоду, педагог радив застосовувати такий вид читання, як *витончене*



(*виразне*). Тому II-й етап – орієнтувальний - передбачає виконання вправ, спрямованих на формування автоматизації навички розпізнавання на слух звуків, складів, слів, словосполучень, висловів та визначення фонетичних меж слів у мовленнєвому потоці, виділення словесних і логічних наголосів, визначення за інтонацією типу речень, частин мови за формальними ознаками, поширення і згортання речень. Протягом III-го етапу – творчого – школярі виконують творчу роботу з продовження чи поширення розповіді, придумують заголовки до прослуханих висловлювань, називають головних персонажів (героїв) твору, вказують на невідповідності у змісті тексту твору-мініатюри. З огляду на це учитель застосовує різні види читання: *оглядове* (читання ключових слів та їхнє тлумачення), *пошукове* (пошук в тексті відповідних слів, висловлювань, абзаців), *вибіркове* (читання відповідної інформації на початку, в середині, в кінці тексту).

*Чуттєвий* компонент реалізується у процесі емоційного, виразного читання, використання наочності, різноманітних аудіовізуальних посібників, оскільки основне призначення художнього твору полягає у зацікавленості читача-учня до його читання, виклику певних емоцій, потреб, які перейдуть у чіткі мотиви до читання художнього твору.

Навичка читання і аналіз художнього твору учнями є складовими читацької діяльності. Порушена навичка читання не дає змогу належним чином аналізувати твір. Щоб учні правильно сприйняли і зрозуміли художній твір, учитель навчає їх насамперед його *аналізувати*, що вимагає сформованості навички читання, тому що читання твору виступає як підготовка до його аналізу. Учитель пам'ятає, що *функції* шкільного аналізу літературного твору досить різноманітні: *корекційна* – вплив літератури на пізнавальні процеси, корекція їх; формування умінь позитивного ставлення до творів класичної і сучасної художньої літератури та умінь аналізувати літературу з точки зору її духовності. *Рецептивно-розвиткова* функція забезпечує активне пізнання світу й самих себе через призму прочитаного твору. Завдяки *виховній* функції формуються читацькі інтереси й потреби. *Мотиваційна* забезпечує формування мотивів аналізу твору, що читається. На розгляд художнього твору як мистецтва слова спрямована *естетична* функція аналізу. Також шкільний аналіз художнього твору допомагає систематизувати отриману з твору інформацію шляхом використання наочного

матеріалу і застосування новітніх технічних засобів навчання. Активізується пізнавальна діяльність школярів завдяки *проблемним ситуаціям* – встановлення часових і причинно-наслідкових зв'язків між зображеними у творі подіями.

Серед традиційних *видів* шкільного аналізу художнього твору виділяються найбільш доступні розумово відсталим школярам. Так, у процесі *проблемно-пошукового* аналізу учні здійснюють пошук відповідей на запитання, виконують практичні завдання. *Пообразний* аналіз полягає у розборі та осмисленні образів героїв (персонажів) художнього твору. Щоб учні краще зрозуміли те, що читають чи про що їм зачитали, учитель проводить *образно-мовленнєву дискусію* з використанням сучасних технічних засобів навчання. Сутність її у вдало сформованих запитаннях певної послідовності, які пропонує дітям відповідно до особливостей розвитку їхнього візуального мислення і техніки перефразування думки кожного школяра, за якої діє принцип інформаційного доповнення: думка одного учня стає стимулом для думки іншого. Для *художнього розповідання* учитель добирає емоційно насичений матеріал, сповнений дій, понять і доступний для учнів. Відповідно до вчення Л.С.Виготського, суттєвою формою зв'язку між діяльністю уявляти й реальністю є емоційний зв'язок, за якого розширюється коло уявлень кожного учня-читача, пробуджуються певні емоційні хвилювання. “Найповніше сприймання художнього твору досягається через його емоційне зафарбування. Саме розуміння в цьому випадку стає глибшим і багатограннішим”[2, с.162]. Розумово відсталим доступний *докладний розбір*, за якого у процесі відтворення змісту твору або переживання зображених автором подій чи оцінювання вчинків героїв учні засвоюють певний розділ твору, епізоду або переданий у творі образ.

З нетрадиційних видів аналізу учитель обирає ті, що доступні розумово відсталим школярам. *Композиційний* аналіз спрямований на визначення взаємозв'язку компонентів художнього твору. *Компаративний (порівняльний)* аналіз допомагає встановити зв'язки і спільні риси між прочитаними текстами художніх творів, спостерігати за зображенням на ілюстраціях до прочитаних творів і порівнювати інші інтерпретації прочитаного тексту даного твору. *Вибірково-спрямований* вид аналізу художнього твору передбачає постановку проблемних запитань та вирішення їх шляхом багаторазового повернення до тексту твору з метою пошуку доведень

для запропонованих учителем аргументів. Найдоцільнішими у роботі з розумово відсталими учнями є евристично спрямовані запитання, об'єднання яких дає можливість використовувати на уроках літературного читання бесіду евристичного спрямування.

Аналіз твору учитель розпочинає з роботи над заголовком твору. Застосування *схем-моделей* допоможе учням зрозуміти ряд літературознавчих понять: заголовок > твір > назва твору > текст твору.

Зважаючи на те, що окремі, безсистемні знання швидко розпадаються, втрачаються, учитель насамперед формує в учнів *інформаційну компетентність*, сутність якої полягає в оволодінні знаннями про книжку взагалі та про художню зокрема, про різноманітність друкованої продукції, електронні джерела інформації, особливо мережу Інтернет; опанування уміннями працювати з довідково-бібліографічним апаратом бібліотеки: каталогами, книжковою бібліографією, з дитячою періодикою як ефективними засобами формування читацького інтересу та бібліотечно-бібліографічної компетентності, що є складовою читацької компетентності.

Для читацької діяльності важливими є належним чином сформовані бібліотечно-бібліографічні знання й уміння. Тому учні 7-10-х класів повинні вміти впізнавати і розрізняти книжку-твір і книжку-збірку, розрізняти і визначати ознаки книжки; володіти уміннями користуватися каталогами і за зовнішніми ознаками (ілюстрація на обкладинці, назва книжки) вибирати потрібну книжку; опанувати етапи орієнтування у книжці: колективно знаходили нове у книжці, розглядати ілюстрації до нього, за заголовком та ілюстраціями визначати тематику, жанр, авторську приналежність, дотримуватися санітарно-гігієнічних навичок роботи з книгою. Зважаючи на отримані дані, визначаються рівні сформованості *бібліотечно-бібліографічної компетентності* школярів: початковий, середній, високий.

Завдяки проведеній роботі учні, працюючи з творами художньої літератури, удосконалюють навичку читання; набувають звичку думати над змістом художнього твору до його читання, керуючись зовнішніми ознаками книжки. У процесі читання твору починають звертати увагу на зображені події, зовнішній вигляд та характеристику героїв (персонажів), дану автором твору, їхні вчинки, краще розуміють і пояснюють причинно-наслідкові зв'язки між

зображеними подіями, орієнтуються у сутності часових зв'язків. Після прочитання твору школярі здатні правильно відповідати на запитання до змісту прочитаного, деякі намагаються довести доцільність чи недоцільність вчинків героїв (персонажів), висловлюючи власне ставлення до зображеного; також розширяється коло читацьких інтересів, проявляючись у намаганні читати те, що зацікавило.

Отже, формування читацької діяльності у розумово відсталих школярів буде успішним за умови сформованості у них її складових, зокрема: навички читання; скоригованих мовленнєвих функцій, які забезпечують уміння міжособового спілкування; умінь шкільного аналізу художнього твору; бібліотечно-бібліографічних знань і умінь; сформованості мотиваційної готовності й інтересу до читання, забезпечення зовнішніх та внутрішніх умов формування читацької діяльності, насамперед корекції психофізичних порушень, притаманних розумово відсталим.

#### **Запитання і завдання:**

1. Розкрийте корекційне значення творів художньої літератури для корекції психічних порушень у розумово відсталих учнів.
2. Дайте характеристику ставленню до читання художньої та науково-пізнавальної літератури розумово відсталими підлітками. Що є спільного, а що відмінне у ставленні до читання художньої та науково-пізнавальної літератури сучасними учнями з типовим розвитком і розумово відсталими. Відповідь доповніть прикладами.
3. Як, на вашу думку, оптимізувати ставлення розумово відсталих школярів до читання художньої літератури?
4. Розкрийте сутність етапів оволодіння розумово відсталими учнями аудіювальними уміннями. У чому полягає корекційне значення кожного етапу?
5. На прикладах розкрийте сутність логічного і чуттєвого компонентів читання.
6. Охарактеризуйте особливості реалізації логічного і чуттєвого компонентів читання у процесі роботи з художнім твором учнями з типовим розвитком і розумово відсталими.
7. Розкрийте функції та види шкільного аналізу художнього літературного твору. Доведіть корекційне значення шкільного

аналізу художнього твору для розумово відсталих учнів. Відповідь доповніть прикладами.

8. Доведіть доцільність чи недоцільність формування у розумово відсталих школярів інформаційної компетентності.

#### **Література для самостійного опрацювання:**

1. Бородина В.А. Читательское развитие личности: теоретико-методологический аспект: автореф. дисс. ... д-ра пед. наук. – 052505 – библиотекосведение, библиографосведение и книговедение. – СПб, 2007. – 42 с.
2. Выготский Л.С. Психология искусства. – М.: Педагогика, 1987. – 345 с.
3. Гончарова Е.Л. Ранние этапы становления читательской деятельности в норме и при отклонениях в развитии: автореф. дисс. ... д-ра психол. наук. – 190010 – специальная психология. – М., 2009. – 56 с.
4. Граборов А.Н. Очерки по олигофренопедагогике. – М.: Учпедгиз, 1961. – 196 с.
5. Ісаєва О.О. Організація та розвиток читацької діяльності школярів. – К.: Ленвіт, 2000. – 184 с.
6. Єременко І.Г. Робота з підручником літературного читання в допоміжній школі: Методичний лист. – К.: Рад. школа, 1968. – 52 с.
7. Єременко І.Г. Олигофренопедагогика. – К.: Вища школа, 1985. – 328 с.
8. Кравець Н.П. Формування якісних ознак читання в учнів допоміжної школи //Дефектологія, 1999. – №2. – С.16 -20.
9. Потебня А.А. Теоретическая поэтика. – М.: Высшая школа, 1990. – 344 с.
10. Слижук О.А. Методика організації читацької діяльності старшокласників у процесі вивчення епічних творів: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – 130002 – теорія і методика навчання (українська література). – К., 2003. – 20 с.
11. Теплов Б.М. Психологические свойства нервной системы и их значение для психологии. Философские вопросы высшей нервной деятельности и психологии /Пред. ред. комиссии П.Н.Федотов. – М.: Изд-во АПН СССР, 1963. – С.475 – 498.

## 2.2. *Методи навчання розумово відсталих учнів на уроках літературного читання.*

### 2.2.1. Евристичний метод

Процес декодування (розуміння) інформації учнями, знайомство з матеріалом, що сприймається, проникнення у його зміст, осмислення та розуміння смислу відбувається завдяки використанню учителем різноманітних *методів навчання* – шляхів пізнання істини, що забезпечують способи керування розумовою діяльністю школярів. Насамперед розглянемо визначення сутності поняття “метод”. У грецькій мові метод – *methodos* – спосіб дослідження явищ, шлях пізнання істини. В “Українському педагогічному словнику”, “Енциклопедії освіти”, “Дефектологічному словнику” *методи навчання у школі* розглядаються як упорядковані способи взаємопов’язаної діяльності учителя й учнів, спрямовані на розв’язання навчально-виховних завдань. У навчальному процесі школи для розумово відсталих учнів методи навчання забезпечують способи керування навчальною діяльністю розумово відсталих школярів (діяльність учителя) і опанування навчальною діяльністю (діяльність учнів). Кожен метод складається з відповідних методичних прийомів, завдяки яким він реалізується. Для прийомів характерна значно вужча сфера діяльності, проте вони є складовими частинами методу, будучи логічно об’єднані, що складає систему.

Питання застосування методів навчання на уроках словесності розглядали у своїх роботах методисти минулого: В.Я.Стоюнін, В.В.Водовозов, В.П.Острогорський.

Відомі дидакти ХХ століття: І.Я.Лернер, М.М.Скаткін звернули увагу на визначення *загальнодидактичних* методів навчання: ілюстративний або інформаційно-рецептивний, репродуктивний, проблемного викладу, частково-пошуковий або евристичний, дослідницький [3, с.115 -127].

Аналізуючи методи розвитку навчання, зокрема систему утворення методів, український дидакт В.Ф.Паламарчук системоутворюючими для кожного методу виділила перцептивний, логічний і когнітивний аспекти.

У психокорекційній педагогіці значення методів для навчання й корекції недоліків пізнавальної діяльності розглянуто у роботах І.Г.Єременка, В.М.Синьова. В.М.Синьов охарактеризував словесні, наочні й практичні методи навчання з точки зору застосування їх з корекційною метою на уроках географії, читання, історії,

акцентувавши увагу ближнього розвитку [5]. Зупинився на особливостях вибору методів, зокрема на врахуванні розбіжності між сприйняттям інформації розумово відсталими учнями у наочному та вербальному планах, враховуючи особливості застосування школярами знань у практичній діяльності. Проте жоден метод автор не розглядав як універсальний, визначивши *умови* застосування методів: мета й дидактичні цілі уроку, стан пізнавальних можливостей учнів, насамперед розвиток зони актуального і перспектив зони

На корекційне значення методів навчання у роботі з розумово відсталими учнями звернув увагу Б.К.Тупоногов [7]. Питання застосування окремих методів навчання на уроках літературного читання розглянуто в роботах М.Ф.Гнезділова, А.К.Аксьонової, Н.П.Кравець, Т.К.Ульянової.

Відомий спеціаліст з методики навчання учнів літератури В.В.Голубков визначив метод як “такий спосіб навчання, який вживається систематично і має великий вплив на загальне спрямування педагогічної роботи” [1, с. 69]. Методи допомагають зробити читання цілеспрямованим і застосовуються з метою сприймання художнього твору, осмислення й усвідомлення його смислу.

М.І.Кудряшов, аналізуючи зв'язки методів навчання учнів літератури, виділив *чотири групи* методів та вказав на особливість і доцільність їх поєднання: *дослідницький, творчого читання, репродуктивний, евристичний*. Сутність *евристичного* вбачав у цілеспрямованому керівництві пізнавальною діяльністю учнів у процесі вивчення ними літературного твору. Використання даного методу спрямоване на оволодіння навчального матеріалу індуктивним чи дедуктивним шляхом [2, с. 124]. Аналізуючи особливості евристичного методу, його складові прийоми, автор визначив *види діяльності* учнів при застосуванні даного методу, зокрема: *робота над текстом художнього твору – аналіз епізоду або цілого твору, переказ як прийом аналізу, добір цитат, запитань, порівняльний аналіз творів різних мистецтв, написання твору на частковій чи узагальнюючій темі як результат роботи над текстом твору*. Методист вважає, що запитання сприяють активізації навчальної діяльності учнів, оскільки вимагають самостійних роздумів та відповідей. Водночас автор не заперечує, а доводить

використання репродуктивного методу навчання, оскільки “необхідні і запитання відтворюючого характеру” [2, с. 127].

Добираючи методи навчання розумово відсталих учнів на уроках літературного читання, учитель враховує, що вибір їх залежить від *суб’єктивних* та *об’єктивних* факторів. Насамперед від врахування вікових, типологічних та індивідуальних особливостей учнів класу, реальних можливостей кожного школяра, характеру навчального матеріалу, дидактичної мети і завдань уроку, його типу, майстерності учителя. Увага звертається на особливості взаємодії учителя з учнями, на джерело знань – працюють з епічним чи ліричним твором. Враховуються й об’єктивні фактори: забезпечення технічними засобами навчання, наявність навчально-методичної літератури, інших видів мистецтва, які можна використати завдяки опорі на обраний метод.

Мисленнєві порушення розумово відсталих проявляються насамперед у неможливості виконання ними простих проблемних задач, що вимагає правильної організації читацької діяльності школярів, насамперед застосування доцільних методів на уроках літературного читання. Завдяки евристичному методу активізується навчальна діяльність, оскільки запитання і завдання вимагають самостійних роздумів і відповідей. Учні оволодівають різноманітними мисленнєвими прийомами, зокрема прийомами аналізу виділення і осмислення матеріалу, який вивчається і стосується персонажу; прийомами порівняння: співставлення даного героя з іншими за подібністю і відмінністю; синтезу: вияв спільного смислу твору. Вказані мисленнєві операції здійснюються у єдиній системі, чим забезпечується формування умінь їх виконувати та оптимізація пізнавальної активності учнів, насамперед підвищення самостійного мислення. Розумова активність – основа здійснення корекційного впливу на інтелектуальний розвиток розумово відсталих учнів.

Евристичний метод учитель може використати і як елемент уроку. Так, працюючи у 7 класі, пропонує учням наступні завдання:

1. *Пригадайте ту частину з оповідання Панаса Мирного «Морозенко», у якій*

*розповідається як Катря лише вранці знайшла у лісі замерзлого Пилипка. Уявіть і усно опишіть душевний стан героїні під час пошуку сина в лісі.* 2. Чому наприкінці вірша “Хто сказав, що наша мова груба?” - поет Д. Білоус запитує: “Де ще в світі є така країна,



як терпляча Україна-ненька, щоб і тих, хто їй завдав руїни, звала незлобливо – воріженьки?”. - Поясніть доцільність чи недоцільність цього вислову.

У 10 класі запитує учнів: “Як ви розумієте назву повісті О.Довженка “Воля до життя”. Як герой повісті проявив волю до життя?”

Кожен метод складається з ряду *прийомів*, завдяки яким він реалізується, але в них значно вужча сфера діяльності. Різноманітність методичних прийомів допомагає краще засвоїти навчальний матеріал. Завдяки доцільному чергуванню і поєднанню методичних прийомів реалізуються завдання уроку, зокрема коригуються притаманні розумово відсталим розумові порушення. Прийоми передбачають певні види діяльності учнів, оскільки оволодіння знаннями й уміннями можливе за умови виконання певних фізичних та розумових дій.

З.Я.Рез пропонує наступні прийоми евристичного методу: 1 – побудова логічно чіткої системи запитань (з аналізу тексту, історико-літературних запитань), що ведуть від одиничного до загального, завдяки чому розкриваються шляхи, методи здобуття знань; 2 – побудова системи завдань за текстом художнього твору, ілюстративним матеріалом для роботи всього класу або групи (індивідуально-диференційовані завдання); 3 – постановка проблеми учителем, проведення диспуту [4, с. 70].

М.І.Кудряшов основним прийомом евристичного методу вбачає *евристичну бесіду і навчальний диспут* у взаємодії. Бесіда готує матеріал для диспуту, розпочинає його і допомагає формуванню операції аналізу. Тому по завершенні читання твору (метод творчого читання) закономірно використовується бесіда, спрямована на поглиблене розуміння художнього тексту – один з прийомів евристичного методу [2].

З евристичного методу учитель виділяє ті прийоми, що доступні розумово відсталим учням: проблемний виклад, виклад з логічним завершенням, бесіда евристичного спрямування, вирішення учнями пізнавальних задач, переказ з елементами аналізу тексту; аналіз епізоду, сцени, всього невеликого твору за запитаннями, завданнями учителя; складання плану як прийом аналізу композиції частини або цілого твору, аналіз образу героя, порівняльний аналіз героїв твору, епізодів, пейзажів; складання плану до розгорнутої відповіді, до твору; постановка проблеми та її аналіз із залученням матеріалів із

суміжних мистецтв. Різноманітність методичних прийомів спрямована на краще засвоєння навчального матеріалу. Належне поєднання і чергування методичних прийомів допомагає реалізувати завдання уроку, зокрема скоригувати властиві розумово відсталим інтелектуальні порушення. Створюються сприятливі можливості для корекції, упорядкування “внутрішньої психічної” діяльності школярів, розвитку зв’язного мовлення.

У розумово відсталих порушення мислення проявляються насамперед у недорозвитку його евристичного начала, зокрема їм недоступне виконання навіть простих проблемних завдань. Низький рівень розвитку пізнавальних інтересів, допитливості залишає байдужими до вирішення нових пізнавальних задач. Бесіда евристичного спрямування, в ході якої відбувається процес руху думки школярів від неповних і неточних знань до знань повних і достовірних, від явищ до сутності, від сутності менш глибокої до сутності більш глибокої є засобом збагачення знань, ефективним засобом розвитку мислення і мовлення, пізнавальної активності школярів. Завдяки їй відкриваються не лише нові знання, а й усвідомлюються раніше набуті, оскільки значна частина набутого учнями матеріалу не засвоюється і теж вимагає відкриття. Учні усвідомлюють сутність змісту тексту прочитаного твору, співвідносять його із заголовком, що допомагає зорієнтуватися у темі твору, зрозуміти його смисл. Так з метою розуміння сутності події, що сталася у панському саду (учні читали уривок “У панському саду” з повісті Марка Вовчка “Інститутка”), зі школярами проводиться *бесіду евристичного спрямування*, оскільки евристична бесіда у класичному вигляді розумово відсталим недоступна.

Зміст бесіди:

- Чому Прокопа віддали у солдати?
- Яка подія цьому сприяла?
- Що сталося у панському саду?
- Що свідчить про доброту, лагідність, щедрість бабусі?
- Чому бабуся у розмові з пані була дуже спокійною? Вона її боялася чи стала байдужою до всього?
- Чому бабуся просила Устю не перечити пані?
- В чому проявилася безкарність пані, жорстоке ставлення до кріпаків?
- Чому Прокіп розгнівався на пані?

- *Як Прокіп зреагував на жорстоке ставлення до кріпаків пані – їхньої власниці?*
- *В чому проявилася зміна ставлення пана до кріпаків?*
- *Чим закінчилася сутичка у панському саду?*
- *Чому перемогла жорстока, скупа пані, а не чесні, добрі кріпаки?*

Бесіда евристичного спрямування виступає як *пошуковий діалог*, завдяки якому учитель спрямовує учнів на повторне прочитання художнього твору, що забезпечує формування аналітико-синтетичних умінь, зв'язного мовлення. Пошуковий діалог ефективний у процесі текстуального аналізу твору, закріплення нового матеріалу, коли розвивається діалогічне мовлення, стимулюється відтворююча уява, формуються уміння аргументовано доводити свої судження, усвідомлюється необхідність повторного читання тексту твору, що підтверджують запитання з бесіди евристичного спрямування до оповідання В.Короленка “Дети подземелья”: 1. Что рассказал Тыбурций Васиному отцу о сыне? 2. Как дружба Валека и Маруси с Васей скрасила их жизнь? Отразилось ли это на жизни Васи? 3. Что послужило причиной для клятвы Васи и Сони?

Важливим є прийом *порівняння*, за допомогою якого учитель формує в учнів мисленнєву операцію синтезу, навчаючи школярів добирати матеріал з художніх творів (цитати) до заданого запитання, теми, проблеми. Так, працюючи з оповіданням Марка Вовчка «Козачка», пропонує знайти в тексті цитати й порівняти портрет Олесі до заміжжя з тим, як виглядає Олеся –кріпачка.

Аналізуючи образ бабусі з даного оповідання, учитель пропонує учням виконати наступне завдання: *“Доведіть, що бабуся, незважаючи на тяжке життя, залишилася доброю, щирою, душевною людиною на відміну від пані, яка жила розкішно. Відповідь підтвердіть словами з тексту твору”*. Добираючи цитати до заданих запитань, школярі вчаться аргументовано доводити власні судження, усвідомлюють необхідність повторного читання тексту твору. Так, щоб зрозуміти причину трагедії, що сталася з Пилипком – героєм оповідання Панаса Мирного “Морозенко”, школярі добирають цитату до заданого запитання: *“Доведіть, що Пилипко з матір’ю жили дуже бідно. Знайдіть про це у тексті й зачитайте”*.

Зважаючи на функції ілюстративного матеріалу: *пояснення, конкретизації, фіксації, розвитку і корекції, запам’ятовування, інформації*, працюючи у 10-му класі над переказом “Як Кармалюк

пана провчив”, учні порівнюють зображення народного месника У. Кармалюка на картині художника В. М. Савіна “Кармалюк” із чоловіком, зображеним на виконаному художником В.А.Тропініним портретом “Українець”. Аналізуючи поему Т.Г.Шевченка “Наймичка”, з метою розуміння сутності трагедії наймички Ганни, її безвихідного становища, учитель пропонує школярам порівняти ілюстрацію до поеми, виконану художником В.І.Касіяном з картиною “Мати”, виконаною М.Трутовським. Прийом контрастного порівняння забезпечив розуміння сутності трагедії наймички Ганни й щасливого життя вільної людини.

Притаманні розумово відсталім порушення образного мислення і мовлення, зокрема його сигніфікативної функції не дозволяють уявити те, про що читають та відтворювати його на належному рівні. Певним чином скоригувати даний недолік допомагає прийом *порівняння творів різних мистецтв*, який учитель використовує у процесі роботи з віршами Т.Г.Шевченка “Мені тринадцятий минало...” і “Садок вишневий коло хати”. Щоб учні краще уявили зображене поетом, розглядають ілюстрації художника В.І.Касіяна до даних творів та порівнюють зображене поетом і художником.

Як прийом аналізу композиції цілого твору учитель використовує *план*. Зокрема при вивченні казки І.Я.Франка “Осел і Лев” учні колективно складають у класі наступний план:

1. Тяжка праця Осла у господаря.
2. Життя Осла у лісі.
3. Зустріч Осла з Левом і розмова з ним.
4. Хитрість осла.
5. Недалекоглядність Лева.
6. Розмова Лева з Вовком.
7. Загибель Вовка.
8. Перемога Осла.
9. Кого зобразив автор у образах тварин?

Завдання: переказати казку за складеним планом.

З метою засвоєння змісту прочитаного твору й розуміння його сутності, семикласники вчаться складати план, використовуючи оповідання Марка Вовчка “Козачка” (російська мова навчання).

Зміст плану:

1. Счастливая жизнь Олеси в родителей.
2. Смерть родителей.
3. Замужество за крепостным Иваном Золотаренко.

4. *Отъезд и смерть мужа.*
5. *Издевательства панов над Олесей и ее детьми.*
6. *Разлука матери с сыновьями.*
7. *Тяжелая болезнь и смерть героини.*

Навчаючи учнів співставляти героїв за подібністю та відмінністю, учитель використовує комедію І.К.Карпенка-Карого “Сто тисяч”. Учня виконують наступні завдання: 1. Використовуючи матеріал б-ї яви доведіть, що *Калитка* дуже жадібний. Як це позначається на його вчинках? 2. У який спосіб прагне розбагатіти *Калитка*, а у який – *Бонавентура*? Хто з них чесний у своїх намірах?

Щоб школярі краще зрозуміли характер і вчинки героїв комедії, учитель пропонує проаналізувати мовлення героїв та відповісти на запитання: 1- Як мовлення *Копача* й *Невідомого* свідчить про його носіїв? 2. Про що свідчить мовлення *Герасима Калитки*? Чому автор дав йому таке прізвище? 3. Яких слів багато у мовленні кожного з героїв твору? 4. Хто такий *Бонавентура*? Яким ви його уявляєте, зважаючи на вислови героя про самого себе? Чому він названий *Копачем*?

Відповідаючи на запитання, учні поступово підводяться до розуміння закладених у творі проблем. Завдання полягає в тому, щоб знайти шляхи для їх вирішення. Цікава, інтригуюча проблема активізує пізнавальну діяльність.

Вивчаючи життєвий і творчий шлях Т.Г.Шевченка, учні вчать визначати різнобічність його мистецької обдарованості, аналізуючи творчість Шевченка як поета і художника. Школярі читають статтю з підручника “Шевченко-художник”, розглядають репродукції виконаних ним робіт та відповідають на ряд запитань:

1. Чому в дитинстві *Тарас* не вчився малювати? 2. Які почуття пережив хлопчик у панському будинку? Така робота забезпечує переконання школярів у точності чи помилковості власних суджень.

Читацька діяльність школярів, спрямована на індивідуальне сприймання художніх творів, полягає у з’ясуванні значення незнайомих слів, аналізі твору чи окремих його епізодів, складанні плану прочитаного твору: цитатного, сюжетного; у списуванні цитат, виконанні творчих робіт, засвоєнні доступних літературознавчих понять. Самостійно, без належної допомоги, розумово відсталі учні сприйняти й зрозуміти художні твори не можуть, оскільки на достатньому рівні не володіють прийомами шкільного аналізу художнього твору. Навчившись визначати персонаж чи героя твору,

учні самостійно не вміють аналізувати їхні вчинки, некритично відносяться до певних проявів поведінки, здебільшого трактуючи негативні вчинки як позитивні. Застосовані учителем *схеми-моделі* допоможуть проаналізувати художній твір, активізувавши мисленнєву й мовленнєву діяльність школярів.

Проте використання одного методу на уроці літературного читання не дасть бажаного результату щодо оволодіння учнями знаннями й уміннями, відповідними компетенціям. Доцільне поєднання різних методів забезпечить ефективність роботи учителя й пізнавальної діяльності учнів, які активно включаються у процес пізнання за умови керування ним учителем і корекцією їхніх порушень. Методи допоможуть зробити читання цілеспрямованим, а читацька діяльність, за якої буде застосовано різноманітні методи, позитивно вплине на кожного учня-читача, збагачуючи його новими знаннями й уміннями, коригуючи психофізичний стан.

### **Запитання і завдання:**

1. Розкрийте сутність методів навчання.
2. Які фактори впливають на вибір методів навчання на уроках літературного читання?
3. У чому полягає корекційна роль словесних, наочних і практичних методів навчання на уроках літературного читання?
4. Дайте характеристику евристичному методу. Розкрийте сутність корекційно-розвиткового впливу евристичного методу на діяльність учнів у процесі роботи з художніми творами.
5. Наведіть приклади застосування прийомів евристичного методу на уроках літературного читання.
6. Доведіть, що евристична бесіда – основний прийом евристичного методу. Відповідаючи, користуйтеся підручниками з читання для розумово відсталих учнів 7 – 10 класів.
7. Наведіть приклади застосування схем-моделей для шкільного аналізу художнього твору. З якою метою їх застосовують? Доведіть, що план – прийом аналізу композиції твору.

### **Література для самостійного опрацювання:**

1. Голубков В.В. Методика преподавания литературы. – М.: Государственное учебно-педагогическое издательство Министерства просвещения РСФСР, 1962. – 464 с.

2. Кравець Н.П. Евристичний метод на уроках літературного читання у роботі з розумово відсталими учнями: Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського нац. ун-ту імені Івана Огієнка. Ч2. – Кам'янець-Подільський: Медобори-2006, 2012. – С.139-148.
3. Кудряшев Н.И. Взаимосвязь методов обучения на уроках литературы: пособие для учителя. – М.: Просвещение, 1981. – 190 с.
4. Лернер И.Я., Скаткин М.Н. О методах обучения //Советская педагогика, 1965. – №3. – С. 115 – 127.
5. Методика преподавания литературы: Пособие для студентов пед. ин-тов по специальности №2101 «Русский язык и литература» /Под ред. З. Я. Рез. – М.: Просвещение, 1977. – 384 с.
6. Синьов В.М. Методичні рекомендації до використання методів навчання і корекції у допоміжній школі. – К.: РУМК спец. шкіл МО УРСР, 1976. – 66 с.
7. Сорокина Н.К. Особенности понимания литературного текста учащимися вспомогательной школы на этапе синтетического чтения. Вопросы обучения и воспитания умственно отсталых детей: Сборник научных трудов /Отв. ред. М.Н.Перова. – М.: МГПИ имени В.И.Ленина, 1980. – 104 с. – С.17 – 25.
8. Тупоногов Б.К. Коррекционная направленность методов обучения детей с нарушениями развития //Дефектология, 2001. – №3. – С.15 – 18.

### **2.2.2. Метод творчого читання**

Зважаючи на теоретичні висновки Л.С.Виготського, розумово відстала людина з її різко обмеженою навчаємністю та глибокою своєрідністю всієї особистості в цілому, здатна до істинного розвитку. Звідси успішне опанування розумово відсталими учнями читацькою діяльністю залежить від доцільного використання учителем методів навчання – способів взаємопов'язаної діяльності учителя й учнів з метою досягнення корекційної навчально-виховної мети уроку.

Питання класифікації та доцільності використання методів навчання літератури розглядали В.В.Голубков, М.І.Кудряшов, Є.А.Пасічник, Б.І.Степанишин, О.Ю.Богданова, М.А.Рибникова, В.О.Нікольський, М.Г.Качурин, В.Г.Маранцман, Г.М.Іонін. Серед

дефектологів заслуговують уваги роботи відомих дидактів І.Г.Єременка, В.М.Синьова, які досить детально розглянули використання загальних методів навчання у роботі з розумово відсталими учнями.

Доцільне застосування методів навчання значно впливає на психічний розвиток школярів. Навіть за одного й того ж рівня опанування знань та умінь розвиток учнів може бути різним залежно від застосування методів навчання. Ефективність кожного методу оцінюється не лише рівнем освітнього ефекту від його використання, а й мірою його впливу на розумовий розвиток учнів. [8, с.197 -198].

Закономірно постає питання щодо класифікації методів та застосування їх на уроках літературного читання, тобто розподіл методів на взаємопов'язані класи відповідно до суттєвих ознак, що властиві їм та відрізняють від інших методів. Класифікація буде правильною, якщо в основу її взято найбільш суттєві й важливі у практичному відношенні ознаки [7, с.247-248]. Зокрема відомі дидакти І.Я.Лернер і М.М.Скаткін, розробляючи класифікацію загальних методів навчання учнів, увагу зосередили на врахуванні рівня самостійної пізнавальної діяльності школярів, особливо на можливостях активізації мисленнєвої діяльності, що дало змогу виділити наступні п'ять методів: пояснювально-ілюстративний або інформаційно-рецептивний, репродуктивний, проблемного викладу, частково пошуковий або евристичний і дослідницький методи. [9]. Ю.К.Бабанський побудував класифікацію на основі цілісного діяльнісного підходу [2].

У методиці навчання учнів літератури одним з перших на необхідність класифікації методів навчання літератури порушив питання М.І.Кудряшов. З огляду на особливості навчання літератури у школі, розроблена ним класифікація методів навчання включала чотири методи: евристичний, дослідницький, репродуктивний, творчого читання. Розробляючи класифікацію методів навчання, автор звернув увагу насамперед на культуру сприймання учнями художнього твору, яку забезпечує метод творчого читання, оскільки важливим елементом його є мистецтво слова, завдяки якому активізується художнє сприймання, естетичні переживання читача. Методу творчого читання відведена особлива увага з огляду на специфіку вивчення літератури. Метою і специфіку даного методу автор вважав у активізації в учнів художнього сприймання, художніх переживань та формування засобами мистецтва художніх нахилів і



здібностей. [6, с. 59]. Аналізуючи даний метод, Микола Іванович визначив прийоми, в процесі застосування яких він проявляється: *виразне читання, коментоване читання, бесіда з метою виявлення вражень учнів від прочитаного та спрямування їхньої уваги на суттєві ідейні й художні особливості твору*. Характеризуючи метод творчого читання, Кудряшов виділив види діяльності учителя в процесі застосування даного методу та окремо виділив види діяльності учнів: *читання художнього твору вдома й у класі, прослуховування твору, художнє розповідання, близький до тексту переказ твору, виразне (художнє) читання, ілюстрування прочитаного малюнками, складання усних і письмових відгуків на прочитане*. [6,с. 60].

Український методист Б.І.Степанишин розглянув наочні та практичні методи і прийоми навчання учнів літератури. Групу *наочних* склали демонстрування, ілюстрування, програвання. До групи *практичних* методів віднесено самостійну роботу учнів, письмові роботи (переказ, твір), шкільний аналіз художнього твору, роботу над помилками, літературні ігри, вікторини.[12].

В олігофренопедагогіці питання щодо застосування методів навчання у робот із розумово відсталими учнями досить ґрунтовно розглянуто В.М.Синьовим. Автор звернув увагу на особливості вибору методів навчання з точки зору їхньої ролі у корекції інтелектуальних порушень школярів, на врахування розбіжності між сприйняттям інформації розумово відсталими школярами в наочному і вербальному планах, враховуючи особливості застосування ними знань у практичній діяльності. Зважаючи на це, В.М.Синьов характеризує методи з точки зору їх корекційного значення для роботи з розумово відсталими, наголошуючи, що жоден з методів не може бути універсальним. Застосування методів визначається метою і дидактичними цілями уроку, станом пізнавальних можливостей учнів, насамперед розвитком зони актуального та перспектив зони ближнього розвитку, що забезпечує корекційний вплив навчання на школярів. Охарактеризовані методи з метою корекційного впливу на учнів розділено на три групи: *словесні* (методи усного викладу навчального матеріалу – пояснення, розповідь, бесіда, робота з підручником (іншими книгами), дитячою пресою – газети, журнали. Другу групу склали *наочні* методи навчання, що передбачають отримання знань у процесі сприймання натуральних об'єктів та явищ або їхніх зображень: демонстрація картин, ілюстрацій, екранних

засобів, дослідів та безпосереднє спостереження навколишньої дійсності. До третьої групи увійшли *практичні* методи, сутність яких полягає у здобутті та закріпленні знань, умінь і навичок у практичній діяльності: різноманітні усні, письмові графічні вправи, лабораторні роботи, виробнича праця [11].

Виділена В.М.Синьовим класифікація методів навчання розумово відсталих школярів з точки зору їх корекційного впливу знайшла своє відображення у характеристиці методів, розглянутих І.Г.Єременком та поданих у відомому підручнику “Олігфренопедагогіка” (Київ, 1985). Вчений теж виділив три групи методів, запропонувавши власну інтерпретацію кожного методу, дещо розширивши їх з точки зору корекційного впливу на учнів. Групу *словесних* методів склали наступні: розповідь, пояснення, бесіда. До *наочних* методів віднесено метод показу, ілюстрації, демонстрації. Групу *практичних* методів склали вправлення, практичні завдання, самостійна пізнавальна і трудова діяльність. Крім того, до методів навчання автор відніс повторення, перевірку й оцінку знань, умінь і навичок учнів, водночас охарактеризувавши їх та визначивши функції. Але що це група *контрольно-коректувальних* методів, Єременко не вказує.

Добираючи методи навчання для уроків літературного читання, учитель зважає на дотримання специфічних *принципів* при подачі навчального матеріалу: доступності, доцільності, достатності, корекційної ролі. Зокрема у масовій школі практикується як метод навчання шкільна лекція, яка у роботі з розумово відсталими учнями неефективна у зв'язку з притаманними їм порушеннями пізнавальної діяльності. *Диспут* на уроках літературного читання у 9-10 класах повністю як метод навчання не реалізується, проте в разі підготовленості класу (вищий рівень розвитку пізнавальних можливостей учнів, відповідність змісту твору віковим особливостям школярів, у певній мірі дещо сформована читацька діяльність) застосування елементів диспуту має успіх.

Власний погляд на застосування окремих методів навчання на уроках літературного читання свого часу висловили А.К.Аксьонова, М.Ф.Гнезділов, В.П.Любченко, Т.К.Ульянова та інші.

Відомий методист у галузі навчання розумово відсталих мови й читання М.Ф.Гнезділов звернув увагу на необхідність застосування різноманітних методів з метою подолання одноманітності процесу діяльності учнів під час виконання навчальних завдань. На його

думку застосування різноманітних прийомів розгляду й аналізу навчального матеріалу сприятиме позитивній мотивації навчальної діяльності школярів, активізуватиме їхнє мислення.[4, с.10].

Аналізуючи принципи, методи і прийоми навчання розумово відсталих учнів на уроках читання, А.К.Аксьонова виділяє насамперед ті, що є складовими мисленнєвих операцій: аналіз і синтез, конкретизація та узагальнення, порівняння й класифікація. Проте методист, не пропонуючи чіткої класифікації методів, які варто застосовувати на уроках літературного читання, звертає увагу на принципи навчання, пропонує різноманітні методи навчання на уроках літературного читання, але безсистемно, виділяючи окремі з них та не вказуючи, до якої групи методів вони відносяться. Автор конкретно не вказує і на приналежність прийомів до певного методу, водночас аналізуючи прийоми та подаючи методику їх застосування на уроках читання. Розглядаючи методичні принципи навчання розумово відсталих школярів, автор як найважливіший виділяє метод бесіди, що відрізняється за джерелом отримання знань. Не вдаючись до більш глибокого аналізу даного методу, методист має на увазі евристичну бесіду, оскільки ефективність виділеного методу вбачає у єдності розвитку мислення і мовлення, “що залежить від проблемності бесіди, її евристичності”[1, с. 42]. З цього приводу варто пригадати думку Б.Бодо про те, що активне використання учителями допоміжних шкіл методів аналізу, синтезу й порівняння позитивно впливає на формування мислення і мовлення розумово відсталих учнів, оскільки вони інтенсивно розвивають свої здібності й нахили до спонтанного мовленнєвого відтворення у нерозривному зв’язку зі здатністю до розумового аналізу й синтезу [3, с.224].

*Навчальні методи* виконують різноманітні *функції* на уроках читання: *освітню, виховну, спонукальну, корекційну, розвиткову, естетичну, контрольну*. Стосовно розумово відсталих школярів першість належить *корекційній* функції, виходячи з мети і завдань предмету читання. Зважаючи на притаманні методам функції, активні й пасивні методи навчання не виділяються, оскільки в одній навчальній ситуації активний метод може бути пасивним, і навпаки, пасивний метод стає активним за певних умов, що залежить від уміння учителя застосовувати кожен метод.

Уваги заслуговує застосування *методу творчого читання* на уроках літературного читання. Аналізуючи значення та особливості методу *творчого читання* щодо використання його на уроках

літературного читання, учитель зважає на те, що мовлення поділяється на *рецептивне* (процес читання або слухання чужого мовлення) і *експресивне* (говоріння або письмо). Володіння рецептивним мовленням полягає не лише у здатності читати та слухати, а й у здатності розуміти, класифікувати й оцінювати сприйняту інформацію. У розумово відсталих процеси аналізу й синтезу уповільнені, внаслідок чого порушується сприймання матеріалу, який читається або прослуховується. Також для процесів читання розумово відсталих характерна “втрата” слова або рядка через те, що сприймання повністю зосереджене на даному слові і не враховується розміщення слова на рядку, сторінці або рядка в абзаці, який читається. Щоб сприйняти текст, його потрібно зрозуміти. Розуміння художнього тексту відбувається завдяки складному процесу декодування з поступовим переходом від тексту до підтексту, від зовнішнього змісту і загальної думки до глибокого аналізу смислу і мотивів, на що неодноразово наголошував О.Р. Лурія.

Розуміння тексту є центральним завданням у його опрацюванні. Проте характерні для розумово відсталих недостатність аналізу й синтезу, порушення звукової сторони мовлення, слабкість зорового сприймання, зниження працездатності та уваги, бідність словникового запасу, недосконалість граматичної будови мовлення, утруднення в розуміння логічних зв'язків призводять до того, що навіть учні 7-9 класів читають текст зі значними помилками, допускаючи пропуски, перестановки й заміну букв, складів; часто зливають закінчення попереднього слова з початком наступного, внаслідок чого не можуть належно зрозуміти сутність прочитаного. Крім того, на розуміння сутності прочитаного впливає порушення сигніфікативної функції мовлення. Вузькість і неточність сприймання проявляються в тім, що прочитані слова не поєднуються з конкретними уявленнями образів предметів чи явищ, які цими словами позначаються, звідси для процесу відтворення розумово відсталими учнями словесного матеріалу характерне значне привнесення відсутніх у тексті даних.

Мінімальною одиницею, що підлягає осмисленню, є синтагма, яка разом із лексичним значенням виражає смислове відношення (у словосполученні “золоті руки” кожне слово має окреме значення, а справжній смисл синтагми – оцінка трудових здібностей людини). Характерна для розумово відсталих фрагментарність сприймання

змісту прочитаного поглиблюється зі збільшенням кількості персонажів у читаному творі та місць їхньої діяльності, внаслідок чого порушується розуміння смислу читаного тексту. Між тим, як стверджує А.К.Аксьонова, “усвідомлення читання є основною якістю, оволодіння якою сприяє досягненню найбільш повного розуміння смислової та ідейної сторін твору” [1, с.175].

Відомий методист М.О.Рибнікова процес сприймання і засвоєння учнями твору вбачала у тісному зв'язку спостереження за життєвими явищами та висловлення побаченого у мовленні найбільш точними і доцільними словами, у співставленні власних спостережень з аналогічними спостереженнями письменника. В.В.Голубков довів, що естетика сприймання та розуміння тексту відбувається за умови сприйняття учнями ідейного змісту твору, переживання ними певних емоцій морального порядку, відчуття разом з письменником художньої якості твору, цілеспрямованості його художніх засобів. У разі відсутності цієї спрямованості не виникає повноцінне естетичне почуття і естетична оцінка [5,с.21]

Метод творчого читання спрямований на *сприймання сутності* художнього твору. Завдяки йому розвивається уява, образне мислення, стимулюється творчість школярів. Забезпечується метод шляхом використання різноманітних методичних прийомів: *читання в особах, повторне читання, читання під музичний супровід, бесіда з метою вияву вражень учнів від прочитаного та спрямування їхньої уваги на суттєві ідейні та художні особливості твору, коментоване читання*, за якого учитель читає текст і коментує його.

Найбільш застосовуваним є прийом *коментованого читання*, оскільки коментар допомагає розумово відсталим учням глибше усвідомити сутність того, що хотів сказати автор твору, забезпечує розуміння прочитаного, його ідейно-художнього змісту, готує до аналізу твору. У роботі з розумово відсталими учнями на уроках літературного читання учитель використовує різноманітні види *коментарів: географічний, природний, історико-культурний, побутовий*, завдяки яким учні слідкують за сюжетом, логікою розгортання зображених у творі подій, починають вникати у сутність змісту прочитаного на уроці матеріалу. До коментування тексту залучає школярів, активізуючи їхні знання з історії, географії, природознавства, трудового навчання, оскільки лише у процесі активної розумової діяльності засвоюється зміст прочитаного та відбувається вникнення у його смисл. Шляхом доповнення власними

судженнями учні розкривають певне запитання, що стосується змісту твору, його ідею, підтверджуючи власні думки цитатами з прочитаного твору. Так, працюючи з оповіданням А.Чехова “Ванька”, учитель коротко повідомляє учням, як жилося бідним сиротам у роки царизму, а згодом пропонує: *“Відшукайте в тексті твору та прочитайте, як про це написав письменник”*. Читаючи оповідання Марка Вовчка “Інститутка”, пропонує учневі переказати прочитаний уривок “У панському саду”, та відповісти на запитання: *“Про що ти прочитав? Як про це говорить автор” Відповідай своїми словами”*. Такі завдання вимагають активної роботи думки, активізуючи увагу, уяву, волю, викликають інтерес до читаного матеріалу, відкривають шлях до проникнення у його зміст та розуміння смислу з подальшим усвідомленням сутності прочитаного.

Метод творчого читання вводить учнів у світ художніх образів, демонструючи їхню естетичність, що сприяє отриманню емоційного задоволення. Повноцінне сприймання художніх образів забезпечує увага до слова рідної мови, розуміння відтінків його значення, метафоричного смислу слова, слухання його звучання у поетичному мовленні, оскільки за такої роботи активно включається уява, задіюється емоційна сфера свідомості. Працюючи у 7-му класі над ліричним віршем М. Рильського “Ознаки весни”, для його сприймання та усвідомлення змісту учитель використовує наступні прийоми: 1 – вступне емоційне слово вчителя, 2 – читання вірша учителем, 3 – використання звукозапису вірша, 4 – використання картини “Весна настала”, 5 – бесіда з метою стимулювання художнього сприймання. У процесі роботи з віршем активно включається уява, емоційна сфера свідомості, плідно працюють усі мовленнєві функції, наслідком роботи яких є бажання учнів продовжувати роботу над твором. Стосовно методичних прийомів, використаних при вивченні віршів, М.І.Кудряшов радить насамперед *уважно слухати* вірші, щоб навчитися їх чути. [6, с. 79].

Поряд з коментуванням, метод творчого читання забезпечує такий прийом, як *виразно-художнє читання*, яке полягає у можливості передачі всього спектру почуттів автора. Прийом виразно-художнього читання відноситься до групи словесних методів навчання, проте за певних умов (особливості твору, тема уроку, його мета і завдання) метод може виступати в ролі прийому, а прийом – в ролі методу. Виразно-художнє читання учителем тексту твору забезпечує поглиблене його розуміння, проникнення у внутрішній

світ героїв, розуміння сутності їхніх переживань і вчинків шляхом пояснення учням найсуттєвішого у творі. Розумово відсталі школярі краще сприймають виразно-художнє читання твору учителем, ніж в аудіозапису. Читець задіює, крім *техніки мовлення* (дихання, голосові властивості, дикція, орфоепія), *логіки мовлення* (логічні паузи, логічні наголоси), *мелодики* з дотриманням емоційно-образної виразності в процесі читання ще й засоби *альтернативної комунікації*: міміку, жести, поставу, рухи, що сприяє зосередженню й концентрації уваги учнів, примушує їх слухати, незважаючи на те, що аудіювальні уміння в розумово відсталих недостатньо сформовані. Крім того, навіть учням 7-10 класів притаманні недоліки навички читання, що проявляються у несформованості як технічної складової, зокрема виразності читання, та і смислової. Читаючи художній твір перед класом, організовуючи активний процес його сприймання, учитель обов'язково пропонує учням зразок виразного читання як ставлення до твору словесного мистецтва, яким є художній твір, оскільки формування умінь виразного читання забезпечується *прикладом* та *вправлянням*. Для розумово відсталих доступним і доцільним для наслідування є *вправляння*, тому що приклад (зразок) вони не можуть наслідувати (повторити). Виразно-художнє читання недоступне розумово відсталим учням без належного довготривалого тренування.

Виразне читання розумово відсталих учнів 7-9 класів характеризується порушенням темпу читання, монотонністю, недотриманням граматичних і логічних наголосів. Так, читаючи речення: *“От зари до зари алий свет разливається”*, учениця прочитала слова *“зари”* з наголосом на першому складі. На запитання пояснити значення слова *“зари”* відповісти не могла.

Найскладніше у виразному читанні розумово відсталим вдається передати хвилювання автора, його емоції, настрої, почуття, оскільки така діяльність вимагає активного включення у роботу темпу, тембру, модуляції голосу у поєднанні з мімікою, жестами, поставою, що в даній категорії школярів значно порушене. Також учням притаманна недосконалість дихального циклу, внаслідок чого дихання стає некерованим: повітря в процесі читання набирається довільно, без врахування довжини фрази (надмірне або ж надто слабке вдихання), що призводить до спотворення смислового зв'язку слів, недотримання розділових знаків у процесі читання. Такі читці часто не звертають уваги і на крапку.

Виразне читання забезпечує естетичне виховання, сприяє розвитку пам'яті, закріпленню вивченого матеріалу. Працюючи з віршами Т.Шевченка “Якби ви знали, паничі...”, “Село і серце одпочине...” - учні з різною технікою виразності читають даний матеріал. *Виразно* прочитати вірш означає *прокоментувати* його, розуміючи закладений у ньому смисл.

Приєм виразного читання застосовується і при *вибірковому читанні* тексту твору, що допомагає глибше проникнути шляхом емоційного сприймання у зміст читаного матеріалу, позитивно впливаючи на краще розуміння вчинків героїв, особливостей їхньої поведінки та характерів, мети вчинків (приклад останньої розмови Андрія і Єжи – героїв оповідання П.А.Загребельного “Дума про невмирущого”).

Працюючи над художнім оповіданням чи драматичним твором, учитель застосовує виразне читання діалогів з них, уривків з байок.

У зв'язку з поширенням інноваційних технологій навчання знову повернулися до проблеми грамотності. Всесвітньою організацією охорони здоров'я грамотність включено до 12-ти важливих показників, що визначають здоров'я нації. Мається на увазі насамперед інформаційна грамотність, сутність якої полягає в умінні знайти, зберегти й передати інформацію для забезпечення власної життєдіяльності протягом усього життя, що відбувається й завдяки читанню. *Міжнародна організація навчання читання IRA* розглядає читання як базовий компонент виховання, навчання, освіти, розвитку культури, життєдіяльності людини. Тому й звернуто увагу на стан читання розумово відсталих учнів, зокрема на стан читацької діяльності, культури читання, оскільки за Л.С.Виготським розумово відстала дитина розвивається за тими ж законами, що й дитина з типовим розвитком.

Читацька діяльність розглядається як “спеціально організована форма взаємодії учня як суб'єкта читання з об'єктом читання (текстом твору), спрямована на корекцію розумових чи фізичних порушень учня й полягає в корекційно-компенсаторно спрямованій навчальній діяльності пізнавально-комунікативного характеру, що передбачає свідомо кероване активне, мотиваційно направлене сприйняття тексту твору і творчого опрацювання його залежно від психофізичних та вікових можливостей і потреб учня з метою формування його як активного читача” [“Дефектологічний словник”, с.513].



Основа формування читацької діяльності в розумово відсталих учнів закладається у 1-4-х класах. У 5-му класі в учнів певною мірою сформована навичка читання, зокрема *технічна* та *смилова* її складові (якісні ознаки читання: темп, правильність, виразність, свідомість); *види* читання: мовчазне, вголос; *спосіб* читання: відривний складовий, плавний складовий, читання цілими словами; *етапи* читання: аналітико-синтетичний, аналітичний. У методиці розрізняють кілька *етапів* оволодіння читанням: *синтетичний, аналітико-синтетичний, аналітичний, автоматичний*). Синтетичним читанням розумово відсталі школярі опановують до 7-го класу, коли розпочинається літературне читання. До 7-го класу у них повинні бути сформовані якісні ознаки читання, оскільки в 7-му класі учні оволодівають більш складним навчальним матеріалом, зокрема шкільним аналізом художнього твору, особливостями мови твору, оволодіння яким базується на попередньо здобутих знаннях.

Свого часу відомий методист М.Ф.Гнезділов указував, що “учні допоміжної школи, навіть навчаючись у старших класах, у більшості випадків не володіють навичкою правильного і виразного читання” [4, с. 23]. Тому, “працюючи над літ. твором, учитель повинен приділяти серйозну увагу удосконаленню техніки читання, домагатися більшої швидкості й виразності, а також ліквідувати ряд недоліків вимови” [4, с. 5].

Щодо психолого-педагогічних вимог до організації читацької діяльності учнів, зокрема формування умінь виразного читання, слухними є думки педагогів ХІХ – ХХ століть (А.Д.Алфьоров, В.І.Водовозов, В.П.Острогорський, Н.І.Сентюріна, М.О.Рибнікова, А.К.Аксьонова, М.Ф.Гнезділов та інші). Зокрема А.Д. Алфьоров указував, що виразне читання повинно стати предметом значної турботи у школі та висловив ряд порад щодо його організації: 1- виразне читання організовувати так, щоб діти читали голосно і виразно, вільно користувалися своїм голосом; 2 - домагатися при читанні гучності й виразності промовляння; 3 – вірші пропонувати читати вголос, стоячи перед учнями класу і щоб ті дивилися на того, хто декламує. *Читання за ролями і хорове читання* розглядалися як прийоми навчання виразного читання [4, с. 159]. В.М.Острогорський основне завдання виразного читання вбачав у розвитку культури моральних і естетичних переживань, вважаючи застосування виразного читання методичною необхідністю. Водночас звертав

увагу на те, щоб учитель сам володів мистецтвом виразного читання з метою успішного навчання дітей [10].

В.І.Водовозов звернув увагу на значення виразного читання як для читача, так і для слухача. На його думку, завдяки виразному читанню читач має можливість краще зрозуміти, сприйняти і засвоїти читане. А слухач отримує повну можливість і думати, і відчувати під час читання, і вповні розумно сприймати читане: не дарма ж таке читання називається “вразумітельним”. Методист вказував, що читаючи виразно, учень вникає у зміст читаного матеріалу, завдяки чому і він, і ті школярі, які його слухають, краще розуміють сутність матеріалу, що читається. Крім того, уміння читати виразно приносить і слухачеві, і читачеві задоволення, сприяє вихованню інтересу до читання. Сформований в учнів у шкільні роки інтерес до читання зберігається і після закінчення школи. Наголошуючи на значенні виразного читання, методист водночас пропонував зразки прийомів навчання виразному читанню: виразність читання полягає в тому, щоб читати чітко, ясно, голосно відповідати, роздільно вимовляючи слова по складах. Д.Коровников, розглядаючи проблеми виразного читання, акцентував увагу на тому, що воно включає використання розуміння авторського значення як внутрішньої, так і зовнішньої краси твору. Крім того, методист детально розглянув питання орфоєпії, дикції та логіки мовлення, особливості тонування, навіть навів проклади дванадцяти необхідних тонів для успішного виразного читання, зміна яких завдяки паузам та емоційно забарвленим і логічно значимим словам допомагає досягнути майстерності в тонуванні оскільки вважав, що особливості тонування залежать від емоційної, логічної та експресивної сторін читання. [8].

Відомий методист Н.І.Сентюріна розробила систему занять з формування у молодших школярів умінь виразного читання і усного мовлення. У виразному читанні автор вбачала ефективний шлях до розуміння й засвоєння текстів напам'ять, наголошуючи, як і Острогорський, що виразному читанню добре може навчити той учитель, який сам теоретично і практично оволодів усіма його прийомами. Свої погляди та рекомендації щодо навчання учнів виразному читанню автор висвітлила у роботі “Живое слово ребенка в выразительном чтении и устной речи: теория и практика”.

Відомий російський методист ХХ століття М.О. Рибнікова виразне читання учителя вважала важливішим за будь-яку наочність на уроці, що відкриває твір в усій його глибині, впливаючи на читача

і слух паса особливо тоді, коли дитині розповідають, оскільки “головне не око, а вухо, тому що письменник впливає через слово” [с.32]. Навчання виразному читанню методист вбачала в удосконаленні фонетики, дикції, дихання, водночас визначивши *умови* навчання виразному читанню: повсякчасна вимога до вимови, до чіткості слова, до жвавості й простоти мовлення; хорові виступи класу; розповідання художньої прози. На думку автора, “виразне читання – це та перша й основна форма конкретного, наочного навчання літератури, яка для нас важливіша за будь-яку наочність зорового порядку” [с. 168]. Є. К. Колокольцев виразне читання розглядав як засіб для ефективного аналізу художнього твору, оскільки художнє читання забезпечує глибокий розбір твору, завдяки чому учні більш емоційно сприймають твір. Інтонацію, психологічну паузу й ритм вважав виразною основою словесної дії читця на слухачів. [7, с. 165]..

Виразному читанню приділяли увагу у своїх роботах українські методисти початку ХХ-го століття: В.Родніков та І.Л.Смоленський. І.Л.Смоленський у мовленні виділяв дві важливі ознаки: паузи й наголоси, вказуючи три види наголосів: складовий, граматичний (словесний) і логічний, звернувши увагу на те, що «у людей мало розвинутих» часто спостерігаються неправильно поставлені наголоси, від чого думка їхня не ясна; говорячи, вони наче “бродять у пільмі”. В.Родніков визначив основні принципи дитячої літератури, наголошуючи, якою повинна бути книжка для дітей, щоб зацікавити їх, звернути увагу. На його думку книжка повинна відповідати розумовим силам дитини, не перевищувати міри її розуміння, давати картини реального життя, елемент героїчного.

Методика читання, мета читання, особливо розуміння дітьми читаного матеріалу цікавили й зарубіжних спеціалістів, що відобразилося як в зарубіжній, так і у вітчизняній науковій літературі. Зокрема М.А.Енгельгардт переклав на російську мову з французької роботу Е. Дево “Осмилене читання”, в якій автор висвітлює мету читання, вказуючи, що читати потрібно насамперед для того, “щоб розуміти й знати”. Навчання читанню Е. Дево вбачав у використанні різноманітних вправ у процесі самостійного читання, які забезпечать розуміння смислу написаного і дадуть змогу користуватися ним для свого особистого життя, насолоджуватися ним.

Стан виразного читання у школярів та методичні особливості формування його у дітей розглядали у своїх роботах відомі українські

методисти А.Й.Капська, Б.Я.Буяльський. Виділяючи складові виразного читання, Б.Я.Буяльський назвав “виразною тріадою” техніку мовлення, логіку читання й емоційно-образну виразність, як нерозривно взаємодіючі компоненти інтонації, які складають основу декламаційного мистецтва, забезпечуючи, на думку автора, уміння “малювати інтонацією”, “живописати інтонацією” [2]. З поглядами Буяльського щодо виразного читання перекликаються погляди А. Й. Капської. Автор розглядає основні вимоги учителя до учнів щодо дотримання техніки та логіки мовлення, звертаючи особливу увагу на дотримання емоційно-образної виразності під час читання творів різних жанрів. Досягнення цього вбачає у використанні системи спеціальних вправ з розвитку голосових властивостей, постановки правильного дихання, дотримання логічної виразності[6].

Не залишилися осторонь відомі українські дефектологи: В.П.Любченко, Н.В.Тарасенко, І.Г.Єременко, Т.К.Ульянова та інші. Відомий український дефектолог у галузі методики навчання мови й читання В.П.Любченко радила уже у п'ятому класі звертати увагу на виразне читання учнів, оскільки мовлення розумово відсталих школярів дуже монотонне, без відповідної інтонації, очевидно тому, що притуплені емоції, порушена емоційно-вольова сфера. Читають учні теж монотонно, навіть не дотримуючись інтонації за наявності розділових знаків. Тому автор вважає, що їх потрібно цьому навчати, щоб учні не лише засвоїли певні знання, а й успішно розвивалися. Ще Л.С.Виготський довів вплив навчання на розвиток, наголосивши, що навчання завжди йде попереду розвитку.

За недостатньо розвиненої навички читання знижується продуктивність розуміння читаного матеріалу та його засвоєння, особливо у розумово відсталих учнів. Про це учитель знайде у М.Ф.Гнєзділова: “... навчання дітей використанню різноманітних прийомів виразної вимови повинно базуватися головним чином на глибокому розумінні смислового змісту тексту” [4, с.25]. Водночас відомий методист-дефектолог вказує на *спеціальні прийоми*, якими повинні оволодіти розумово відсталі школярі, щоб опанувати мистецтвом постановки логічного наголосу: *підвищена вимова певних слів, уповільнена вимова їх; пауза перед словом, на яке падає логічний наголос*.

Гідна послідовниця М.Ф.Гнєзділова А.К.Аксьонова, звертаючи увагу на особливості оволодіння розумово відсталими учнями навичкою читання, зокрема виразністю й усвідомленням читаного

матеріалу, прийшла до висновку, що найоптимальнішим періодом для формування у школярів умінь правильного читання є перший-третій класи, коли учні переходять від поскладового читання до читання цілими словами. Протягом цього періоду вони оволодівають азами читацької діяльності, починають формуватися як читачі [1].

Читацька діяльність – складова мовленнєвої діяльності, яка у розумово відсталих без спеціального навчання не формується (В.Г.Петрова, Р.І.Лалаєва, М.Ф.Гнезділов, І.Г.Єременко, М.К.Шеремет, Н.П.Кравець та ін.). Формування читацьких умінь – основ читацької діяльності – залежить від навчання, насамперед від сформованості якісних ознак читання. Тому учитель звертає увагу на стан розвитку усного мовлення у семикласників, яке є основою правильного читання, забезпечуючи точну й чітку вимову звуків, складів, слів, розуміння їхнього смислу.

Вивчення стану технічної складової навички читання полягає у перевірці *способу читання: відривний складовий, плавний складовий, читання цілими словами*. Водночас перевіряється сформованість умінь *правильного читання: дотримання норм орфоепічної вимови; наявність або відсутність повторень складів, слів, словосполучень; заміни, перестановки, привнесення звуків, складів, слів*.

Стан *виразного читання* визначається за сформованістю умінь користуватися засобами *мовленнєвої, емоційної та логічної виразності*. Учні читають тексти на уроці, тому перебувають у звичних для них умовах, що виключає стресові ситуації. Індивідуальна перевірка сформованості умінь правильного і виразного читання проводиться на одних і тих же текстах, завдяки чому є можливість порівнювати сформованість у школярів вказаних умінь.

Протягом читання учитель не зупиняє учнів, не виправляє, щоб не відволікати їхню увагу від читання. Тим, які потребують допомоги, надає її індивідуально: виправляє допущені у словах помилки після прочитання тексту; якщо учень протягом певного часу не може розпочати читання, починає читати разом з ним. Також знайомиться з особовими справами школярів, щоб виявити різні причини, що призвели до мовленнєвих порушень: порушення будови й функцій мовленнєвого апарату (ринолалія, дизартрія); темпоритмічні порушення мовлення (запинання); загальний мовленнєвий недорозвиток тощо. Крім мовленнєвих порушень у підлітків, звертає увагу на емоційні порушення (спектр аутистичних

порушень, різноманітні фобічні тривожні розлади, які у дітей-сиріт спричинені материнською депривацією; синдром гіперактивності з дефіцитом уваги); наявність соматичних захворювань: хронічний тонзиліт, міопія, амбліопія, сколіоз тощо.

Найважче розумово відсталим дається читання з дотриманням *логічних* пауз, але вони необхідні для поділу речень чи тексту на смислові частини. Переважно логічні паузи співпадають з розділовими знаками, тому їх ще називають *граматичними*. У таких випадках правильне дотримання при читанні розділових знаків визначає відповідну тривалість логічних пауз.

Важливим компонентом виразного читання є *логічні наголоси*. Вони не визначаються розділовими знаками, тому розумово відсталі учні взагалі не дотримуються їх під час читання. Лише окремі (переважно учні з вищим рівнем розвитку пізнавальних можливостей) виділяють логічні наголоси, намагаючись наслідувати мовлення учителя.

Неабияке значення щодо впливу на уяву і почуття учнів-слухачів мають *психологічні* наголоси, якими найчастіше потрібно послуговуватися при читанні віршованих творів завдяки наявності в них метафор, порівнянь, епітетів. Проте цей вид наголосу також виявляється недоступним розумово відсталим семикласникам.

Крім недотримання інтонації, учні не можуть керувати власним голосом і диханням, що спричиняє монотонність читання: читання занадто тихо, або, навпаки, занадто голосне, аж до крику; повільний або пришвидшений темп читання.

Порушення правильного дихання, голосу, дикції часто спричиняє соматичний стан школярів, переважна більшість з яких страждає хронічними тонзилітами, що заважає правильно дихати. Читаючи, учні задихаються. Це призводить до швидкої втомлюваності, порушень уваги. Порушення уваги частіше спостерігаються у школярів із синдромом дефіциту уваги та гіперактивністю. Читаючи, вони “гублять” рядок, переходять з недочитаного рядка на інший, не дочитують до кінця речення, часто відволікаються. Семикласники зі спектром аутистичних порушень взагалі ще не можуть опанувати техніку виразного читання, незважаючи на те, що уміння правильного читання у них сформовані на належному рівні. У багатьох з обстежених школярів наявні міопія, амбліопія, косоокість, що теж негативно впливає на опанування не лише виразністю, а й правильністю читання. Зважаючи на це,

виділено *три рівні* володіння розумово відсталими семикласниками уміннями виразного читання: *низький, середній, високий*. Тому учитель домагається, щоб учні дотримуватися вимог виразного читання, зокрема відповідного до змісту тону читання, дотримання інтонації, відтворення пауз. Читаючи прозові й віршовані тексти, учні повинні чітко вимовляти звуки, слова, повільно інтонувати розповідні, питальні й окличні речення, звертаючи увагу на головне слово в реченні та дотримуючись граматичних наголосів. При читанні повинні розуміти смисл читаного матеріалу, уміти правильно передати думку автора, відтворити почуття й хвилювання героїв.

Засвоєння учнями змісту художнього твору, розуміння його смислу найсуттєвіше проявляється завдяки *переказуванню прочитаного*, що допомагає готуватися до творчої діяльності. Передаючи думки автора твору, а для розумово відсталих, як і для будь-яких інших читачів – це чужі думки, учні повинні відповідати своїми словами. Таке завдання для них досить складне внаслідок порушень мовлення, мислення, пам'яті та конкретного сприймання читаного матеріалу (чужого мовлення), невміння перекодувати його у власне мовлення та зв'язно відтворити. Порушення зв'язного мовлення при переказуванні часто призводять до тавтології та заміни однієї частини мови іншою, зокрема іменників займенниками, або до безкінечних повторень одного й того ж слова, переважно іменника. Не вникаючи у сутність змісту прочитаного, учні намагаються дослівно переказати сприйняте (почуте чи прочитане) чуже мовлення, переважно відтворюючи спотворені частини перших речень. Учитель коригує вказані порушення шляхом застосування прийому *коментованого читання*, сутність якого полягає у розкритті змісту прочитаного на уроці матеріалу, виразному читанні, поясненні головного, суттєвого зі змісту твору.

Готуючись до уроку, учитель не лише добирає змістовий матеріал, який пропонуватиме школярам, а й ретельно обдумує як, яким чином подавати його, зокрема, як організувати навчальну діяльність школярів, забезпечуючи розвиток їх як особистостей та корекцію пізнавальних процесів, щоб і урок пройшов належним чином, і учні засвоїли пропоновані знання й опанували відповідними уміннями. Насамперед враховує, які методи навчання для цього буде використано. Методи навчання, виступаючи компонентом навчального процесу, відображають спосіб спільної діяльності учителя й учнів, прийоми, дії, операції, необхідні для опанування

результатами даної діяльності; стимулювання й мотивацію учіння з метою формування пізнавальної активності та самостійності школярів; особливості керівництва навчально-пізнавальною діяльністю; оволодіння учнями знаннями й уміннями, забезпечуючи способи керування розумовою і практичною діяльністю школярів. Уможлиблюючи різноманітність діяльності учителя та учнів на уроці, кожен метод різною мірою сприяє досягненню корекційних, навчальних, виховних, естетичних та розвиткових завдань уроку.

Засвоєння учнями змісту художнього твору, розуміння його смислу найсуттєвіше проявляється завдяки *переказуванню*, що допомагає готуватися до творчої діяльності. Передаючи думки автора твору (а для розумово відсталих, як і для будь-яких інших читачів – це чужі думки), учні повинні відповідати своїми словами. Таке завдання для них досить складне внаслідок порушень психічних функцій мислення, мовлення, пам'яті, уяви, конкретного сприймання читаного матеріалу (чужого мовлення) та невміння перекодувати його у власне і зв'язно відтворити.

Порушення зв'язного мовлення часто призводять при переказуванні прочитаного до тавтології та заміни однієї частини мови іншою, зокрема іменників займенниками або до безкінечних повторень одного й того ж слова, переважно іменника чи займенника. Крім того, не вникаючи у сутність змісту прочитаного, учні намагаються дослівно переказати сприйняте (почуте чи прочитане) чуже мовлення, переважно відтворюючи спотворені частини перших речень. Щоб скоригувати вказаний недолік, учитель використовує прийом *коментованого читання*, сутність якого полягає у розкритті змісту прочитаного на уроці матеріалу, виразному читанні, поясненні головного, суттєвого зі змісту твору.

### **Запитання і завдання:**

1. 1 Які функції виконують методи навчання на уроках читання? Доведіть корекційний вплив методів навчання на психічний розвиток розумово відсталих учнів.
2. Чому методи навчання підлягають класифікації? Що покладено в основу визначення сутності методу творчого читання?
3. Охарактеризуйте прийоми, завдяки яким реалізується метод творчого читання. Порівняйте їх з прийомами евристичного методу. Прийоми якого методу забезпечують когнітивний



розвиток, а які спрямовані на емоційний розвиток? Відповідь доповніть прикладами.

4. Порівняйте методи навчання розумово відсталих учнів, запропоновані І.Г.Єременком і В.М.Синьовим. Що їх об'єднує, а в чому проявляється різниця?
5. Які методичні прийоми спрямовані на реалізацію методу творчого читання?
6. Визначте поетапність формування умінь виразного читання.
7. На наочних прикладах проілюструйте, як найефективніше застосовувати кожен метод на уроках літературного читання.

### **Література для самостійного опрацювання:**

1. Аксенова А.К. Методика обучения русскому языку в специальной (коррекционной) школе: учебник для студ. дефектол. фак. пед. вузов. – М.: Гуманит. издат. центр ВЛАДОС, 1999. – 320 с.
2. Бабанский Ю.К. Методы обучения в современной общеобразовательной школе. – М.: Педагогика, 1985. – 268 с.
3. Брезе Б. Активизация ослабленного интеллекта при обучении во вспомогательных школах (пер. с немецкого) – М.: Медицина, 1981. – 240 с.
4. Гнездилов М.Ф. Методика русского языка во вспомогательной школе. – М.: Просвещение, 1965. – 270 с.
5. Голубков В.В. Методика преподавания литературы: издание четвертое, перераб. – М.: Госучпедизд МП РСФСР, 1949. – 436с.
6. Кудряшев Н.И. Взаимосвязь методов обучения на уроках литературы: Пособие для учителя. – М.: Просвещение, 1981. – 190 с.
7. Кондаков Н.И. Логический словарь-справочник. – М.: Наука, 1976. – 417 с.
8. Кравець Н.П. Метод творчого читання і формування читацької діяльності розумово відсталих учнів //Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. – Серія 19. Вип.22. – К.:Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова, 2012. – С.119-124.
9. Леонтьев А.Н., Гальперин П.Я., Эльконин Д.Б. Реформа школы и задачи психологии //Новая система народного образования в СССР. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1960. – 236 с. – С.197 – 208.
- 10.Лернер И.Я., Скаткин М.Н. О методах обучения //Советская педагогика, 1965. – №3. – С.115 – 127.

- 11.Пасічник Є.А. Українська література в школі. – К.: Рад. школа, 1983. – 318 с. 12. Синьов В.М. Методичні рекомендації до використання методів навчання і корекції у допоміжній школі. – К.: РУМК спецшкіл МО УРСР, 1976. – 66 с.
- 12.Степанишин Б.І. Викладання української літератури в школі: Методичний посібник для вчителів. – К.: “Проза”, 1995. – 254 с.

### 2.2.3. Репродуктивний метод

У роботі з розумово відсталими учнями на уроці літературного читання важливим є визначення учителем провідного методу та особливостей поєднання його з іншими методами з метою вирішення мети і завдань уроку. Серед методів навчання літератури, які застосовуються на уроках літературного читання у спеціальних загальноосвітніх навчальних закладах для розумово відсталих дітей, неабияке значення надається *репродуктивному методу*, на окремі прийоми якого (робота з книжкою, усні та письмові вправи) свого часу звернув увагу відомий педагог К.Д. Ушинський, розглядаючи у “Рідному слові” питання розумового і морального розвитку дітей, особливості активізації пізнавальної діяльності.

Класифікація методів навчання, запропонована І. Лернером і М.Скаткіним, враховує характер навчаючої діяльності учителя та міру напруженості пізнавальної учбової діяльності школярів. Автори виділили *п'ять груп* методів, аналізуючи притаманні їм особливості: *пояснювально-ілюстративний* або *інформаційно-рецептивний*, *репродуктивний*, *метод проблемного викладу*, *евристичний* або *частково-пошуковий*, *дослідницький* [5, с. 115 – 127].

Щодо пріоритету застосування будь-якого методу у навчальному процесі, О.М.Леонт'єв, П.Я.Гальперін, Д.Б.Ельконін вказували на значення кожного методу: “... оцінка результатів застосування того чи іншого методу не може зводитися до врахування тільки освітнього ефекту й повинна включати в себе також визначення його ефективності в психологічному розумінні, тобто з погляду просування учнів у їхньому розвитку. Залежно від умов та методів навчання, інтелектуальний розвиток учнів може бути вищим або ж нижчим”[4, с.197 – 198]. За Г. Л. Токмань метод навчання на уроці літератури – це поштовх для внутрішньої інтелектуальної, естетичної діяльності учня, яка за своєю сутністю є глибоко особистісною, індивідуальною, екзистенційною [8, с.67].

Незважаючи на те, що в разі застосування репродуктивного методу учні отримують знання зі слів учителя, з підручника, він не виступає догмою, а вимагає свідомого засвоєння здобутих знань. Свідоме засвоєння полягає в активній інтелектуальній діяльності, забезпечуючи корекцію психічних процесів, які у розумово відсталих порушені. Як і кожен метод, так і репродуктивний, реалізується рядом прийомів. Одним з перших прийомів репродуктивного методу виділив М. Кудряшов, зокрема: розповідь учителя про життя і творчість письменника; робота з підручником: відповіді на запитання; підготовка ілюстративного матеріалу; демонстрація технічних засобів навчання, вказавши, що значення даного методу полягає в узагальненні суми знань [3, с. 65]. Щодо розумово відсталих дітей, Л. С. Виготський, В. М. Синьов, М.С. Певзнер та інші розглядали порушення узагальнення в даній категорії осіб як одну з ядерних ознак олігофренії.

В олігофренопедагогіці застосування методів навчання з навчальною метою та корекції порушень розумового розвитку учнів допоміжної школи детально розглянув В. М. Синьов. Учений охарактеризував словесні, наочні і практичні методи навчання з точки зору доцільності застосування їх на різних уроках, насамперед уроках історії, географії, читання. Водночас звернув увагу на доцільність вибору методів до кожного типу уроку, зупинившись на характеристиці особливостей сприймання інформації розумово відсталими школярами як у вербальному, так і в наочному планах. Детально проаналізувавши кожен метод, В. М. Синьов довів, що використання методів навчання визначається метою і дидактичними завданнями уроку, станом пізнавальних можливостей учнів, насамперед зони актуального і перспектив зони ближнього розвитку [6].

Використання на уроках літературного читання окремих прийомів репродуктивного методу навчання знайшло практичне відображення у роботах відомого російського методиста А. К. Аксьонової. Методист запропонувала при підготовці учнів до сприймання тексту твору попередньо використовувати бесіду, розповідь учителя. Усвідомлення школярами смислу прочитаного радила перевіряти шляхом відповідей на запитання, що стосуються змісту прочитаного, складання плану прочитаного з наступними відповідями на пункти плану, написання переказів. Проте автор не розкрила методіку застосування запропонованих прийомів на уроках

літературного читання, зокрема не звернула увагу на особливості застосування такого важливого прийому репродуктивного методу, як ознайомлення учнів з біографією письменника [1]. Між тим, М.Кудряшов радив знайомити учнів з біографією письменника шляхом використання слова учителя на уроках літератури та виділив різноманітні цільові установки слова учителя щодо ознайомлення учнів з біографією письменника: розповідь у хронологічній послідовності з включенням фактів творчої діяльності, добір висловлювань, свідчень сучасників автора, думок самого письменника [3, с. 105].

Відомий сучасний методист Б. І. Степанишин запропонував подавати біографію так, щоб у читачів-слухачів з'явилося враження, наче вони особисто знали письменника. Методист вказав на так званий “ефект присутності”, який досягається методичними прийомами: “письменник про письменника”, “письменник про самого себе”. Подана таким чином біографія не відволікає від аналізу твору, а сприяє його глибшому осмисленню, виконує виховну функцію [7, с. 181]. Як слушно вказує О. О. Ісаєва, “емоційне слово про письменника та його творчість – найбільш розповсюджена форма проведення підготовчого етапу вивчення художнього твору. Особисте життя автора літературного тексту, підсилена увага до його світогляду, суспільної та творчої діяльності наближає художній твір до старшокласників, збагачує їхній духовний світ, сприяє внутрішньому самовизначенню юнацтва”[2, с.120].

Спостереження уроків літературного читання, аналіз усних відповідей учнів, виконаних ними письмових робіт дозволяють констатувати, що у школярів не уточнені, не систематизовані та не закріплені знання про життєпис авторів творів та про зміст їхніх творів. Так, лише 19% семикласників із 153 опитаних, правильно відповіли на запитання: *“Що вплинуло на написання Ю. Збанацьким творів про участь дітей у Великій Вітчизняній війні?”*.

Репродуктивний метод передбачає застосування різних прийомів: *слово або розповідь учителя, робота з підручником, читання тексту учителем, використання різноманітних запитань і завдань, запропонованих учителем чи взятих з підручника, складання плану та розповідь за складеним планом, написання переказів і творів, які забезпечують оволодіння школярами змістом твору та усвідомлення його смислу.*

З метою налаштування школярів на активну роботу з твором, підготовку до сприймання твору учитель використовує відомий прийом репродуктивного методу – *“слово учителя”*, адже значний обсяг знань з літературного читання учні отримують, слухаючи учителя. Маючи різну мету, живе слово відіграє непересічну роль як джерело знань, виконуючи основну *мету розповіді: закріплення в пам'яті учнів необхідних знань, систематизація їх*. Специфіка використання даного прийому на уроках літературного читання полягає в тім, що надається можливість повідомити розумово відсталим школярам коротку інформацію, оскільки вони не в змозі довго слухати і швидко втомлюються, відволікаються. Застосувавши даний прийом, учитель розпочинає урок, знайомить учнів з біографією письменника, повідомляє необхідну інформацію на протязі уроку, підводить підсумки перевірки домашнього завдання, пояснює домашнє завдання.

Зважаючи на те, що на кожному уроці літературного читання слово або розповідь учителя мають різну мету, установки, проводячи урок, учитель повідомляє учням про письменника так, щоб кожне слово здійснювало на них певний *пізнавальний та корекційно-розвитковий* вплив. Розповідаючи про письменника, насамперед звертає увагу на його прізвище, ім'я та по батькові, зокрема на етимологію прізвища: Панас Мирний, Леся Українка, Марко Вовчок, Остап Вишня. Знайомство з *біографією* автора розпочинає з коментування *псевдоніму*, пояснивши учням значення слова *псевдонім* – вигадане ім'я чи прізвище, під яким автор друкує свої твори. Так, коментуючи разом з учнями псевдонім Лариси Петрівни Косач – Леся Українка, учитель розповідає про те, що стало поштовхом обрання Ларисою такого псевдоніму і про ставлення у родині до суспільних та історико-культурних явищ життя, до художньої літератури. Водночас знайомить з умовами сімейного виховання майбутньої поетеси. Учні дізнаються, як батько навчав маленьку Лесю переказувати за ним байки Л.Глібова, казки О.Пушкіна, коли вона ще не вміла читати.

Знайомлячи з біографією кожного письменника, учитель будує розповідь у *логіко-хронологічній послідовності*. Розповідаючи, розкриває перед школярами багатство й різноманітність талантів переважної більшості авторів, їхню оригінальність. Знайомлячи з відомостями про життя і творчість письменника, основні етапи творчого шляху, особливості його словесної майстерності, звертає увагу на зв'язок письменника з епохою, яку відображено у творі, з

сучасністю. Наприклад, викласти концепцію власного життя Т.Шевченка допоможуть його автобіографія і автопортрети, намальовані ним картини. Розповідаючи учням про дитячі роки Т. Шевченка, учитель звертає увагу школярів на свідчення самого поета про ставлення поміщиків до кріпаків, описане Шевченком у автобіографії: *Коли поміщик П. Енгельгардт переїхав жити у Петербург, Тараса, як кімнатного козачка, разом з іншими дворовими людьми було відправлено по етапу слідом за паном. Під час такої подорожі у Шевченка один чобіт порвався так, що відпала підошва. Щоб не відморозити ногу, що мерзла в драному чоботі, Тарас змушений був міняти чоботи, щоб врятувати ногу. Фактично в одному цілому чоботі дійшов до Петербурга.*

Біографічні факти з життя поета – слово (розповідь) про нього, робота з портретами, з альбомом, ілюстраціями, використання фотографій, картин, екскурсія до пам'ятника дають можливість дізнатися про Шевченка як особистість, охарактеризувати вплив епохи на становлення його як творця. Глибше розкрити сутність Т. Шевченка як людини, поета, художника учителю допоможе підготовлений С. Чаніним науково-популярний нарис про Тараса Шевченка та його родовід -- “Великий рід великої людини”.

Знайомлячи з періодом життя поета на засланні, учитель обов'язково розповідає про братню любов Шевченка до усіх поневолених народів, зокрема й до казахського. Перебуваючи на засланні, Шевченко-художник за допомогою мистецтва зображав життя й почуття поневоленого казахського народу. На картині “Байгуші” (продемонструвати її на сенсорній інтерактивній дошці), художник показав долю пригнобленого царським режимом казахського народу, що була не кращою долі українського народу. Закріплюючи знання про творчість поета, варто організувати виставку матеріалів до його творів, яку складуть виконані школярами ілюстрації, вишивки, аплікації.

Виховуючи в учнів відповідальне ставлення до шкільних обов'язків, учитель розповідає про ставлення до шкільного навчання поета В.Симоненка, акцентуючи увагу на факті, що майбутній поет дуже добре навчався у школі, незважаючи на те, що вона знаходилася за дев'ять кілометрів від його рідного села Біївці. Щодня Василь проходив дев'ять кілометрів до школи і дев'ять назад. Найгірше було в дощову чи снігову погоду, оскільки одяг і взуття не встигали висихати за ніч.

Варто часто звертатися учителеві до *розповіді* з метою подачі цікавих фактів суспільного чи історичного характеру, що лягли в основу художнього твору. У процесі вивчення творів: “Морозенко” П.Мирного, “Перед грозою” Григора Тютюнника (7 клас); “Кайдашева сім’я” І.Нечуя-Левицького і “Добрий заробок” І.Франка (9 клас) невеличку розповідь або повідомлення спрямовувати на відтворення суспільно-історичного устрою, відображеного у кожному творі. Також розповідь використовується як повідомлення про громадську й політичну діяльність письменника. Так, перед вивченням біографії Ю.Збанацького бажано розповісти школярам, що письменник – учитель за фахом, у роки Великої Вітчизняної війни був керівником партизанського загону. Побачене й пережите відтворив у багатьох творах для дітей, зокрема й у книжці “Тайна Соколиного бору”.

Демонструючи школярам героїчний творчий шлях авторів, учитель нерідко повідомляє і їхню трагічну долю (розповідь про П.Грабовського, А.Тесленка, В.Симоненка). У розповіді подає відомості про громадсько-політичну і творчу діяльність кожного письменника, спогади про них сучасників.

Розповідаючи про авторів, як зразок образного, емоційного викладу власних думок, виразу почуттів, як цінний засіб стимулювання допитливості, зацікавленості твором, бажано використовувати епізоди з творів, що текстуально не вивчаються. Наприклад, знайомство з творчістю Б. Грінченка можна розпочати з короткого переказу змісту окремих епізодів оповідань, що не вивчаються текстуально: “Зернятка”, “Ранок”. Розповідь будується так, щоб вона зацікавила учнів, спонукала їх до читання вказаних творів та інших творів письменника. З цією метою розповідь доповнюється виразним читанням підготовленими учнями матеріалів художніх текстів, зокрема уривків з творів, що яскраво відбивають погляди авторів на життя (наприклад, вірш “Надія” Лесі Українки; поема Т.Шевченка “Сон”), запитаннями бесіди евристичного спрямування щодо змісту прочитаного.

Забезпечуючи *свідомість* і *міцність* засвоєння матеріалу розповіді, учитель використовує різноманітні *прийоми*: *запис* учнями *поданого плану розповіді*, *робота над узагальненнями*, *складання синхронних таблиць*. Оскільки розумово відсталі зі значними труднощами орієнтуються у періодах життя і творчості письменників, не можуть запам’ятати важливі етапи життя, що стосуються творчості

авторів творів, заповнення синхронних таблиць слугує як установка на запам'ятовування і допомагає долати вказаний недолік. Так, знайомлячись з біографією Лесі Українки, учні за завданням учителя складають синхронічну таблицю такого змісту: “сторінки біографії”; “події”; “творчість”; “це цікаво”. У колонці “сторінки біографії” відображають: родина й дитинство; освіта; рання творчість; боротьба з хворобою; перебування за кордоном; останні роки життя.

Розкрити світогляд письменників, особливості їхньої творчості допоможе прийом *“письменник про письменника”*, завдяки якому учитель знайомить учнів з висловлюваннями відомих діячів культури про письменників та поетів. Так, вивчаючи творчість Т.Шевченка, учитель організовує колективне обговорення висловлювання І.Франка про Т.Шевченка: *“Він був сином мужика і став володарем у царстві духу. Він був кріпаком - і став велетнем у царстві культури”*. Шведський поет А.Єнсен висловив наступне про творчість поета: *“В історії всесвітньої літератури мало таких прикладів, щоб 26-літній поет виступив з такими зрілими творами перед народом, як Шевченко... В історії світової літератури він поставив собі пам'ятник, сильніший від бронзи”*.

Розповідаючи біографію Лесі Українки, учитель зачитує подану їй характеристику поетом М. Т. Рильським: *“Подиву гідні стійкість духу і невтомність, з якими писала свої твори Леся, виснажена тяжкою хворобою, часто прикута до ліжка.”* Знайомлячи учнів з творами Є. Гуцала: “Шлях осявали берези”, “Сад на схилі гори” -- пропонує прокоментувати сказане про його творчість Р.Самбуком: *“Євген Гуцало примушує нас зазирнути в саму суть буденного, побачити його красу і змістовність, оцінити життя в усіх його проявах.”*

Завдяки прийому *“письменник про самого себе”* учні дізнаються про висловлювання самого письменника про власні погляди і переконання, що наближає їх до письменника, зацікавлює його особистістю, індивідуальними особистісними рисами, творчістю, сприяє глибшому розумінню особистості письменника, допомагає повніше запам'ятати матеріал, зрозуміти неординарність автора як письменника, людини; викликає бажання прочитати інші його твори, сприяє *“оживленню письменника”*. Зокрема, читання висловлених О. Довженком цитат у “Щоденнику” допомагає розкрити погляди на життя автора – письменника й кінорежисера. Особливості творчості й життєвого кредо Григора Тютюнника сприяє зрозуміти думка,



висловлена ним у одному з інтерв'ю: *“Кожен письменник обирає собі тему найближчу, найріднішу його життєвому досвіду – і неодмінно – своєму ідеалові людини.*

*Найдорожчою темою, а отже й ідеалом, для мене завжди були і залишаються доброта, самовідданість і милосердя людської душі в найрізноманітніших проявах... .”*

Розповідаючи про уподобання письменників, поетів, у процесі вивчення біографії О.Пушкіна учитель повідомляє школярам, що поет багато читав. Коли їхав у Михайловське на заслання – возами у великих коробах везли книги. Його бібліотека у петербурзькій квартирі-музеї нараховувала 3560 книг. Останнє звертання смертельно пораненого поета було до книг: *“Прощайте, друзі”*.

Проведена робота допоможе учителю використовувати різноманітні види діяльності учнів з метою засвоєння біографії письменника: *складання плану біографії письменника, підготовка усних відповідей на вміщені у підручнику запитання до біографії письменника, запитання до твору і підсумкові запитання та завдання; підготовка невеличкого переказу описового чи розповідного характеру, написання твору-мініатюри про творчість письменника.*

З метою виникнення у свідомості учнів конкретних уявлень про прочитане застосовується прийом *“художнє читання твору”* безпосередньо учителем. Читанню передують *словникова робота*: пояснення значення незрозумілих слів, робота з тлумачним словничком, поданим у підручнику, ілюстрування малюнками прочитаного уривку. Навчальна діяльність у процесі слухання художнього читання твору спрямовується на творче сприймання школярами читаного їм матеріалу, активізацію роботи уяви, емоційної сфери свідомості. Після прочитання вірша або уривку твору учитель запитує, що схвилювало в прочитаному, чим воно зацікавило, водночас звертається із запитаннями, яка думка автора запам'яталася, що сподобалося у прослуханому творі. Реалізується вказаний прийом і шляхом використання аудіозаписів завдяки програмі *“Живий звук”*. Учні мають змогу не лише прослухати художнє читання вірша чи уривку твору, а й можливість наслідувати прослухане, повторити його у процесі власного читання. Читання тексту позитивно впливає на формування навичок зв'язного усного й писемного мовлення, оскільки, прослухавши і прочитавши зміст тексту, школярі намагаються повторювати хоч приблизно те, про що прочитали і прослухали.

Застосувавши прийом *“знайомство з частинами твору, які не подано у підручнику”*, але вони мають значний вплив на розуміння поданого матеріалу, учитель готує учнів до аналізу твору та узагальнення прочитаного, включивши у розповідь елементи сюжету.

Прийом *“виконання завдання за підручником”* спрямований на розуміння і свідоме засвоєння набутих знань. Робота з підручником вимагає відповідей на запитання із залученням дібраного різноманітного ілюстративного матеріалу, підготовку усних відповідей за матеріалом підручника. При цьому діяльність школярів різноманітна: *складання плану та підготовка усних відповідей за складеним планом, за запитаннями й завданнями з підручника, написання різних видів творів-мініатюр узагальнюючого характеру з використанням матеріалу з даної теми чи проблеми*. З метою виявлення розуміння сутності прочитаного та контролю здобутих знань, учням пропонуються різноманітні запитання, на які потрібно відповісти усно або письмово: 1. *“Назви улюбленого літературного героя. Чому? Чим він тобі сподобався?”* 2. *“Чим тебе схвилювала легенда “Сміла”?”* 3. *“Що ми повинні цінувати в людях?”*. За повістю В.Г.Короленка *“Діти підземелля”* учні пишуть роздум на тему: *“Як стати доброю людиною”*.

Як один з прийомів репродуктивного методу учитель використовує прийом *“письменники про героїв творів”*, що допомагає глибше зрозуміти характеристику героя, його роль у творі. Так, працюючи з повістю І.Нечуя-Левицького *“Микола Джеря”*, учитель знайомить учнів з досить ёмкою характеристикою, яку дав герою повісті Миколі Джері І. Франко: *“Микола Джеря хоч кріпаком родився, був одним з тих здорових натур, що скоріше втомляться, а зігнути не дадуться, один із світлих лицарських типів українських”*. Водночас учитель пояснює значення слова *“лицар”*, адже учні вже дещо знають з уроків історії.

Перевірити засвоєний навчальний матеріал допомагають рольові ігри, основу яких складають прийоми: *“упізнайте за портретами”*, *“портрет, що ожив”*. Заразом пояснюється значення слова **портрет**. Так, у давньофранцузькій мові воно означає відображення риси в рисі, у латинській – відображувати, портретувати. У наш час слово **портрет** означає відображення художником чи за допомогою технічного засобу зовнішнього вигляду людини. Учасникам гри пропонуються взяті з творів, що вивчалися, цитати про героїв.

Завдання: відгадати героя. Відгадки колективно учні аналізують, доводячи доцільність чи недоцільність відповідей. Іноді опис героя порівнюють із його зображенням на ілюстрації чи репродукції картини. Так, з метою перевірки засвоєння змісту оповідання Марка Вовчка “Кармелюк” учитель пропонує учням цитати з тексту, у яких описано зовнішність героя, його вдачу, ставлення до друзів і до бідних людей. Для підтвердження відгадки використовує репродукцію картини художника В.Савіна “Кармалюк”.

До репродуктивного методу відноситься прийом “*написання творчих робіт*”, оскільки сутність даного прийому – у свідомому засвоєнні школярами набутих знань. У письмових роботах учні висловлюють власні думки про вчинки дійових осіб, вчать узагальнювати й використовувати знання, здобуті на попередніх уроках, насамперед оцінювати зображені події, вчинки героїв. Завдяки даному прийому розвивається й удосконалюється усне і писемне мовлення. Пропонуючи творче завдання, учитель враховує стан пізнавальних можливостей, індивідуальні та вікові особливості кожного школяра. Виконуючи творчі роботи, учні вчать самотійно досліджувати проблему, зіставляти, порівнювати, узагальнювати, тобто аналізувати. Наприклад, після вивчення оповідання П.Загребельного “Дума про невмирущого” учитель пропонує десятикласникам скласти та самотійно записати невеличку розповідь на тему: “*Останній подвиг Андрія Коваленка*”,.

Прийом “*складання простого плану твору*”, що вивчався, дає можливість застосовувати методи контролю, самоконтролю. Цінним виявляється складання простого плану характеристики образу героя (усно й письмово), що слугує підготовкою до вибіркового переказу. Учні записують план розповіді учителя, складають план твору, план характеристики образу героя, заповнюють синхронні таблиці (у презентації подаються на сенсорній інтерактивній дошці).

Прийомом репродуктивного методу слугує “*асоціативна розповідь*”.

Завдяки репродуктивному методу учитель навчає школярів оволодівати *елементами теорії аналізу вірша*. Так, працюючи над віршем О.Пушкіна “Послание в Сибирь” учні слухають з голосу учителя короткі відомості про друзів поета, про те, що стало передісторією написання вірша, як вплинув вірш на сучасників. Водночас, застосувавши наочний метод, учитель демонструє їм

репродукцію картини “Пушкін читає вірш М.Волконській, яка їде в Сибір”.

У процесі навчання на кожному уроці використовується не один репродуктивний метод, а у поєднанні з іншими. Методи добираються з урахуванням змісту навчального матеріалу та стану пізнавальних можливостей школярів. Зокрема, репродуктивний метод доцільно поєднували з дослідницьким аналізом: *1.М.Чернишевський висловився, що література – це “підручник життя”. Доведіть це на прикладі твору ... . 2.Опираючись на оповідання ..., доведіть, що в літературі зображено “загальноцікаве у житті й природі.”* З цього приводу варто пригадати сказане Л. Виготським те, що творчість виникає там, де людина уявляє, комбінує, змінює й створює щось нове, якою б крупинкою не здавалося це нове в порівнянні з творчістю генія. Також репродуктивний метод бажано поєднували з наочним – предметно-образною наочністю: розповідь про творчість письменника чи епізод з твору супроводжується демонстрацією портретів, ілюстрацій, кадрів діафільму, навчального фільму, репродукціями картин, книжками. Так, коротко розповівши дев’ятикласникам зміст оповідання А.Тесленка “Школяр”, для підсилення враження від прослуханого й зацікавлення до прочитання твору, учитель демонструє репродукцію картини М.Богданова-Бельського “Біля дверей школи”. Водночас застосовує прийом “*уявна зустріч з літературними героями*”. Учні отримують завдання: *написати листа до Миколки - героя оповідання “Школяр” про сьогоденне життя школярів.*

Після короткого слова про письменника чи розповіді епізоду з твору або про сутність змісту невеличкого твору, учитель організовує прослуховування уривків з творів авторів, віршів Шевченка, Лесі Українки, якщо розповідав про них. Учні записують дати і факти, план розповіді. Звертається увага на те, що зображено, як зображено, які слова й засоби використав автор для досягнення виразності, які його ідеали; також школярі письмово відповідають на запитання: *“Чому і в наші дні популярний Т.Шевченко? Чим цікавий і дорогий він нам, сучасним українцям?”*

Усвідомити школярами сутність змісту творів допомагає прийом “*усний компаративний аналіз*”, що застосовується для порівняння двох творів одного автора, наприклад, у процесі роботи з оповіданнями Марка Вовчка “Козачка” і “Игрушечка” .

З метою кращого засвоєння учнями навчального матеріалу учитель використовує *словесно-образну наочність* – фонохрестоматії, уривки з відеофільмів. Використання відеоматеріалів базується на діяльнісному підході до їх вивчення. *Відеоматеріали*, створюючи комфортні умови для ефективної роботи учнів і учителя, сприяють зменшенню такого фактору в навчальному процесі, як *стрес*. Основними *прийомами активізації діяльності* школярів з відеоматеріалами виступають: *бесіда, складання плану, написання характеристики героя твору, робота з текстом художнього твору з підручника, відеовікторини, створення інсценівок, заочні екскурсії, проведення психологічного аналізу персонажу, спостереження за його мовою і мовленням*. Розроблена система запитань активізує сприймання школярами відеоматеріалів. Бесіда містить проблемні, творчі, диференційовані запитання.

Після перегляду відеоматеріалів у глядачів-учнів виникає багато вражень, тому з першими запитаннями учитель демонструє до образний ряд відеоматеріалів, що дає можливість учням поступово емоційно розрядитися. Емоційно схвильоване слово допомагає школярам зрозуміти й відчувати душевний стан іншої людини (емпатійні почуття). За допомогою відеоматеріалів здійснюється *мотивація читацької діяльності* перед початком вивчення біографії письменника, у процесі повторення і закріплення здобутих знань, після вивчення творчості митця. Крім того, забезпечується організація *фронтальної, групової та індивідуальної роботи* з врахуванням стану розвитку пізнавальних можливостей учнів, зон актуального і ближнього розвитку.

Демонструючи відеоматеріали, учитель дотримується вимог щодо врахування на уроці *елементу емоційності* як одного з найважливіших факторів, що забезпечує ефективність навчального процесу. Досягає цього завдяки проблемному викладу навчального матеріалу, ставлячи перед учнями проблему, розкриваючи різні точки зору на її сутність, водночас пропонуючи шляхи до її вирішення.

Щоб учні змогли скласти уяву про сюжет і композицію твору, не забули вивченого на попередніх уроках, учитель застосовує різні види *повторення* не як повернення до пройденого для відновлення у пам'яті старих знань, а як прийом для попередження забування їх.

Контрольні зрізи та результати моніторингу якості знань школярів з літературного читання свідчать, що застосування репродуктивного методу на уроках літературного читання і поєднання його з іншими

методами сприяє засвоєнню навчального матеріалу з предмету і корекції притаманних розумово відсталим психофізичних порушень. Завдяки прийомам вивчення біографії письменника учні оволодівають уміннями самостійно визначати в тексті цікаві факти з біографії, доводити вплив суспільно-історичних подій на становлення громадянської позиції авторів, що відбивалося у їхній творчості.

Працюючи з підручником, учні без нагадування звертають увагу на запитання і завдання апарату організації засвоєння та правильно виконують їх, що свідчить про опанування змістом твору й розуміння його смислу. Аналізуючи твір, характеризують героїв, підтверджуючи сказане цитатами з тексту твору, розуміють сутність зображених подій, вчинків героїв, причинно-наслідкові зв'язки між зображеними подіями і вчинками героїв. Значно удосконалюється усне й писемне зв'язне мовлення школярів, про що свідчать написані ними творчі роботи – перекази й твори-мініатюри. Крім того, змінюється поведінка учнів, що проявляється у відповідальному ставленні до шкільних обов'язків. Також школярі з бажанням, без нагадування, починають відвідувати шкільну бібліотеку й самостійно вибирати книги авторів, з творами яких ознайомилися на уроках літературного читання і які сподобалися їм; частіше починають ділитися враженнями про прочитані книжки, навіть пропонують один одному прочитати цікаву книжку. Учні в вищому рівні розвитку пізнавальних можливостей намагаються допомагати школярам з нижчим рівнем розвитку пізнавальних можливостей: розповідають зміст прочитаного оповідання, намагаються самостійно дати характеристику вчинкам героїв, які їм сподобалися, що свідчить про свідоме засвоєння матеріалу.

Також змінюються стосунки у класних колективах: учні стають дружнішими між собою, власні вчинки порівнюють з позитивними вчинками літературних героїв.

Використовуючи репродуктивний метод на уроках літературного читання, учитель насамперед враховує відповідність методу специфіці предмету літературне читання, змісту навчального матеріалу та обраним формам навчання, можливості реалізації за його допомогою мети і завдань уроку. Увагу звертає на особливості учнів даного класу: діагноз, стан розвитку пізнавальних можливостей, рівень підготовленості, вік. Також звертається увага на матеріально-технічне забезпечення: наявність наочного матеріалу

(ілюстративного, відеоматеріалу), відповідних технічних засобів навчання, зокрема сенсорної інтерактивної дошки.

Репродуктивний метод забезпечує систематизацію та узагальнення матеріалу навчальної програми з читання. Ключовими прийомами даного методу виступають слово і розповідь учителя. Слово слугує для надання учням інформації. Вони слухають учителя, читають, складають план прочитаного; переказують, ілюструють прочитане власними або готовими роботами, завдяки чому попереджається механічне запам'ятовування готових знань, формуються уміння самостійної творчої роботи над художнім твором. Установка на запам'ятовування сприяє корекції пам'яті.

З метою активізації навчальної діяльності учнів, забезпечення реалізації принципів свідомості та активності у навчанні, активізації й корекції психічних процесів: мислення, пам'ять, мовлення – репродуктивний метод дає можливість застосовувати проблемні ситуації, економити час на їх вирішення.

Засоби наочності використовуються як для свідомого засвоєння учнями описаних у творах фактів, подій, так і для отримання та уточнення здобутих у процесі роботи знань та відомостей з біографій авторів – письменників. Учні пишуть невеличкі твори-мініатюри за вміщеними у підручнику завданнями, ілюстраціями до творів або репродукціями картин, за відеоматеріалами, навчаючись аналізувати, порівнювати, узагальнювати, робити висновки, тобто засвоювати навчальний матеріал, оскільки творчі роботи, художнє розповідання, робота над словом, повідомлення фактів з біографій активізують сприймання тексту твору, сприяють опануванню уміннями аналізу оповідання, вірша, образу героя, окремого епізоду, що забезпечує узагальнення отриманих знань. Опанувавши прийом аналізу, учні використовують його у роботі з іншими творами.

Отже, репродуктивний метод варто учителям застосовувати тоді, коли зміст навчального матеріалу є інформативним для школярів, несе нову інформацію, або матеріал є складним для учнів, щоб самостійно його опрацювати. Різноманітні функції репродуктивного методу: освітня, корекційна, розвиткова, стимулювальна, комунікативна, діагностична забезпечують корекцію пізнавальних процесів, формування особистісних якостей, опанування змістом навчального предмету, а учитель має можливість керувати пізнавальною діяльністю школярів, коригувати притаманні

розумово відсталим порушення мислення, мовлення, пам'яті, уяви, розвивати їхні розумові здібності, формувати особистісні якості.

### **Запитання і завдання:**

1. Розкрийте сутність репродуктивного методу. Які функції виконує репродуктивний метод? У чому полягає корекційне значення репродуктивного методу для розумово відсталих учнів?
2. Які прийоми репродуктивного методу сприяють формуванню в учнів аудіювальних, лексичних і комунікативних умінь?
3. До якого методу відноситься розповідь учителя, якщо потрібно активізувати діяльність школярів?
4. Чому необхідно знайомити учнів з біографією письменника? Доведіть корекційне значення цього прийому. Які цільові установки слова використовуються для ознайомлення учнів з біографією письменника?
5. Яку мету відіграє на уроках прийом “живе слово учителя”? Доведіть доцільність застосування даного прийому на уроках літературного читання.
6. Які прийоми допомагають розкрити світогляд письменника, а які – охарактеризувати зображених ним героїв?

### **Література для самостійного опрацювання:**

1. Аксенова А.К. Методика обучения русскому языку в специальной (коррекционной) школе: Учебник для студентов дефектол. фак. педвузов. – М.: Гуманитарный издательский центр ВЛАДОС, 1999. – 320 с.
2. Ісаєва О.О. Теорія і технологія розвитку читацької діяльності старшокласників у процесі вивчення зарубіжної літератури: монографія. – К., 2003. – 380 с.
3. Кравець Н.П. Методы обучения умственно отсталых школьников на уроках литературного чтения: М-лы 14 Международной заочной научно-практической конференции «Научная дискуссия: вопросы педагогики и психологии», Москва, 13 июня 2013 г. – М., 2013. – С. 95-107.
4. Кравець Н.П. Репродуктивний метод на уроках літературного читання у роботі з розумово відсталими учнями //Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія 19. Вип. 24. – К.: Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова, 2013. – С.145 -153.



5. Кудряшев Н.И. Взаимосвязь методов обучения на уроках литературы: Пособие для учителя. – М.: Просвещение, 1981. – 190 с.
6. Леонтьев А.Н., Гальперин П.Я., Эльконин Д.Б. Реформа школы и задачи психологии. Новая система народного образования в СССР /Отв. ред. Н.К.Гончаров и Ф.Ф. Королев. – М.: Издательство АПН РСФСР, 1960. – 603 с. –
7. Лернер И.Я., Скаткин М.Н. О методах обучения ///Советская педагогика, 1965. – №3. – С. 115 – 127.
8. Синьов В.М. Методичні рекомендації до використання методів навчання і корекції у допоміжній школі. – К.: РУМК спец. шкіл МО УРСР, 1976. – 66 с.
9. Степанишин Б. І. Викладання української літератури в школі: Посібник для вчителів. – К.: РВУ «Проза», 1995.- 254 с.
10. Токмань Г. Л. Методика навчання української мови в середній школі: Підручник. – К.: Видавничий центр «Академія», 2012. – 312 с. Серія “Альма-матер”.

### ***2.3. Індивідуальний підхід – основа корекційної роботи на уроках літературного читання та провідний принцип формування читацької діяльності у розумово відсталих школярів.***

Дотримання учителем принципу індивідуального підходу у роботі з розумово відсталими учнями на уроках літературного читання забезпечує ефективне формування читацьких умінь кожного школяра. Необхідність врахування даного принципу впливає з особливостей неоднорідного стану розвитку пізнавальних можливостей учнів одного й того ж класу, внаслідок чого виникає протиріччя між однаковими вимогами педагогів до всіх учнів даного класу та різним рівнем розвитку пізнавальних можливостей.

Поділ учнів класу на групи відповідно до типологічних особливостей не знімає необхідності організації навчального процесу таким чином, щоб усі школярі засвоїли навчальний матеріал.

У психолого-педагогічній науці проблема індивідуального підходу досліджувалася по-різному. Родоначальником ідеї індивідуального навчання вважається Ян Амос Коменський, який вперше висунув важливі положення, що стосуються індивідуального навчання, запропонувавши будувати навчальний процес з урахуванням вікових та індивідуальних особливостей дітей,

виявляючи їхні особливості шляхом системи спостережень та враховуючи те, що діти одного віку розвиваються по-різному: одні – швидше, інші – повільніше. Відомий педагог звернув увагу на відмінності у розвитку дітей однієї вікової групи, вбачаючи головне завдання учителя у глибокому розумінні та осмисленні індивідуальних особливостей кожної дитини, врахування їх у процесі навчання.

К.Д.Ушинський, аналізуючи особливості організації роботи учнів на уроці, запропонував ідею раціонального поєднання різних форм роботи на уроці, наголосивши, що в навчальному процесі крім фронтальної та групової, варто застосовувати індивідуальну роботу з учнями. В основу педагогічної антропології ним покладено ідею про необхідність вивчення кожної дитини, її внутрішнього духовного світу, особливостей психофізичного розвитку. Зокрема К.Д.Ушинський радив педагогам вивчати закони тих психічних явищ, якими вони бажають керувати і діяти відповідно до цих законів стосовно обставин, у яких бажають їх застосовувати.

Розуміння сутності індивідуального підходу розкриває вчення Л.С.Виготського про рівні розвитку дитини: зону актуального та зону ближнього розвитку, які психолог визначив як здатність дитини з допомогою дорослого засвоювати нові способи дій, піднімаючи тим самим на вищий щабель свій розумовий розвиток. З огляду на ідеї Л.С.Виготського виконувалися роботи, присвячені психологічним особливостям дітей з інтелектуальною недостатністю, зокрема щодо засвоєння у їхньому навчанні індивідуального підходу (Б.Г.Ананьєв, Д.Б.Ельконін, Г.С.Костюк, Н.Г.Морозова, С.Л.Рубінштейн).

Психологи Л.С.Виготський, П.Я.Гальперін, Д.Б.Ельконін, О.М.Леонтьєв наголошували на проходженні кожною особистістю спільних для всіх індивідів вікових періодів по-різному, що спричиняє індивідуальні відмінності у самому процесі розвитку та в його результатах: функціональних особливостях нервової системи, темпераменті, характері, в інтересах, нахилах і здібностях дітей.

Як засіб підвищення ефективності педагогічного впливу на дітей з різними типологічними особливостями розглядала індивідуальний підхід Н.Г.Морозова. Автор визначила педагогічні умови його здійснення та методи впливу на дітей, запропонувавши індивідуалізувати завдання за способами, прийомами з урахуванням темпу навчання. Нею визначено найдоцільніші індивідуальні засоби

для корекції відхилень у емоційно-вольовій сфері дітей. Для стимулювання відповідних якостей особистості запропонувала створювати спеціальні педагогічні ситуації індивідуального спрямування, оскільки в разі систематичного і послідовного індивідуального підходу відбуваються зміни в особистості школяра [9].

Аналізуючи результати експериментальних досліджень щодо особливостей наочного мислення розумово відсталих дітей, Ж.І.Шиф прийшла до висновку, що між способами наочного мислення дітей одного й того ж класу існує певна різниця. Так, якщо переважна частина школярів виконує завдання примітивним шляхом, то окремі намагаються використовувати більш раціональні способи. Зважаючи на це, автор констатує, що різним учням притаманний різний рівень розвитку наочного мислення, який вимагає інших способів навчання, зокрема індивідуального підходу [9].

По-різному висвітлюють дотримання принципу індивідуального підходу у навчанні дітей дидакти. Зокрема Ю.К.Бабанський, розкриваючи сутність індивідуального підходу та його значення в освітньому процесі, розглядає індивідуальний підхід як засіб розвитку пізнавальної активності та самостійності учнів. В.А.Вихрущ розкрила особливості поєднання індивідуальних і колективних форм навчальної діяльності молодших школярів на уроках, довівши необхідність використання на уроках з метою успішного засвоєння учнями знань та умінь поряд з колективною роботою – індивідуальною.

Ще І.М. Соловйов писав про те, що пізнавальна діяльність учнів допоміжної школи протікає значно повільніше, ніж у нормальних школярів. Характерною її особливістю є те, що вона ніколи не виникає з ініціативи розумово відсталого дитини. І.М. Соловйов довів, що розумово відсталим дітям властиве уподібнення зорових уявлень подібних об'єктів, яке призводить до порушення їх диференціації. На думку автора, у навчальному процесі бажано враховувати індивідуальні особливості зорових уявлень школярів, що обумовлює необхідність дотримання індивідуального підходу [9].

Вивчаючи можливості розумово відсталих учнів самостійно виконувати різноманітні види навчальної роботи, І.Г.Єременко звернув увагу на характер прояву самостійності школярів у процесі виконання звичних для них навчальних завдань і прийшов до висновку, що внаслідок перенесених хвороб, які впливають на стан вищої нервової діяльності дитини, в неї порушуються усі пізнавальні

функції і процеси, які лежать в основі навчальної діяльності. Обмежені можливості розумово відсталих проявляються у сприйманні та в осмисленні навчального матеріалу, його запам'ятовуванні, а також у процесі застосування знань, умінь і навичок. На думку автора труднощі зумовлені порушенням рухливості нервово-психічних процесів, уповільненість яких негативно впливає на темп виконання навчальних завдань[4]. Темп виконання завдань І.Унт розглядає як “комплексне явище, суттєвий показник якого не лише швидкість запам'ятовування, скільки темп узагальнень”[13, с. 19]. З.І.Калмикова темп виконання навчальних завдань називає “темпом просування” [6].

Неабияка роль належить творчому і евристичному компонентам у структурі читацької діяльності розумово відсталих школярів. Свого часу Л.С.Виготський вказував, що однією із основних причин, які обумовлюють своєрідність пізнавальної діяльності олігофренів, є відсутність у них “характерного для здорової дитини нестримного бажання пізнати оточуючий світ” [2,с.236]. що вимагає дотримання принципу індивідуального підходу.

Виділяючи принцип індивідуального підходу, учитель враховує схильність розумово відсталих підлітків до механічного і неосмисленого характеру діяльності, стереотипність і некритичність мислення. У цьому плані актуальне положення С.Я.Рубінштейн про те, що “лише в процесі діяльності дитина привчається мислити” [11, с. 89]. Є.С. Рабунський та І.Унт вбачають у індивідуальному підході засіб розвитку пізнавальної активності та самостійності учнів.

У дослідженнях Т.С.Яковлевої індивідуальний підхід розглядається як засіб підвищення ефективності навчання дітей з низькою працездатністю. Реалізація його можлива у вигляді комплексних психолого-педагогічних та медико-гігієнічних впливів. Пропоновані дітям завдання автор індивідуалізує за складністю, методами навчання, мірою допомоги дітям, організовуючи їхню роботу парами, трійками. Результати проведеного автором дослідження свідчать про позитивний вплив індивідуального підходу в освітньому процесі на дітей з низькою працездатністю, що сприяє оптимізації їхньої пізнавальної активності, мотивації учіння.

Неабиякий інтерес до теоретичного розгляду та практичного розв'язання проблеми індивідуального підходу у навчанні дітей з порушеннями інтелекту проявив Л.В.Занков. У ході тривалого експерименту, проведеного під його керівництвом, було виявлено

індивідуальні розбіжності у розвитку школярів та оволодінні ними знаннями, експериментально доведено роль прийомів і методів, спрямованих на підвищення рівня загального розвитку дітей.

Значний доробок у розробку проблеми індивідуального підходу у навчанні розумово відсталих дітей внесла М.С.Певзнер, яка запропонувала оригінальну класифікацію розумово відсталих дітей, що набула широкого визнання серед дефектологів. Неординарний підхід до визначення своєрідності дітей з різною структурою порушень розумового розвитку уможливив застосування індивідуального підходу з метою їхнього розвитку та корекції. Виявивши у процесі дослідження п'ять груп дітей за станом розвитку пізнавальних процесів, автор вказала на необхідність застосування індивідуального підходу до них у процесі навчання. М.С.Певзнер експериментальним шляхом довела наявність як індивідуальних відмінностей у психічній діяльності дітей з діагнозом "олігофренія", так і спільних, типологічних проявів порушень розумової діяльності серед досліджуваної категорії дітей. Її висновки важливі для обґрунтування теоретичних основ індивідуального підходу.

Зважаючи на запропоновану М.С.Певзнер класифікацію дітей олігофренів, С.Л.Мирський запропонував для аналізу діяльності розумово відсталих учнів використовувати чотири критерії: орієнтація у навчальному матеріалі, планування роботи, практичне її виконання, працездатність школярів.

Вивчаючи особливості засвоєння нового матеріалу розумово відсталими учнями, В.В.Ек довела, що школярі краще засвоюють новий матеріал під час його пояснення, коли враховуються індивідуальні особливості дітей з нижчими пізнавальними можливостями. Автор запропонувала дотримуватися індивідуального підходу у вигляді навідних запитань під час закріплення та повторення навчального матеріалу, які ставляться учням, використовуючи при цьому індивідуальні завдання та наочні посібники. Застосування запитань та завдань різної міри складності вимагає від учнів здійснення різних видів мисленнєвої діяльності. Як вважає В.В.Ек, індивідуальними мають бути і методи, і прийоми. Це сприятиме організації навчальної діяльності школярів та її активізації. Вжиті до дітей зауваження та заохочення також потребують індивідуалізації. Комплексне використання індивідуального підходу забезпечить його корекційну роль.

Дотримання принципу індивідуального підходу у роботі з розумово відсталими учнями – один з видів організації їхнього навчально-виховного процесу та реалізації основного завдання спеціальної школи – корекція недоліків розумового розвитку учнів. Діти з різним рівнем розвитку пізнавальних можливостей, різною працездатністю, силою нервових процесів навчаються в одному класі. Нерівномірність впливу порушень на психіку кожного школяра спричиняє нерівномірності у розвитку психічних функцій, що призводить до виникнення значних індивідуальних відмінностей у розвитку пізнавальних можливостей. Нехтування цим у організації навчального процесу спричиняє виникнення суперечностей між єдиним для всього класу змістом, темпом і методами навчання та різним рівнем пізнавальних можливостей кожного учня у навчальній діяльності щодо засвоєння знань і умінь. З метою досягнення загальної успішності в кожному класі учителі орієнтуються в першу чергу на темп праці систематично невстигаючих учнів, що призводить до затримки темпу навчання школярів з вищим рівнем розвитку пізнавальних можливостей. Успішне навчання забезпечується дотриманням принципу індивідуального підходу.

Індивідуальний підхід, виступаючи як основна форма корекційної роботи, підвищує її результативність, створює необхідні умови для більш успішного й швидкого подолання недоліків розумового розвитку школярів. Основу індивідуального підходу складають систематичне й всебічне вивчення школярів педагогами в різних навчальних ситуаціях різноманітними методами. Основним є метод спостереження за учнями не лише на уроках, а й у процесі позакласної та позашкільної роботи, зокрема у бібліотеці чи на екскурсії.

Завдяки індивідуальному підходу долається *диспропорція розвитку* психічних функцій. Різниця в часі, локалізації та етіології порушень нервової системи, окремих сторін особистості, зокрема різне враження пізнавальних механізмів нервової системи кожного учня значно впливають на його фізичну та розумову працездатність, особливо на темп засвоєння навчального матеріалу, його сприймання і розуміння, самостійність та активність учнів у процесі навчальної діяльності, здатність до вправління, на повноту, свідомість і міцність засвоєння знань та формування умінь.

Важливою дидактичною умовою виступає врахування *рівня читацького і життєвого досвіду* кожного школяра та опори на

нього. Як основа корекційної роботи, індивідуальний підхід виступає корекційним засобом для дефіцитних шкільно-значимих функцій у подоланні причин відставання засвоєння учнями матеріалу з читання, зокрема опанування змісту й сутності художніх творів, з якими вони працюють на уроках літературного та позакласного читання.

Найефективніше принцип індивідуального підходу проявляється за умови опори на різноманітні *методи навчання*, насамперед словесні, наочні, практичні. *Словесні* методи індивідуального підходу: похвала, заохочення, бесіда, спонукання, інструкція, навідні запитання, зокрема запитання евристичного спрямування. *Наочні* методи складають предметний та наочний матеріал, який використовується у процесі роботи з художніми творами (ілюстрації, фотографії, репродукції картин, картки із запитаннями – тестові завдання, письмові інструкції). Група *практичних* методів охоплює різноманітну безпосередню допомогу, яка надається індивідуально кожному школяреві у процесі виконання завдання: читання твору, переказ прочитаного, складання плану, переказ за планом, складання невеличких творів-мініатюр описового чи розповідного характеру, участь у бесіді, словесно-образній дискусії.

Важливим завданням, на якому варто зосередитися з метою дотримання принципу індивідуального підходу, є формування *мотивації читацької діяльності*. Результати проведеного анкетування учителів та спостережень за учнями на уроках класного і позакласного читання, позакласних заходах та в бібліотеці свідчать, що не всі розумово відсталі підлітки проявляють інтерес та бажання читати художню літературу. Їм важко встановлювати причинно-наслідкові зв'язки і залежності між зображеними у творі подіями та вчинками героїв, осмислювати сутність прочитаного з метою усвідомлення змісту навіть простого за фабулою художнього твору (невеличкого оповідання описового або розповідного характеру). Учні не виявляють навіть тимчасового інтересу до художніх творів. Між тим, твори художньої літератури – цінний матеріал для подолання недоліків пізнавальної діяльності школярів. Притаманні художній літературі функції найкраще реалізуються в умовах застосування індивідуального підходу й спрямовані на корекцію інтелектуальної, емоційної та вольової сфер особистості.

Учні з нижчим рівнем розвитку пізнавальних можливостей, з порушеннями працездатності, процесів збудження або гальмування, з соматичними захворюваннями, не здатні тривалий час працювати у

колективі за умови організації фронтальної роботи з класом. Вони потребують індивідуального підходу, спрямованого на корекцію та компенсацію притаманних їм недоліків психофізичного розвитку. Зокрема діти з психопатоподібними станами потребують частоті зміни видів роботи, тому що не здатні тривалий час зосереджуватися на виконанні довготривалого завдання або ряду одноманітних дій, як наприклад, мовчазне читання художнього твору.

Для школярів з перевагою процесів відволікання, збудження над процесами гальмування, характерна імпульсивність, незібраність. Читаючи, вони швидко втомлюються, починають читати або досить швидко, переходячи з рядка на рядок, а іноді й на інший абзац, або читають все з повільнішим темпом, поступово перестаючи читати, що призводить до втрати інтересу до читання. Усні відповіді характеризуються багатослів'ям, яке не завжди відповідає сутності змісту прочитаного.

Школярі з перевагою гальмівних процесів в'ялі, з уповільненими реакціями, іноді досить довго не можуть зосередитися, щоб почати читати або відповісти на певне запитання, незважаючи на те, що відповідь знають. У відповідях переважають прості, здебільшого непоширені речення. Переказ прочитаного скорочений, з пропусками важливих деталей. Реалізація принципу індивідуального підходу з ними полягає у вигляді зменшення обсягу завдань, використанні наочних посібників, зокрема й технічних засобів навчання, чим забезпечується підвищення інтересу до навчального матеріалу.

Індивідуального підходу потребують учні зі *специфічними порушеннями мовлення*, які не долаються навіть у підлітковому віці. Труднощі в належному оволодінні фонетико-фонематичною стороною мовлення проявляються у недоліках звуковимови, неправильному розумінні значення слів. Через загальний недорозвиток мовлення вони не можуть на належному рівні опанувати уміннями зв'язного усного монологічного й діалогічного мовлення. Робота з художньою літературою спрямована насамперед на корекцію недоліків *усного мовлення*. Працюючи з художніми творами, учні навчаються правильно структурувати зв'язні висловлювання, що стосуються змісту тексту прочитаного твору. Проте переказуючи зміст прочитаного тексту твору, частина школярів не звертає увагу на запитання і завдання апарату організації засвоєння, що стосуються сутності прочитаного твору. Окремі з них



відповідають монотонно, непоширеними простими реченнями, іноді однослівно, не виявляючи будь-яких емоцій до власної мовленнєвої діяльності, не контролюючи її. Індивідуальна допомога у вигляді *наочної опори* (сюжетний малюнок, репродукція картини, фотографія, спроектований кадр) підвищує мотивацію до переказу, активізує мовленнєву діяльність.

*Розгальмованих*, навпаки, надана допомога у вигляді сюжетного малюнку чи репродукції картини не стимулює до переказу змісту прочитаного або до продукування власного зв'язного висловлювання, що стосується прочитаного твору. Розглядаючи стимульний матеріал, вони починають відволікатися, намагаються щось вичитати з підручника, шукаючи в ньому відповіді на поставлене запитання і врешті-решт забувають про поставлене перед ними завдання. Долати це допомагає орієнтація на принцип індивідуального підходу: одним школярам учитель пропонує повторити зміст інструкції (план переказу твору), іншим – навідне запитання, декому пропонується повторно прочитати уривок з художнього твору й усно відповісти на поставлені запитання, що стосуються змісту прочитаного.

Працюючи зі школярами з *травматичним слабоумством*, у яких після напруженої тривалої роботи виникають загальне послаблення, сонливість, різке зниження розумової та фізичної працездатності, головний біль, внаслідок чого затримується темп розумової діяльності, знижується читацька діяльність (учень починає читати зі значною кількістю помилок, допускає пропуски слів, перестановки слів, складів, недочитує закінчення слів), учитель морально стимулює їх, заохочуючи до читацької діяльності, вселяючи віру у власні сили.

Принцип індивідуального підходу реалізується шляхом застосування найбільш доцільних засобів щодо подолання притаманних школярам порушень та організації таких умов праці, за яких кожен учень може працювати нарівні з однокласниками. Для цього учитель використовує *вербальні стимули*: похвалу, заохочення, приклад для інших, вербальне оцінювання. Враховується значення *матеріальних* стимулів, насамперед *оцінювання*. Учні з порушеннями розумового розвитку потребують індивідуального підходу до оцінювання знань та умінь. Оцінюється навчальна праця дітей з опорою на позитивні риси кожного школяра, відмічається усе позитивне в його діях, стимулюючи до подальшої діяльності. Кожна відповідь обов'язково коментується, порівнюється, наводяться

приклади позитивних відповідей школярів. Неабияке значення надається *самооцінці* шляхом організації самостійної навчальної роботи з художнім твором з подальшим його аналізом та коментуванням прочитаного школярами. Обережне формування позитивних рис, навіть тих, що ледь помічаються, органічно пов'язується з повагою до дитини, визнанням її людської гідності. За умови дотримання такту в ставленні до учнів, принцип індивідуального підходу набуває корекційного впливу, спрямовуючись на корекцію недоліків психофізичного розвитку.

Дотримання учителем принципу індивідуального підходу залежить від знання *причин* появи певних особистісних якостей школярів: загальний стан здоров'я, особливості психічного розвитку, умови виховання, умови перебування дитини в родині, тип поведінки учня, здатність до вправління, витривалість і наполегливість у досягненні мети в подоланні труднощів, особливості сприймання, яке неможливе без участі центрів пам'яті, зберігання нейронами слідів подразнень та запам'ятовування, що вимагає підвищення особистісної активності кожного школяра в процесі навчання. Учня властиві різні види пам'яті: зоровий, слуховий або слухо-зоровий. Зорова форма сприймання інформації допомагає накопичити чуттєвий досвід, синтезувати сприйняте й узагальнити його. Окремим школярам це вдається легше за допомогою слуху, деяким за допомогою зорово-слухового сприймання. В одних переважає наочно-дійове мислення, в других – словесно-логічне, яке потрібно сформулювати. Кожному притаманні стійкі індивідуальні особливості, які не можна не враховувати, зокрема тип нервової системи, темперамент, стан пізнавальної активності.

Характеризуючи активність мисленнєвої діяльності розумово відсталих школярів та рівень усвідомлення ними навчального матеріалу, А.К.Аксьонова вказувала, що для розумово відсталих характерне швидке зниження пізнавальних інтерсів і мотиваційної сторони мовлення, та довела, що постійна підтримка активності дітей потребує використання різноманітних прийомів і методів роботи, зокрема використання наочних опор, запровадження практичної та ігрової діяльності, різноманітних видів вправ і завдань до них [1, с.26 -26].

Проблему *пізнавальної активності* розглянуто у роботах Ю.К.Бабанського, Г.Н.Г.Морозової, Г.І.Щукіної, В.Д.Небилицина, А.К.Аксьонової, І.Г.Єременка, В.Б.Побрейна. До пізнавальної

діяльності учнів спонукають потреби в поглибленні набутих та нових знань, у засвоєнні духовної культури суспільства. Потреби виступають джерелом активності, основною спонукальною силою діяльності. Якщо для розумово відсталого учня читання художньої літератури не стає потребою, то в нього не сформована пізнавальна активність. За пізнавальної активності читацька діяльність набуває свідомості й усвідомленості, спрямовується не лише на зміну об'єкту, а й суб'єкту діяльності. Як риса особистості пізнавальна активність проявляється у прагненні учнів до самостійної читацької діяльності, покращення якості її здійснення, вибору ними оптимальних шляхів для досягнення поставленої мети, у прояві ставлення до конкретної діяльності на кожному уроці літературного читання та її результатів. Завдяки пізнанню у процесі роботи з творами художньої літератури в учнів з'являється ряд взаємопов'язаних потреб, зокрема й потреби в нових враженнях, що реалізується у процесі читання невідомих художніх творів, отриманих у результаті читання почуттях, уявленнях, реалізація яких є умовою повноцінного психічного розвитку. Чим більше вражень отримують учні на уроці, тим краще реалізуються їхні потреби, оскільки зростає зацікавленість предметом діяльності.

Переходячи до подачі нового, більш складного матеріалу з читання, учитель вдається до низки *стимульних* засобів, щоб коригуючи та розвиваючи пізнавальні можливості школярів, забезпечити їхню готовність до сприймання складнішого матеріалу завдяки постійному та доцільному навантаженні певними пізнавальними завданнями, врахування досягнутого рівня пізнавальних можливостей, навчання учнів на високому рівні труднощів (у міру можливостей) з метою переведення їх із зони актуального розвитку в зону ближнього розвитку.

У школярів виникають різноманітні *емоції* в процесі роботи над художніми творами, які класифікуються за *зabarвленням*: позитивні й негативні; за *структурою*: прості й складні; за *соціальною ознакою*: моральні, інтелектуальні, естетичні. Власне емоції мало проявляються зовнішньо, мають чітко виражений ситуативний характер. Учитель як основні *засоби активізації діяльності* школярів використовує: бесіду евристичного спрямування для розкриття змісту художнього твору, словникову роботу, знайомство з цікавими біографічними даними з життя письменників – авторів творів; переключення уваги школярів з одного виду діяльності на інший.

Активізації мисленнєвої діяльності сприяє опора на мисленнєві операції порівняння, аналізу, зіставлення. Словникова робота над текстом художнього твору забезпечує усвідомлення учнями-читачами функціонування різних мовних засобів з метою засвоєння ними таких якостей мовлення, як точність, виразність, багатство, правильність, краса, доречність. Увага звертається на наявність оцінних суфіксів у словах, за допомогою яких передаються найрізноманітніші відтінки значень та різноманітних почуттів. Така робота сприяє корекції сигніфікативної функції мовлення, завдяки чому школярі опановують *лексичне значення слів*.

У процесі читання художнього твору учитель звертає увагу на стан *виразного* читання учнів. Навіть учні 8 – 10 класів не можуть на достатньому рівні опанувати таку якісну ознаку читання, як виразність, зокрема правильне наголошування слів, сутність логічних наголосів, що вимагає від учителя постійного звертання уваги школярів на правильність вимови слів, дотримання інтонації читаного матеріалу в процесі читання. Допомогає застосування прийому *словесного малювання* прочитаного, в процесі якого учні захоплюються читанням твору, що забезпечує позитивне ставлення не лише до читання як процесу діяльності взагалі, а й до читання художньої літератури зокрема.

### **Запитання і завдання:**

1. На конкретних прикладах доведіть необхідність застосування індивідуального підходу у роботі з розумово відсталими учнями на уроках літературного читання.
2. Порівняйте погляди Я.А.Коменського і К.Д.Ушинського на дотримання індивідуального підходу до учнів. У чому полягає спільність та різниця?
3. Доведіть, що індивідуальний підхід виступає як основа корекційної роботи з розумово відсталими підлітками на уроках літературного читання.
4. Дайте характеристикут методам навчання, що використовуються для реалізації принципу індивідуального підходу.
5. Які типи школярів потребують індивідуального підходу? Дайте їм психолого-педагогічну характеристику.
6. Доведіть доцільність формування мотивації читацької діяльності для реалізації індивідуального підходу.

7. Розкрийте умови реалізації принципу індивідуального підходу на уроках літературного читання.

**Література для самостійного опрацювання:**

1. Аксенова А.К. Методика обучения русскому языку в специальной (коррекционной) школе: Учебник для студентов дефектол. фак. педвузов. – М.: Гуманитарный издательский центр ВЛАДОС, 1999. – 320 с.
2. Виготский Л.С. Основы дефектологии. Т5. – М.: Педагогика, 1983. – 367 с.
3. Еременко И.Г. Олигофренопедагогика. – К.: Вища школа, 1985. – 328 с.
4. Еременко И.Г. Познавательные возможности учащихся вспомогательной школы. – К: Рад школа, 1972. – 130 с.
5. Исаев Д.Н. Умственная отсталость у детей и подростков. – СПб.: Речь, 2003. – 391 с.
6. Калмыкова З.И. Темп продвижения как один из показателей индивидуальных различий учащихся //Вопросы психологии, 1961. – №2. – С.41 -50
7. Кравець Н.П. Індивідуальний підхід як основа корекційної роботи з розумово відсталими дітьми на уроках читання //Нова педагогічна думка, 2006. – №3. – С.55 – 59.
8. Матвеева М.П., Миронова С.П. Корекційна робота у системі освіти дітей з вадами розумового розвитку: Навчально-методичний посібник. – Кам'янець -Подільський, 2005. – 164 с.
9. Особенности умственного развития учащихся вспомогательной школы /Под Ж.И. Шиф. – М.: Просвещение, 1965. – 343.с.
10. Петрова В.Г., Белякова И.В. Психология умственно отсталого школьника. – М.: Академия, 2005. – 160 с.
11. Рабунский Е.С. Индивидуальный подход в процессе обучения школьников. – М.: Педагогика, 1975. – 184 с.
12. Рубинштейн С.Я. Психология умственно отсталого школьника. – М.: Просвещение, 1986. – 191 с.
13. Торшина Л.Г. Работа с умственно отсталыми школьниками над содержанием рассказов при наличии сюжетных картин //Дефектология, 1990. – №3. – С.42 – 44.
14. Унт И.Э. Индивидуализация и дифференциация обучения. – М.: Педагогика, 1990. – 189 с.

#### **2.4. Формування умінь самостійної навчальної діяльності у розумово відсталих учнів на уроках літературного читання.**

Успішна підготовка розумово відсталих учнів до самостійного життя значною мірою залежить від всебічного врахування у корекційно-виховному процесі рівня розвитку їхніх пізнавальних можливостей. Ще Л.С.Виготський звернув увагу на те, що організовуючи навчальну діяльність школярів, необхідно максимально враховувати їхні потенційні можливості [1]. Теоретичні положення вченого знайшли подальший розвиток у ряді робіт під керівництвом Л.В.Занкова. Основна їх ідея – формування у школярів практичних дій, найбільш недосконалих у дітей з порушеннями розумового розвитку через властиві їм тугорухомість та інертність психічних процесів. В.Г.Петрова, дослідивши взаємообумовленість мовленнєвої та практичної діяльності розумово відсталих дітей, підтвердила, що ефективна основа розвитку мовлення і мислення – це залучення їх до практичної діяльності. Однак не всі розумово відсталі школярі вміють працювати самостійно, що зумовлено своєрідністю розвитку їхньої діяльності в цілому.

У працях відомих вчених досить повно розкрито особливості самостійної діяльності розумово відсталих учнів та обґрунтовано необхідність врахування її у навчанні. Так, І.Г.Єременко звернув увагу на те, що внаслідок перенесених захворювань, які впливають на функціонування вищої нервової діяльності дитини, порушуються усі пізнавальні функції та процеси, які лежать в основі навчальної діяльності [3]. О.Р.Лурія, характеризуючи структурні компоненти діяльності, особливу увагу приділив розвитку в розумово відсталих дітей орієнтувальної основи діяльності, оскільки нові знання чи уміння, навіть будь-який тимчасовий зв'язок не може бути надбаний без участі орієнтування. В.М.Синьов та Є.О.Білевич, досліджуючи свідоме виконання розумово відсталими школярами завдань з ручної праці, дійшли висновку, що на цей процес впливає не лише порушення орієнтувальної основи діяльності, а й контрольно-коректувальної. С.Ф.Ніколаєв дослідив недоліки планування діяльності у школярів даної категорії та розробив деякі шляхи її формування.

Керуючись дослідженнями відомих психологів (П.Я.Гальперін, О.М.Леонт'єв, Н.Ф.Тализіна та ін.) про навчальну діяльність як складну структуру, що включає три основні фази: *орієнтувальну*, *виконавчу* та *контрольно-коректувальну*, учитель організовує

навчання розумово відсталих школярів самостійної навчальної діяльності з урахуванням її структури, поклавши в основу зміст її складових дій та розробивши систему спеціальних вправ, виконання яких у певній послідовності сприяє формуванню діяльнісних умінь. Ці вправи – модель *самостійної діяльності учнів*. Під *самостійною діяльністю* розуміється робота, що виконується без допомоги вчителя. Діти працюють самостійно. Для цього у них формуються узагальнені прийоми побудови дій та відповідні уміння керувати власною діяльністю.

Процес опанування учнями прийомів самостійної навчальної діяльності має свої особливості. Він передбачає використання уже наявного, хоча й недосконалого досвіду самостійного виконання завдань, якого учні набули за попередні роки навчання. Але такий досвід дуже бідний, а в багатьох взагалі відсутній. Тому для більшості школярів самостійна робота є новим видом діяльності, що вимагає володіння невідомими досі знаннями та навчальними уміннями. Все це поглиблює властива розумово відсталим тугорухомість нервових процесів, утруднюючи створення нових рухомих зв'язків. Інертність нервових процесів утруднює перенесення засвоєних прийомів навчальної діяльності на самостійне виконання завдання. Недостатня сформованість операцій аналізу й синтезу посилює негативний процес. Ці особливості ускладнюють опанування прийомами самостійної навчальної діяльності й зумовлюють необхідність розробки узагальнених прийомів керування власною навчальною діяльністю.

*Прийоми* варто розглядати як послідовні дії з урахуванням того, що дія має ту ж структуру, що й діяльність. Розроблена система передбачає три основні етапи формування умінь самостійної навчальної діяльності: *підготовка* до майбутньої діяльності, *орієнтування* у змісті діяльності та її *виконання*. Кожен етап поділяється на конкретні дії (формувальні уміння).

Щоб учні легко застосовували в самостійній навчальній діяльності сформовані уміння, учитель одночасно тренує їх у різних видах роботи: під час читання текстів з букваря, читанки; списування слів, речень, текстів; розв'язування арифметичних прикладів і задач; виготовлення різноманітних виробів тощо. Важлива умова, що сприяє процесові опанування прийомів роботи з навчальним матеріалом – дотримання *роздільного поетапного засвоєння* навчального матеріалу. Практично ця вимога враховується таким чином:

самостійні дії, які мають засвоїти учні, розділяються на конкретні елементи, встановлюється їхня послідовність і взаємозалежність. Відповідно розробляється і система практичних вправ, яка полягає передусім у багаторазовості повторень, необхідних для опанування кожним елементом окремо та їхніх комплексів у цілому. Такий підхід відповідає загальній практичній спрямованості самостійно виконувати будь-яке завдання.

Розглянемо детально засвоєння учнями кожного структурного компоненту діяльності.

**Підготовка до майбутньої діяльності.** Зміст навчання дітей у цьому випадку – *практичні вправи* щодо добору необхідного для виконання завдання шкільного приладдя, інших матеріалів, а також правильна підготовка робочого місця. Такі дії учні спершу виконують за наслідуванням дій учителя, потім – за зразком і словесною інструкцією і нарешті – лише за словесною інструкцією. Спершу інструкція подається у розгорнутому вигляді, а згодом – коротко, цілісно (зокрема учням з вищим рівнем розвитку пізнавальних можливостей). Їм лише повідомляється, до якого завдання потрібно підготуватися, але кожна дія, послідовність виконання дій уже не коментуються.

Після поетапного засвоєння учнями складових самостійної діяльності, необхідних для підготовки до виконання майбутнього завдання, використовується серія вправ, спрямованих на вироблення автоматизму. Учитель має змогу перевірити, чи усвідомили учні цей етап самостійної діяльності, проводячи гру “Учитель –учень”, у якій усі ролі виконують школярі.

**Орієнтувальна основа діяльності.** Формуючи уміння орієнтуватися у майбутній діяльності, учитель звертає увагу на розвиток здатності та звички школярів уявляти наслідки своєї праці. З цією метою використовується прийом зіставлення результату роботи (виконане завдання, виріб) зі знайомими предметами на уроках образотворчого мистецтва, української мови, трудового навчання. Задіюються три види вправ, що відрізняються мірою самостійності школярів під час їхнього виконання та участю вчителя в діяльності дітей. Учитель демонструє кінцевий результат роботи, порівнюючи зі знайомими учням предметами або зразками. Зіставляючи таким чином зразок майбутньої діяльності, учні сприймають та відтворюють його складові частини у певній послідовності, що сприяє усвідомленню необхідності порівнювати предмети зі зразком.



*Самостійне* виконання завдання залежить від того, наскільки правильно й точно школярі можуть *аналізувати* зразок виконання завдання чи виріб, який їм потрібно виготовити. Навчання аналізу зразка відбувається за допомогою вправ, що поділяються на кілька груп.

*Перша група вправ* спрямована на навчання учнів поелементного, *роздільного* аналізу, що дає змогу детальніше проаналізувати зразок майбутньої діяльності, сконцентрувати увагу на послідовності виконання завдання. Детальний роздільний *аналіз* допомагає сприйняти усі частини зразка в їх послідовному зв'язку. *Виконуючи другу групу вправ*, учні навчаться проводити згорнутий цілісний аналіз зразка, користуючись відповідями на запитання. *Третя група вправ* передбачає, що діти самостійно аналізують зразки виконання письмових завдань чи виготовлення виробів, а учитель допомагає учням з нижчим рівнем розвитку пізнавальних можливостей дотримуватися послідовного аналізу.

Опанування орієнтувальної основи діяльності полягає в навчанні школярів *розумінню способів і послідовності* виконання завдання. Ця робота також проводиться з використанням кількох груп вправ.

*Перша група вправ* – ознайомлення учнів з необхідністю дотримуватися *послідовності плану* під час виконання будь-якого завдання. Спочатку школярі виконують дії за наслідуванням і під коментування учителя. Наочним зразком виступають дії педагога, що підкріплюються діяльністю школярів. Виконуючи дії у суворій послідовності, вони переконуються, що *недотримання послідовності плану* виконання завдання призводить до помилок. Учні усвідомлюють необхідність знання та виконання дій у певній послідовності.

*Друга група вправ* використовується для усвідомлення способів та послідовності виконання завдання і полягає в тому, що учнів навчають дотримуватися плану виконання завдання. Зовнішніми опорами виступають поопераційні карти, схеми, інструкції. Вміле та вчасне використання їх допомагає дотримуватися послідовного виконання будь-якого завдання, а діяльність учнів стає самостійнішою. Завдання учителя – навчити учнів використовувати під час планування роботи зовнішні опори. Школярі повинні зрозуміти, що *інструкція* у вигляді схеми завдання, поопераційна

план-карта – це також план, але поданий у іншому вигляді. Користуючись ними, можна виконати завдання без допомоги вчителя.

*Третя група вправ* полягає в тому, що учитель безпосередньо не допомагає учням, а лише керує їхньою роботою і контролює її.

*Четверта група вправ*: учням пропонується готовий виріб і поопераційна карта-план, користуючись якими вони мають самостійно виготовити виріб чи виконати завдання. Учитель лише контролює їхні дії.

Виконавши завдання, учні з вищим рівнем розвитку пізнавальних можливостей звітують про хід роботи, користуючись поопераційною картою-планом. Так вони не лише навчаються самостійно виконувати завдання, дотримуючись плану, а й усвідомлюють значення поопераційної карти-плану, необхідної для виконання завдання, привчаються звітувати про виконану роботу, запам'ятовують послідовність виконання завдання.

У навчанні школярів способів і послідовності виконання завдання особлива увага приділяється *інструкції*. Користуватися нею під час самостійного виконання завдання учитель навчає за допомогою спеціально підібраних вправ.

*Для першого типу* вправ характерна *ілюстративно-інтерпретаційна* методика навчання, в якій *словесна інструкція* поєднується з *наочним і практичним* показом порядку виконання дій та з *елементами поетапного планування* ходу діяльності школярів.

*Другий тип вправ* полягає в тому, що словесна інструкція супроводжується *демонстрацією зразка* виконання завдання чи виготовлення виробу. Спочатку учні прослуховують інструкцію і розглядають зразок, потім, використовуючи його, повторюють інструкцію, тобто навчаються *планувального* висловлювання і лише після цього починають виконувати завдання. Виконавши завдання, учні з вищим рівнем розвитку пізнавальних можливостей звітують про свою роботу, а школярі з нижчим рівнем розвитку пізнавальних можливостей відповідають на запитання щодо послідовності виконання завдання.

*Третій вид вправ* – самостійне планування дій після прослуховування інструкції. Під час виконання завдання допомога сильнішим учням не передбачається. Слабших дітей інструктують кілька разів, що допомагає їм усвідомити сутність і послідовність виконання завдання, сприяє формуванню уміння звітувати про виконану роботу.

**Виконавча діяльність.** Формуючи уміння виконавчої діяльності, учителю варто пам'ятати, що учні повинні не лише зрозуміти й засвоїти послідовність виконуваних дій, але й навчитися правильно їх виконувати. Вироблення цієї навички проходить в кілька етапів. Спочатку учитель формує уміння *співвідносити свої дії* у відповідності з планом та інструкцією. Це досягається за допомогою кількох груп спеціальних вправ: *перша* група спрямована на те, що діти, виконуючи завдання, наслідують дії вчителя, використовуючи план та інструкцію і звітуючи про кожну дію; *друга* підводить учнів до розуміння плану та інструкції у виконанні завдання (такі вправи потребують виконання завдання за допомогою плану та інструкції; пряма допомога вчителя виключається); *третья* група вправ потребує самостійного виконання завдання (допомога надається у вигляді плану та інструкції; учитель коригує дії учнів з нижчим рівнем розвитку пізнавальних можливостей лише за допомогою запитань). Перед початком роботи варто перевірити знання школярів щодо сформованості вміння користуватися планом виконання завдання. Ці вправи сприяють розвитку вміння поетапно контролювати, регулювати й оцінювати власну діяльність.

Успіх самостійної роботи залежить також від сформованості у школярів уміння *бачити і вчасно виправляти* допущені помилки й недоліки. У розумово відсталих такі уміння спонтанно не виробляються. Формуються вони у певній послідовності. Спершу учні навчаються виправляти помилки, наслідуючи дії вчителя; потім – за допомогою зразка та інших зовнішніх регуляторів (запитань, поопераційної карти-плану, інструкції) і нарешті – працювати самостійно, без допомоги вчителя, використовуючи зразок і план.

*Перша група вправ* полягає у навчанні учнів поетапно оцінювати власну діяльність, наслідуючи дії вчителя. Діти привчаються користуватися зразком, планом та інструкцією під час виконання завдання. Керуються вказівками учителя та наслідують його дії. Для *другої групи вправ* характерне те, що вчитель керує діяльністю школярів, не виконуючи практичних дій, коригуючи їхні дії запитаннями, орієнтуючи на зразок та словесну інструкцію. Виконуючи *третью групу вправ*, учні самостійно, без допомоги вчителя, використовують зразок і план виконання завдання, щоб знайти і виправити помилки. Учитель лише оголошує, яке завдання будуть виконувати, підтримує у класі порядок. *Четверта група вправ* передбачає повну самостійність школярів. Найкраще це проводити у

вигляді гри “Учитель – учень”. “Учитель” порівнює виконане “учнем” завдання зі зразком, самостійно знаходить помилки.

Учитель пам’ятає, що для розумово відсталих характерні некритичність мислення, завищена самооцінка, що негативно впливає на якість виконуваного ними завдання. Тож важливою умовою, яка сприяє поліпшенню виконавчої діяльності школярів, є уміння адекватно оцінювати кінцевий результат власної роботи. Формується воно в певній послідовності: 1 – Учитель сам оцінює виконану учнями роботу. Для цього він використовує зразок виконання завдання або готовий виріб. Учні спостерігають, слухають і теж беруть участь в оцінюванні робіт однокласників.

2 - Школярі самостійно, використовуючи зразок і план виготовлення виробу або виконання завдання, оцінюють роботу. Учитель контролює хід діяльності сильніших учнів, а слабшим допомагає запитаннями, що сприяють формуванню уміння оцінювати. Усний звіт про оцінку власної роботи та критерії оцінки свідчать про свідоме оволодіння таким умінням. 3 Учитель використовує різноманітні наочні засоби. Учні лише прослуховують інструкцію, а потім самостійно виконують завдання. Наприкінці уроку школярі оцінюють виконане завдання, попередньо пригадавши, як виконували це під час інших вправ. Оцінку обов’язково коментують, що дає учителю змогу перевірити рівень засвоєння уміння. Такий вид вправ сприяє закріпленню уміння самостійно оцінювати результат своєї діяльності, виключає можливі помилки під час виконання завдання. 4. Вправи для вироблення автоматизму в умінні оцінювати свою роботу. Для цього проводиться гра «”Хто уважний?”», яка потребує самостійного вирішення питання про вибір потрібних засобів для порівняння власної виконаної роботи зі зразком завдання чи готовим виробом. Збіг оцінок учителя й учнів свідчить про сформованість уміння.

Дотримання послідовності виконання вправ сприяє поступовому формуванню структури самостійної навчальної діяльності. Засвоєні уміння учні можуть використовувати на будь-якому уроці. У навчальному процесі на уроках читання це дає змогу вчителю опиратися на засвоєні школярами уміння самостійної навчальної діяльності, які є однією з основних умов успішного навчання розумово відсталих дітей.

### **Запитання і завдання:**

1. Від чого залежить успішна підготовка розумово відсталих учнів до самостійного життя і праці? Відповідь обґрунтуйте.
2. Охарактеризуйте особливості самостійної діяльності розумово відсталих школярів на уроках літературного читання. Що позитивно, а що негативно впливає на її ефективність?
3. Розкрийте сутність етапів формування умінь самостійної навчальної діяльності. Які прийоми використовуються для формування кожного етапу? Розкажіть, як це здійснюється практично. Як би ви порадили здійснювати це на уроках літературного читання?
4. На наочних прикладах доведіть різницю в оволодінні прийомами самостійної навчальної діяльності учнями з вищим і з нижчим рівнем розвитку пізнавальних можливостей.
5. Ознайомтеся з практикою навчання учнів із затримкою психічного розвитку в умовах інклюзії. Що б ви запропонували для удосконалення цієї роботи?

### **Література для самостійного опрацювання:**

1. Выготский Л.С. Основы дефектологии: Собр. соч. в 6 т. – Т. 5. – М.: Педагогика, 1983. – 367 с.
2. Гальперин П.Я. Психология мышления и учение о поэтапном формировании умственных действий //Исследование мышления в советской психологии. – М.: Наука, 1986. – 138 с.
3. Еременко И.Г. Познавательные возможности учащихся вспомогательной школы. – К.: Рад. школа, 1972. – 130 с.
4. Кравец Н.П. Организация учебной деятельности младших умственно отсталых учащихся в условиях внутриклассного дифференцированного обучения: дисс. ... канд пед. наук. 13.00.03 – специальная педагогика. – К., 1991. – 147 с.
5. Кравец Н.П. Самостійна навчальна діяльність в учнів молодших класів допоміжної школи //Дефектологія, 1999. – №1. – С.34 – 37.
6. Талызина Н.Ф. Формирование познавательной деятельности младших школьников. – М.: Просвещение, 1988. – 174 с.
7. Шабельников В.К. Значение метода поэтапного формирования умственных действий для обучения умственно отсталых детей /Коррекционно-воспитательная работа во вспомогательной школе. – Алма-Ата, 1986. – С.62 – 68.

## **2.5. Розвиток мовлення та формування комунікативної компетентності у розумово відсталих учнів засобами художньої літератури.**

Однією з причин, що призводить до непорозуміння розумово відсталих учнів з оточуючими - невміння спілкуватися. Властива розумово відсталим несформованість лінгвістичної і комунікативної компетентностей негативно впливають на мовленнєву діяльність, яка є активним, мотивованим процесом. Такі учні часто пасивні, не проявляють мовленнєвої ініціативи, сили волі щодо сприймання чужого мовлення та вникнення у його смисл, їм не властиві активні акти спілкування, а тому часто відмовляються від участі у міжособовому спілкуванні. *Описово-розмовне мовлення* характеризується порушеннями логічної послідовності, граматичного ладу, відзначається фрагментарністю, бідністю і шаблонністю лексики. Здебільшого в ньому переважають репліки *ситуативного* мовлення. У спілкуванні учні часто переходять з однієї події на іншу, допускають багаторазові повторення іменників або займенників, репліки переважно однослівні.

У розмові школярі повільно переключаються з позиції слухача на позицію мовця, у спілкуванні індіферентні і, якщо не стимулювати до продовження розмови, самостійно не проявляють зацікавленості в ній, розгублюються, стають замкнутими, або навпаки, розгальмованими, не бажаючи спілкуватися навіть зі знайомими з мікроколективу. Прогресує комунікативна фобія, а інколи за певних несприятливих умов проявляється фрустрація – психічний стан, викликаний неуспіхом у задоволенні потреби, у даному випадку – потреби контактувати й спілкуватися з членами мікроколективу. Оточуючі, в свою чергу, будують взаєностосунки з такими учнями двома шляхами: а) на основі зневажливого, іноді презирливого ставлення до них; б) на основі встановлення гіперопіки, що трапляється рідко; в) індіферентне ставлення, не реагуючи на бажання дитини звернути на себе увагу. В усіх випадках страждають діти.

Корекційний педагог допомагає згладити непорозуміння, що виникають між розумово відсталими учнями і їхніми партнерами по спілкуванню. Умілими цілеспрямованими діями згладжує непорозуміння, що назрівають або вже назріли у мікроколективі, гасить конфліктну ситуацію, проводячи значну роботу щодо особливостей розумово відсталих учнів та як потрібно з ними

поводитися. З цією метою звертається до творів художньої літератури.

Художня література – важливий засіб формування життєвої компетентності розумово відсталих школярів, однією зі складових якої виступає комунікативна компетентність, цілеспрямоване формування якої відбувається не лише на уроках української (російської) мови, а й на уроках пояснювального та літературного читання. Робота з творами художньої літератури передбачає два етапи: I – підготовчий (1 – 6 класи), II – основний (7 – 10 класи). Завдяки художній літературі актуалізуються й організуються емоції, виникає духовне піднесення й радість, кожен художній твір стає могутнім стимулом, “за допомогою якого піднімаються брили знань”[2, с. 42]. Це сприяє розвитку уважності й запам’ятовуванню, викликає бажання працювати з книгою. Будучи мистецтвом слова, художня література спрямована на індивідуальне сприймання й почуття учня-читача, які забезпечують формування життєвої компетентності особистості читача, оскільки відбувається емоційний відгук на те, що читається, що в ньому схвилювало. Почуття стають основою моральних звичок, підґрунтям для стійкого емоційного ставлення до різноманітних суттєвих явищ життя. Стійкі види емоційного ставлення спрямовують зміни в особистості учня-читача в позитивний бік, коригуючи його інтелектуальну сферу, оскільки за Л.С.Виготським, думка народжується з мотиваційної сфери.

Працюючи з художнім твором, розумово відсталий учень-читач намагається не лише розповісти про що дізнався, а й прагне наслідувати вчинки героїв, копіювати їхню поведінку, завдяки чому відбуваються значні зрушення між інтелектуальним і афективним компонентами особистості на користь інтелектуального. Інтенсивно коригуються не лише вищі психічні функції, а й нижчі, формуються ціннісні орієнтації, забезпечені стійкою системою цілеспрямованих інтересів та потреб.

*Пізнавальні інтереси* є дієвим способом набуття знань та розширення світогляду, на що неодноразово вказували у своїх працях І.Г.Єременко, Н.Г.Морозова, В.М.Синьов. Інтереси, виникаючи на основі пізнавального бажання до певної галузі діяльності, зокрема до читання творів художньої літератури, переростають у стійкі особистісні *пізнавальні потреби*. Зважаючи на це, в процесі добору матеріалу з читання для розумово відсталих учнів, учитель враховує психофізичні особливості учнів кожного класу, на основі яких

визначає *критерії добору* літературно-художніх творів: корекційний вплив, доступність, доцільність, достатність, науковість, дотримання яких сприяє розумінню учнями смислу кожного прочитаного твору, нейтралізуючи негативні чинники, завдяки яким порушується розуміння читаного матеріалу з наступним його усвідомленням.

Учитель враховує, що однією з причин несформованості комунікативної компетентності у розумово відсталих школярів є порушення *сигніфікативної, регульовальної та комунікативної* мовленнєвих функцій, через що учні не можуть належним чином оволодівати лексичними й комунікативними вміннями. Достатній лексичний запас – надійна матеріальна база, основа комунікації, яка забезпечує успішне формування комунікативних умінь. Звідси посилена увага до стану сформованості у школярів *сигніфікативної* функції мовлення, сутність якої полягає у пов'язуванні слова з мисленнєвими образами, в яких у свідомості людини зафіксовано знання про предмети і явища об'єктивної дійсності. Відомий дитячий психолог Г.А. Люблінська довела, що єдність сигніфікації забезпечує взаєморозуміння між комунікантами. Розуміння процесу сигніфікації у розумово відсталих учнів дає можливість розкрити причину труднощів в оволодінні ними змістом та усвідомленні смислу матеріалу з читання.

Процес *сигніфікації* проходить кілька етапів:

- 1 – сприймання об'єкту та формування його внутрішнього мисленнєвого образу;
- 2 – сприймання слова, що означає назву об'єкту;;
- 3 - поєднання утвореного образу зі словом;
- 4 - використання зв'язку “слово-образ” у власній діяльності.

Література з досліджуваної проблеми (Л.С.Виготський, С.Л.Рубінштейн,

Г.О.Люблінська та інші), а також результати обстеження дітей на предмет сформованості у них *сигніфікативної* функції мовлення свідчать, що корекція її буде успішною за умови оволодіння учнями лексичним значенням слова. За Л.С.Виготським, у значенні слова зав'язаний вузол тієї єдності, яка називається мовленнєвим мисленням. Слова – це спеціальні мовні знаки, коди, за допомогою яких передаються і отримуються знання. Але вони (знаки – слова) є умовними і зрозуміти їх може лише той, хто володіє даною мовою. В інших мовах цей зміст передається іншими знаками. Будучи умовними, між їхнім звучанням і тим, що вони означають, немає



безпосереднього зв'язку. Значення складається об'єктивно протягом історичного розвитку і потенційно зберігається у всіх носіїв мови. Із значення виділяється смисл. Розрізнення смислу слова та його значення, за свідченням Л.С.Виготського відсталих учнів не вивчалася. Здебільшого учні опановували звукову й графічну форми слів, їх навчали правильно вимовляти і записувати ті чи ті слова. Увага на розуміння значення слова, усвідомлення його сутності не зверталася. Учні періодично виконували несистемні лексичні вправи, що в певній мірі сприяли засвоєнню лексики рідної мови. Проте у процесі навчання не зверталася увага школярів на змістовий бік слова, який несе у собі смисл. В учнів формували комунікативну функцію мовлення, не беручи до уваги сигніфікативну. Поволі зміна поглядів на мову як на предмет навчання і визнання мовлення як основного засобу спілкування, спрямування зусиль учених і практиків на розробку комунікативного аспекту у практиці навчання мови і мовлення сприяли тому, що звернули увагу на лексику, її властивості та здатність до засвоєння учнями. Трактують про смисл слова ввів Ф.Полан. Смисл слова, як вважав Ф.Полан, є сукупністю усіх психологічних факторів, викликаних у свідомості людини завдяки слову. Значення – одна із зон смислу, дуже стійка, уніфікована, точна, а смисл слова – динамічний [2]. Смисл того чи іншого слова не передається і, як вважає О.О.Потебня, повторене дитиною слово до того часу не матиме для неї смислу, поки вона сама не поєднає з ним відомих образів, не пояснить його сприйманням, що складає її особисту власність. Будучи одиницею людського мислення, слово водночас є складовим свідомості [7]. За Л.С.Виготським слово відноситься до свідомості як малий світ до великого, як жива клітина до організму [2]. Незважаючи на значення слова в житті людини, *лексика* тривалий час у школах для розумово відсталих учнів не вивчалася. Як окремий розділ, Н.П. Кравець включила лексику у програми з української мови для розумово відсталих учнів.

Відбувається поступове оволодіння лексичним значенням слова, що полягає в розумінні його смислу і є прямим шляхом до оволодіння тим навчальним матеріалом, який засвоюється з уст учителя чи самотійно. Розуміючи смисл слів, діти в процесі діяльності починають усвідомлювати їхнє значення. Усвідомлення лексичного значення слів полягає в здатності осягнути сутність предметів і явищ, що цими словами означаються та зв'язки і відношення між ними. Усвідомлення слів, що входять до словесного

складу мови, О.Р.Лурія розглядав як складну психологічну задачу, довівши, що дитина засвоює слова мови відносно рано, але це не означає, що вона відразу ж їх усвідомлює. Усвідомлення слів виникає поступово і займає набагато більше часу [5].

*Усвідомлення слів* відбувається не як результат прямої проєкції зовнішніх мовленнєвих дій мовця (учителя) на свідомість слухача (учня), а як *внутрішній* процес учня, спрямований на перенесення зовнішніх інформацій у внутрішній план. *Усвідомлення лексичного значення слова* полягає у *сприйнятті* слова, *осмисленні* його та *практичному використанню* осмисленого слова у мовленнєвій діяльності. Оскільки читання – вид писемного мовлення, читаючи, розумово відсталі учні опановують його як писемне мовлення.

За типового розумового і сенсорного розвитку на основі єдності мисленнєвого аналізу й синтезу формується адекватний цілісний зоровий образ, який порівнюється з образом-еталоном, що сформований у попередньому досвіді та зберігається в пам'яті. Відображення дійсності в мозку людини є образним. Виникнення внутрішнього мисленнєвого образу об'єкту базується на відтворенні в корі головного мозку тих тимчасових зв'язків, які утворилися раніше при сприйманні об'єктів дійсності. Оживлення їх обумовлене певними причинами і базується на безпосередній взаємодії першої і другої сигнальних систем. Називання образів словами дає можливість формувати й відтворювати образи об'єктів за допомогою слів. За *типового* розумового і сенсорного розвитку на основі єдності мисленнєвого аналізу й синтезу формується *адекватний цілісний зоровий образ*, який порівнюється з образом-еталоном, що сформований у попередньому досвіді і зберігається в пам'яті. Слова, що означають назви об'єктів, образи яких наявні у свідомості людини, викликають у ній ці образи-уявлення і людина не лише чує слова, а й уявляє означувані ними об'єкти. Пов'язуючи образи один з одним, починає мислити уявленнями, у неї формується *образне* мислення, хід якого виражається у словах. Зважаючи на це, неабияке значення надається сенсорному розвитку розумово відсталих школярів.

Відомо, що сенсорна система складається з *трьох* відділів. *Перший* відділ перетворює енергію подразника в процес нервового збудження. *Другий* – провідний відділ – це аферентні нерви і провідні шляхи, у яких імпульси збудження, що виникають у рецепторі, передаються вище лежачим відділам кори великих півкуль. *Третій*

відділ – центральний - складається з підкіркових ядер та проекційних відділів кори великих півкуль. Аналіз *сенсорної інформації* здійснюється всіма відділами сенсорної системи, починаючи з рецепторів і закінчуючи корою великих півкуль. У розумово відсталих через несформованість системи *перцептивних дій* та недоліки *перцептивних операцій* дефіцит сенсорного досвіду призводить до несформованості адекватних цілісних внутрішніх мисленневих образів об'єктів, оскільки повнота і точність формування об'єктів залежать від сприйнятих суб'єктом сигналів. Чим більше він їх сприймає, тим повнішим і точнішим буде образ уявлення, що формується. У розумово відсталих сприймання сигналів, що інформують про об'єкт, відбувається на обмеженій сенсорній основі. Дефіцит сенсорного досвіду знижує повноту і правильність образу уявлення, внаслідок чого учні не розуміють сутності предметів довкілля, а на основі цього – не усвідомлюють її, оскільки різновиди розумових дій – *сприймання і розуміння* – не забезпечують процес усвідомлення сутності об'єктів. Несформовані еталони не дають змогу виділяти пізнавальні ознаки – сукупності властивостей об'єкта, на основі яких відбувається впізнавання цього об'єкту, що відноситься до певного класу. За образами уявлень не стоять відповідні їм слова, що означають назви об'єктів, на основі яких утворилися образи. Тому *особистісні смисли*, що вкладаються в образи уявлень, часто не співпадають із сутністю об'єктів, на основі яких вони сформовані. *Апперцептивна* маса (за І.Гербартом) не нагромаджується, порушується *апперцепція*, оскільки сприйняття об'єкту мало опирається на попередній досвід, завдяки якому активізується вибіркова діяльність, збільшується повнота і точність сприймання, поглиблюється розуміння сприйнятого. Несформованість адекватно-цілісних внутрішніх мисленневих образів об'єктів призводить до порушення формування емпіричних понять, конкретного мислення, недорозвитку логічного мислення, що абстрагується від конкретних образів, які потрапляють у свідомість через органи чуття.

Система формування *перцептивного образу* складна й передбачає кілька етапів: I етап – формування нероздільного образу об'єкту, його контурів; II етап – формування роздільно-цілісного образу; III етап – формування адекватно-цілісного внутрішнього мисленневого образу об'єкту, що відповідає оригіналу. Для створення у свідомості учнів правильних *образів об'єктів* учитель

використовує спеціальні прийоми: *спрямування уваги учнів на об'єкт, корекція знань та умінь про об'єкт, опора на спеціальну практичну діяльність* (малювання, усний та письмовий опис об'єкту, виготовлення аплікацій тощо). За предметно-практичної діяльності активність проходить у формі цілеспрямованої дії, а на рівні дії матеріал запам'ятовується краще (уміння), ніж на рівні операції (навичка), бо на рівні навички дії виконуються автоматично, багато частин пропускається, оскільки на них не звертається увага. Матеріал, пов'язаний з метою дії, запам'ятовується краще, ніж той, що не пов'язаний з діяльністю.

У процесі корекційно-розвиткового навчання формується така кількість образів, яка дає змогу узагальнено уявляти певну кількість об'єктів, а їх сукупність ефективно впливає на формування *літературознавчих понять*. У понятті завжди відображено деякі сторони кількох об'єктів, на які воно поширене.

Формування літературознавчого поняття проходить два етапи: 1-й етап – створення поняття; 2-й етап – уточнення поняття. Формування поняття базується на концептуальній опорі на текст (зв'язне висловлювання), оскільки сутністю поняття можна оволодіти лише за логічного поєднання образів один з одним. У такому разі поняття логічно виростає з узагальненого сенсорного досвіду дитини, а не опирається на окремі розрізнені факти (образи). Формування поняття передбачає їхній зв'язок одне з одним. Враховується життєвий досвід школярів, оскільки будь-яке уявлення, що відтворюється з життєвого досвіду, є в певній мірі узагальненим відображенням дійсності. У розумово відсталих мала кількість образів-уявлень не дозволяє усвідомлювати зв'язок навчального матеріалу з читання з оточуючою дійсністю. Ізольовані, відірвані один від одного, внутрішні мисленнєві образи об'єктів не об'єднуються в єдину систему. Школярі втрачають зв'язок між отриманими знаннями і оточуючою дійсністю. Вони запам'ятовують поняття, але сутності їх не усвідомлюють. Різкий перехід від *сенсорного до абстрактного* (пояснення без наочності) не дає можливості в процесі формування понять уявити те, про що прочитали. Використання наочності допомагає учням правильно сприймати те, про що читають. Для сприймання характерні *цілісність, авналітико-синтетичний характер, вибіркковість*. Вибірковий характер сприймання забезпечує активна взаємодія сигнальних систем. Найбільш активним сприйманням виступає

*спостереження*, яке відзначається цілеспрямованістю, планомірністю, умінням точно встановлювати факти, помічати їх. Для процесу засвоєння знань з читання спостереження – важливий спосіб взаємопов'язаної діяльності учителя й учня. Учні організовуються, активізуються, стимулюються, здійснюють поточний та кінцевий контроль, вчать аналізувати.

Я.А.Коменський, вказуючи на непересічну роль спостережень та їхнє значення для розвитку дитини, писав у “Великій дидактиці”, що навчання варто починати не зі словесного тлумачення про речі, а з ознайомлення, реального спостереження за ними.

Учитель враховує, що для формування у розумово відсталих адекватно-цілісних мисленневих образів об'єктів найефективнішими виступають *евристичні спостереження*, в процесі яких проблема розв'язується учнями разом з учителем. Успіх спостережень залежить не лише від знання педагогом психофізичних особливостей вихованців, а й від його уміння передавати свої знання учням, тобто від уміння організувати і керувати дитячим спостереженням. При цьому мовлення учителя повинно бути в міру повільним, спокійним. Добре володіючи технікою мовлення, він одночасно формує її у школярів. Уміння учителя чітко згрупувати слова за смыслом навколо *логічних центрів* допомагають сприймати не окремі слова, а смислові блоки, так звані мовні такти, які виділяються один від одного мовними паузами. Дотримання мовних пауз дає учням змогу зрозуміти думку учителя в цілісній єдності.

У зоровому образі гармонійно поєднуються чуттєві й семантичні компоненти. Сенсорно-перцептивний образ у сукупності охоплює всі ознаки, властиві об'єкту, що зберігаються на різних рівнях пам'яті. В разі потреби ідентифікації об'єкту, що сприймається, вона їх використовує. *Дія сприйняття* характеризується двома протилежно-спрямованими процесами: а) відображення предмета органами чуття і виникнення в корі головного мозку фізіологічного збудження з наступним формуванням мисленневого образу предмета; б) спрямована проекція образу предмета на предмет, розташований у зовнішньому просторі. Порівняння внутрішнього мисленневого образу предмету з еталоном відбувається двома шляхами: а) шляхом *суцесивного* порівняння (послідовний підбір ознак образу, що формується, і порівняння його з еталоном); б) шляхом *симультанного* порівняння (одноактове співставлення образу з еталоном).

У розумово відсталих учнів сенсорний недорозвиток на рівні зорового, слухового, тактильного аналізаторів внаслідок недосконалості перцептивних дій призводить до неточного, нечіткого сприйняття предметів довкілля. Діти не розуміють їхньої сутності, а на основі цього не усвідомлюють її, оскільки різновиди розумових дій – сприймання й розуміння – не забезпечують процес усвідомлення сутності предметів довкілля. В пам'яті не формуються адекватні мисленнєві образи предметів. Ті, що сформовані - неточні, приблизні, розмиті, іноді ледь окреслені. У подальшому вони не стають еталонами. Тому поєднати новий образ з установленим еталоном учні не можуть, оскільки еталон не сформовано. Цілісні адекватні уявлення образів предметів у процесі пригадування не виникають. Повільне формування диференційованих умовних зв'язків у слуховому аналізаторі призводить до порушення слуху. Учні тривалий час не диференціюють звуків мовлення оточуючих, не вловлюють нових слів, і виділяючи їх з мовлення оточуючих у занадто повільному темпі, що призводить до затримки розумового розвитку. Внаслідок фонетичних порушень неправильно сприймають слова на фонетичному рівні.

Недоліки *другої сигнальної системи* призводять до порушень слів на лексичному й синтаксичному рівнях. Здебільшого розумово відсталі сприймають слова за звуковим складом, а не за змістом. Спотворено сприймаючи слова, не уявляють мисленнєвих образів предметів, назви яких означають сприйняті слова. Будучи неправильно сприйнятими, слова не стають достовірними “сигналами сигналів”, оскільки неточно сигналізують про предмети мовлення. Відриваючись від свого предметного значення, не виконують належних їм функцій: *означення, відволікання, узагальнення*. Затримується, а іноді й переривається формування словесно-наочних зв'язків. Поєднання слів з внутрішніми мисленнєвими образами предметів не відбувається, що негативно впливає на формування сигніфікативної функції мовлення. Як наслідок – учні не розуміють змісту багатьох слів. Це призводить до порушення взаєморозуміння в процесі спілкування їх з учителем та незасвоєння знань і несформованості умінь. Розвивається замкнутість, комунікативна фобія.

Внутрішні мисленнєві образи у розумово відсталих характеризуються в основному симультанно-сукцесивною структурою, а не симультанною, як це буває за типового розвитку і

мають у більшості випадків несвідому форму виникнення, існуючи переважно на предметній основі. *Когнітивні процеси* беруть незначну участь у виникненні образів, майже відсутня *емотивність* образів (форма і зміст), спостерігається відсутність гнучкості й рухомості процесу не лише виникнення образу, а й його існування. Маючи різну сутність, відмінну від зовнішніх предметів, внутрішні мисленеві образи часто неповноцінні і не стають достовірними сигналами про оточуючу дійсність. Тому учні нечітко уявляють предмети, про які йдеться у мовленні та не можуть пригадати їхні назви. Недосконалість тонкого диференціювання у розумово відсталих впливає на сприймання ними предметів у повному обсязі, що призводить до невміння їх диференціювати. Діти обмежуються вживанням загальних назв предметів, а не власних. Відсутність самоконтролю за власною мовленнєвою діяльністю робить їх не впевненими у власних відповідях. Відповідаючи на запитання, що стосуються змісту прочитаного, часто відповідають неадекватно.

На якість засвоєння лексики рідної мови впливають властиві розумово відсталим недоліки *нервових процесів*. Навіть опанувавши певну кількість нових слів, внаслідок тугорухомості, косності нервових процесів, порушення здатності переносити засвоєні знання й уміння у нову ситуацію, невміння абстрагуватися, учні не можуть використовувати нові слова у обставинах, відмінних від тих, у яких вони засвоювалися. Засвоєння й використання нових слів утруднюється обмеженим колом спілкування дітей. Так виникає і накопичується пасивний словник. Поступово в ньому збільшується кількість невідомих за значенням слів. Навчальний матеріал (знання й уміння) не засвоюються.

На шляхи засвоєння учнями значень слів існують різні погляди. І.О.Синиця виділив стадії оволодіння новими словами:

- а) виділення нового слова;
- б) осмислення значення слова;
- в) вільне вживання слова у мовленні [9].

А.К.Аксьонова основну умову засвоєння значень слів розумово відсталими учнями вбачає в точності й повноті дитячих уявлень про предмет, що вивчається. Сприяє цьому його показ, знайомство з ознаками. О.М.Леонтьєв у засвоєнні нових слів теж надає першість наочності, вбачаючи в ній одну з умов забезпечення свідомого навчання. З метою ефективного використання наочності пропонує враховувати два психологічні моменти: а) роль наочного матеріалу у

засвоєнні знань; б) визначення оптимального співвідношення даного навчального матеріалу до предмету, що підлягає усвідомленню і засвоєнню.

Відомі українські мовознавці (І.К.Білодід, М.П. Кочерган, О.О.Потебня) стверджують, що значення слів розкривається за умови наявності їх у відповідному контексті.

Зв'язки між словами й предметами, між словами, діями або ознаками, властиві цим предметам, виникають лише за наявності потреби у спілкуванні, у системі діяльності міжособового спілкування. Передаючи інформацію, слова вказують на певні предмети та узагальнюють відомості про них, завдяки чому людина може мислити і спілкуватися, використовувати слова як засоби називання і повідомлення. Розумово відсталі школярі такого повноцінного, свідомого, вольового користування мовленням не досягають, внаслідок чого вища інтелектуальна діяльність без спеціального навчання залишається для них закритою, знання й уміння не засвоюються на належному рівні.

Слова слугують будівельним матеріалом для зв'язних висловлювань – *текстів*. Текст неможливо створити без розуміння лексичного значення слів. *Лексичне значення слова* – це зміст слова, відповідність, що встановлюється між назвою - звуковим комплексом) і об'єктивно існуючою одиницею (явищем, предметом), яка відбивається у мові через поняття. Значення слова і поняття – не тотожні одне одному. Слово слугує базою для формування і розвитку поняття. Але в основі лексичного значення слова, як і поняття, завжди лежить узагальнення, оскільки воно базується на специфічній формі відображення дійсності – узагальненні. Недоліки розумового розвитку, що призводять до порушення узагальнень, перешкоджають формуванню у школярів понять, внаслідок чого учні зі значними труднощами засвоюють навчальний матеріал, особливо теоретичного змісту, зокрема й матеріал з літературознавчої пропедевтики. Поняття - незмінне, а значення слова, на відміну від поняття, у процесі мовлення може змінюватися. Слово в різних зв'язках і відношеннях з іншими словами може мати не лише загальне, а й конкретне значення. У процесі мовлення (*читання*) значення слова переосмислюється, розширюється або звужується, набуває різноманітних *емоційно-вольових* чи *експресивних* відтінків.

Слово відрізняється від поняття тим, що може мати як одиниця мовної системи граматичні, морфологічні і синтаксичні значення, які



виражають відношення і зв'язки між словами, а також стилістичні та інші значення. Одному й тому ж слову властиві і значення, і смисл. *Значення* є основним елементом мови, *смисл* – основною одиницею комунікації, в основі якої лежить сприймання того, що хоче сказати мовець і які мотиви спонукають його до висловлювання. Значення складається об'єктивно протягом історичного розвитку і потенційно зберігається в усіх носіїв певної мови. *Смисл* виділяється із значення слова і пов'язаний з певною ситуацією та відношенням до неї суб'єкта.

О.О.Потебня, досліджуючи значення слова і смисл, визначив у ньому зовнішню і внутрішню форми. Зовнішню форму розглядав як членороздільний звук, зміст, а внутрішню – як близьке етимологічне значення слова, той спосіб, яким виражається зміст. Внутрішня форма слова, як вважає мовознавець, дає напрямок думці слухача, "... але вона лише збуджує цього останнього, дає лише спосіб розвитку в нього значень, не визначаючи меж його розуміння слова". [7, с. 25]. На думку автора, слово здатне мати смисл взагалі, воно в однаковій мірі належить і мовцеві, і слухачеві, на що учителю важливо звертати увагу, опрацьовуючи словник будь - якого тексту художнього твору. За даними О.Р.Лурія, кожна дитина слова мови засвоює досить рано, але значення словесного складу мови усвідомлює поступово й триваліше, оскільки усвідомлення слів відбувається не як результат безпосередньої проекції зовнішніх мовленнєвих дій мовця на свідомість слухача, а як суто внутрішній процес слухача, спрямований на перенесення зовнішніх інформацій у внутрішній план, на поєднання думок і дій, на сприйняття, осмислення і практичне вираження сприйнятого у конкретному виді діяльності, переважно у мовленнєвій діяльності. [5, с. 127].

Серед різноманітності *лексичних умінь* учитель виділяє ті, якими можуть оволодіти розумово відсталі школярі: *уміння диференціювати слово і предмет, пояснювати значення загальноповживаних слів, доречно користуватися словами в усному й писемному мовленні*. Вказані уміння складають *орієнтувальний етап* мовленнєвої діяльності. *Виконавчий етап* забезпечують уміння *виділяти в даному тексті певний лексичний засіб і доводити доцільність чи недоцільність його вживання; конструювання словосполучень і речень; уміння знаходити в тексті невдало вжиті слова; уміння виправляти текст з внесенням у нього нових слів або замінювати наявні власними, більш доцільними*.

Формування лексичних умінь складний і довготривалий процес, для якого характерна системність з поступовим нарощуванням труднощів. Спочатку учні виконують завдання за зразком – *пасивний спосіб* оволодіння лексичними уміннями. Потім завдання набирають *репродуктивного* характеру. Поступово репродуктивна діяльність переходить у *продуктивну*. Вищий рівень оволодіння лексичними уміннями – *творчий* рівень, який характеризується сформованістю умінь вільного користування лексикою та її виразними засобами.

Успішність оволодіння лексичними уміннями забезпечується певною групою вправ. Для цього учитель використовує три групи вправ: лексико-логічні, лексико-граматичні, лексико-стилістичні (за К.Д.Ушинським). За дидактичною метою основними видами *тренувальних* вправ, що доступні для виконання розумово відсталими учнями, є: *лексико-логічні, лексико-граматичні, лексико-стилістичні*, в основу методики роботи з якими покладено *комунікативно-діяльнісний* підхід щодо навчання учнів мови та мовлення.

*Першу групу* вправ складають лексико-логічні вправи: а) вправи на підведення родових понять під родові й розчленування родових понять на видові; б) вправи на розпізнавання предмета та його ознаки; в) вправи на порівняння й знаходження подібних та відмінних ознак предметів; г) вправи на просте логічне визначення предмета; д) вправи на визначення предмета за його дією. До *другої групи* вправ відносяться лексико-граматичні вправи: вправи на утворення однієї частини мови від іншої та вправи на розрізнення однокорінних і споріднених слів. До *третьої групи* увійшли лексико-стилістичні вправи: а) вправи з антонімами; б) вправи з синонімами; в) вправи зі словами, що мають пряме й переносне значення; г) вправи з багатозначними словами.

Проте належне володіння учнями лексичними уміннями не забезпечує на достатньому рівні опанування комунікативними уміннями. Для цього учні повинні оволодіти *аудіювальними* уміннями. Спостереження свідчать, що в процесі аудіювання розумово відсталі підлітки зі значними труднощами сприймають зміст запропонованих для прослуховування текстів як невідомих, так і відомих творів описового або розповідного характеру. Вони не визначають на слух тему художнього твору, не кажучи про основну думку. Не знаючи значення почутих в текстах слів та не розуміючи їхнього смислу і сутності тексту в цілому, продукують відповіді, неадекватні змісту прослуханого тексту, що свідчить про нерозуміння

його сутності. Школярі не відокремлюють головне від другорядного, самотійно не роблять висновків із прослуханого, також не використовують мікроконтекст або контекст для пояснення значення незрозумілих слів. Висновків з прочитаного без допомоги не визначають. Переважна більшість школярів не добирає самотійно до того чи того слова *лексико-семантичні варіанти*, часто допускаючи порушення *лексико-граматичної сполучуваності* слів. Лише окремі з учнів можуть самотійно добирати заголовки до текстів, тобто в цілому розуміють зміст прочитаного. Незважаючи на достатній словниковий запас, учні не використовують лексичного багатства рідної мови. Відповідаючи, послуговуються майже однаковими іменниками, двома-трьома дієсловами, зрідка – прикметниками. Для усних переказів характерна бідність і стереотипність лексики, часто вживані повтори як-то: *ну, от, він, вони*. Після прослуховування текстів творів школярі не виявляють мовленнєвої активності в процесі обговорення прослуханого, на що впливає порушення *аудіювання* – слухання-розуміння чужого мовлення. *Аудіювання* – вид мовленнєвої діяльності, за якої сприймається і водночас аналізується усне мовлення (відбувається смислове опрацювання інформації). Аудіювання слугує опорою для інших видів мовленнєвої діяльності. Якість аудіювання школярів залежить від володіння *аудіювальними уміннями*, серед яких учитель виділяє доступні розумово відсталим учням: уміння орієнтуватися у ситуації спілкування, прогнозувати подальший характер висловлювання на основі формулювання теми, сприймати запропоновані один раз повідомлення в цілому, без пропусків; уміння визначати тему повідомлення після одноразового прослуховування, відділяти головне від другорядного й утримувати в пам'яті головне; виокремлювати логічно-смислові частини прослуханого тексту; перекодувати мовленнєве повідомлення (ущільнювати або розширювати), робити висновки з почутого, складати план висловлювання, сприйнятого на слух; аналізувати особливості змісту й мовленнєвого оформлення сприйнятого на слух повідомлення, володіти прийомами уточнення почутого і визначення значення окремих слів.

Оволодіння аудіювальними уміннями учитель організовує в три етапи. Протягом першого, **підготовчого етапу**, формує в учнів уміння розпізнавати знайомі мовні одиниці в новому мовленнєвому оточенні, з'ясовувати та визначати значення багатозначного слова у певному мовленнєвому контексті, розуміти смисл нових зразків

мовлення та загальний зміст висловлювання в цілому. Протягом другого, **орієнтувального етапу**, формує уміння швидко розпізнавати на слух окремі звуки, склади, слова, речення, висловлювання; уміння визначати фонетичні межі слів у мовленнєвому потоці, виділяти словесний і логічний наголоси, визначати тип речення за його інтонацією. Третій, **творчий етап**, полягає у оволодінні учнів уміннями розпочати або продовжити розповідь, придумати заголовок до прослуханого висловлювання, назвати головних персонажів (героїв) твору; вказати те, що не відповідає змісту тексту загалом. Як допомогу учням учитель використовує різноманітні *опори*, насамперед ілюстративний матеріал: предметні малюнки, сюжетні ілюстрації, репродукції картин відомих художників, фотографії, схеми-моделі, робочий матеріал із текстів творів з літературних читанок – складові частини творів, з якими учні працювали, ТЗН. Наголошуючи на значенні наочності, О.М.Леонт'єв вказував, що наочний матеріал стає зовнішньою опорою внутрішньої дії, яка здійснюється учнем під керівництвом учителя в процесі оволодіння знаннями.

Формуючи лексичні й аудіювальні уміння у школярів, учитель водночас формує *комунікативні уміння*, зокрема *уміння формулювати тему висловлювання, підпорядковувати власне висловлювання темі чи основній думці; уміння добирати відповідний матеріал для висловлювання, будувати власні висловлювання та виправляти й удосконалювати їх*. Послідовне накопичення названих умінь сприяє оволодінню навичками створювати власні зв'язні висловлювання різних форм і видів.

### **Запитання і завдання:**

1. Які мовленнєві порушення характерні для розумово відсталих підлітків?
2. Розкрийте причини несформованості комунікативної компетентності у розумово відсталих учнів. Які умови, засоби ви можете запропонувати для її корекції?
3. Доведіть, що порушення сигніфікативної функції мовлення впливає на оволодіння розумово відсталими школярами комунікативними уміннями.
4. Охарактеризуйте особливості усвідомлення значення слова дітьми з типовим розвитком. Порівняйте, як проходить цей процес у розумово відсталих. Якої корекції вони потребують?

5. На наочних прикладах доведіть, що у розумово відсталих дітей потрібно коригувати сенсорно-перцептивні образи.
6. Дайте характеристику основним видам тренувальних вправ, що використовуються для формування лексичних умінь. Що характерне для цього процесу у розумово відсталих? Відповідь доповніть прикладами.
7. Чим обумовлена необхідність формування у розумово відсталих учнів аудіювальних умінь? Розкрийте етапи їх формування. Порівняйте опанування аудіювальними уміннями учнями з типовим розвитком і розумово відсталими. В чому полягають подібність і різниця?
8. Доведіть, що володіння комунікативними уміннями сприяє опануванню змістом художнього твору. Відповідь доповніть прикладами.
9. Розкрийте роль корекційного педагога у подоланні порушень спілкування в розумово відсталих учнів.

#### **Література для самостійного опрацювання:**

1. Баранов М.Т. Выбор упражнений для формирования умений и навыков //Русский язык в школе, 1993. – №3. – С.36 – 43.
2. Выготский Л.С. . Основы дефектологии. Собр. сочинений: в 6 т. /Под ред. Т.А.Власовой. – М.: Просвещение, 1983. – Т.5. – 367 с.
3. Кравець Н.П. Оптимізація соціальної інтеграції учнів допоміжної школи на основі корекції сигніфікативної функції мовлення //Дефектологія, 2000. – №3. – С.18 – 22.
4. Кравець Н.П. Розвиток мовлення в учнів молодших класів допоміжної школи на уроках читання та української мови: Навчально-методичний посібник. – К.: «А.С.К.», 1999. – 125 с.
5. Лалаева Р.И. Нарушения чтения и пути их коррекции у младших школьников. – СПб.: СОЮЗ, 1998. – 236 с.
6. Лурия А.Р. Язык и сознание. – М.: Изд-во МГУ, 1979. – 319 с.
7. Пасічник Є.А. Українська література в школі. – К.: Рад. школа, 1983. – 318 с.
8. Потєбня А.А. Мысль и язык. – Харьков, 1913. – 225 с.
9. Рыбникова М.А. Очерки по методике литературного чтения: Пособие для учителя. – М.: Просвещение, 1985. – 288 с.
10. Синиця І.О. Психологія писемної мови учнів 5 – 8 класів. – К.: Рад. школа, 1965. – 320 с.

11. Синев В.Н. Особенности воспитания социально-нормативного поведения учащихся вспомогательной школы // Воспитание и обучение детей во вспомогательной школе / Под ред. В.В.Воронковой. – М.: Школа-Пресс, 1994. – С. 278. – 297.
12. Степанишин Б.І. Викладання української літератури в школі: Методичний посібник для учителів. – К.: РВЦ «Проза, 1995. – 254 с.

## **2.6. Читацькі інтереси та успішність навчання розумово відсталих учнів.**

Останніми роками змінюється модель дитячого читання. Серед розумово відсталих учнів все більше проявляється практичний підхід до читання: учні читають задля отримання інформації, якихось конкретних відомостей. Тому зростає популярність журналів, аудіовізуальної техніки, де інформацію викладено скорочено, сучасним стилем мовлення та водночас з багатьох тем, добре ілюстровано.

Зниження інтересу до читання художньої книжки пояснюється зростанням переваги телевізійних та комп'ютерних версій. Так звана "екранна культура", яка особливо стрімко почала входити у життя на початку ХХІ століття, досить сильно впливає на читання підлітків, змінюючи його характер. Аудіовізуальні засоби набагато швидше поліграфічних впливають на психіку людини, прискорюючи сприймання інформації, але не її осмислення, що відображається на якості читання, оскільки читання друкованого тексту стає більш поверховим, фрагментарним (учні перестають читати описи, що зустрічаються в тексті твору, намагаючись пропустити їх).

Розумово відсталим школярам важко сконцентруватися на багатосторінковому тексті оповідання або повісті. Звідси змінюється мотивація читання. Сучасні розумово відсталі учні-читачі із задоволенням читають "чтиво" (детективи, фентезі, жахи), що призводить до формування кліпового мислення, оскільки *образне мислення* не формується, збіднюється уява, не збагачується, а спрощується мовлення, зокрема зв'язне як монологічне, так і діалогічне.

Опитування учителів та майстрів виробничого навчання, які безпосередньо працюють у групах з учнями професійно-технічних навчальних закладів, дало змогу виявити, що розумово відсталі учні ПТНЗ (минулорічні випускники шкіл-інтернатів для розумово

відсталих учнів), досить добре виховані, чемні, старанні, привчені до праці. Навчатися даній категорії учнів складно лише тоді, коли вивчають дисципліни, які вимагають значного розумового напруження: матеріалознавство, право. Такий стан речей пояснюється тим, що на уроках у ПТНЗ більшість учителів дотримуються лекційного методу навчання, а розумово відсталі школярі не можуть оволодіти таким методом засвоєння знань, оскільки протягом шкільного навчання лекція на уроках як метод навчання не застосовувалася. Учням важко працювати з навчальним матеріалом підручників, який розрахований на школярів з типовим розвитком.

Несформованість протягом шкільного періоду навчання *мотивації* до читання художньої літератури, відсутність мотивованості до читання, порушення навички читання, що остаточно не сформувалася й по закінченню шкільного навчання, часто спричиняє негативні відповіді респондентів. Розумово відсталий учень-читач потребує, щоб для нього писали дохідливо, просто, зрозуміло і водночас високохудожньо.

Дитячий художній чи епічний твір сприймається і осмислюється розумово відсталими учнями-читачами лише тоді, коли автор глибоко обізнаний з психологією сприймання писемного мовлення (а таким є читання) учнями різних вікових категорій та з різним рівнем розвитку пізнавальних можливостей.

Вивчаючи інтереси дітей, Н.Г.Морозова розглядала інтерес як *емоційно-пізнавальне ставлення* до предмету або діяльності, яке спонукає до пізнання об'єкту незалежно від інших мотивів, тобто мотив і мета діяльності співпадають, мотив лежить всередині діяльності. Щодо інтересів розумово відсталих учнів, дослідниця виділила *чотири етапи* розвитку інтересу. На *першому етапі* інтерес тісно пов'язаний із зацікавленням, збуджує інтерес і *увага*. Робота учнів при цьому повинна бути посиленою, поступово наростати. *Другий етап* викликає інтерес до процесу занять – до письма, читання. Інтерес викликає цікава форма заняття. Він виникає в ході колективної діяльності, у процесі взаємодопомоги. Проте навчальний інтерес ще не стійкий до певного предмету. Дослідниця радила використовувати методи, що привертають увагу і викликають інтерес, виховуючи емоційно-позитивне ставлення до діяльності. Однією з умов вирішення цього питання вбачала у залученні власного життєвого досвіду школярів. Сутність *третього етапу* в

тім, що інтерес викликає практично спрямоване дієве навчальне завдання і можливість самостійно використовувати його результат. Інтерес формується в умовах пошуку найбільш раціональних шляхів успішного його виконання, чекання бажаного результату, що супроводжується перевіркою та контролюючою самостійною діяльністю, відповідальністю за її виконання. Подолання труднощів викликає інтерес, бажання до діяльності. На *четвертому етапі* провідна роль належить розумовому пошуку. Спостерігаються “інші тенденції розвитку інтересу, за яких провідною, хоча б на незначному відрізку роботи, стає розумова задача, що спрямовує практичну роботу; за такого способу роботи формується не лише епізодичний, але й стійкий інтерес”[10, С.302 – 309].

Н.Г.Морозова виділила *два плани* щодо розуміння *писемного повідомлення*: *план знань*, у якому міститься основний фактичний зміст тексту і *план смислу*, який відображає людські прагнення, ставлення до фактів як подій, що відіграють певну роль у житті [10]. У розумово відсталих порушена як технічна складова навички читання (правильність, спосіб читання, темп, виразність), так і смислова (усвідомлення смислу прочитаного). Внаслідок цього вони не розуміють сутності читаного матеріалу, що поступово гальмує інтерес до читання, зокрема й до читання художньої літератури і призводить до його згасання. Для розумово відсталих характерна слабкість і нестійкість інтересів, локалізація переживань неуспіху, висока самооцінка, недостатньо усвідомлені прагнення, що негативно впливає на оволодіння читацькою діяльністю, проявляючись насамперед у нерозумінні смислу прочитаного і призводить до зниження і поступового зникнення інтересу до читацької діяльності.

На формування у розумово відсталих підлітків позитивної мотивації до читання художньої літератури позитивно впливає вміщений у книжках ілюстративний матеріал. Проте останнім часом зі зміною поглядів митців пензля на способи відтворення дійсності змінився стиль художнього ілюстрування дитячої літератури, зокрема й для підлітків. Навіть найпростіші речі, про які йдеться в художньому творі, сучасні художники намагаються зобразити у стилізованому вигляді, через що розумово відсталому учневі-читачеві з огляду на стан мислення та зорового сприймання важко зрозуміти сутність зображеного на ілюстрації.

Не викликає позитивну мотивацію до читання художньої літератури й *кольорова гама* вміщених у книжці ілюстрацій, оскільки



учні різних вікових груп по-різному сприймають і реагують на один і той же колір. Притаманні їм особливості нервової системи не дозволяють адекватно сприймати багатопланові чорно-білі чи кольорові ілюстрації, оскільки школярам важко зорієнтуватися у їхньому змісті. Учнями краще аналізуються та запам'ятовуються ілюстрації, на яких зображено три-чотири предмети. Аналізуючи зміст зображеного, підлітки часто виділяють один-два несуттєві предмети, переважно розміщені на передньому плані. Такий стан не викликає бажання читати художні твори, не забезпечує *мотивованість* – внутрішню потребу до читання. Проте усвідомлення учнями користі від читання, отримання позитивних емоційних переживань, перебування в ситуації дефіциту необхідних знань стимулює до самостійного читання, активізує пізнавальний інтерес, на що звертає увагу учитель.

Інтерес до читання, до читацької діяльності буде успішним за умови сформованості у школярів *сигніфікативної* функції мовлення. О.О.Леонтьєв, розглядав мовленнєву діяльність як єдність спілкування й узагальнення, а такою є читацька діяльність, у процесі якої учень-читач спілкується з автором твору безпосередньо через твір[5]. С.Л.Рубінштейн довів, що на основі комунікативних взаємин між людьми пізнавальна функція мовлення перетворюється на специфічну означальну, яка формується у спілкуванні. За Г.О.Люблінською мовленню властиві дві взаємопов'язані функції: комунікативна й сигніфікативна. Л.С.Виготський стосовно мовленнєвих функцій висловив думку про їхній поліфункціональний характер: мовленню притаманні комунікативна функція (слово – засіб спілкування), номінативна (слово – засіб називання предмета), інтелектуальна (означальна, за якої слово є носієм узагальнення, поняття) [3].

Отже, для психокорекційної педагогіки, зокрема методики навчання читанню розумово відсталих учнів, важливим є розуміння процесу сигніфікації у розумово відсталих школярів, та особливостей його корекції, оскільки сигніфікація виступає на перший план серед багатьох показників, які впливають на якість засвоєння знань і умінь, зокрема читацьких, та забезпечення формування читацьких інтересів. Для цього варто пригадати вчення І.П.Павлова про існуючу лише в людини другу сигнальну систему. Відомо, що сигнальні системи – це умовно-рефлекторні механізми відображення дійсності. Абстрактні, узагальнені сигнали (слова) сигналізують людині про явища і

предмети оточуючої дійсності. Як “сигнали сигналів” слова стали для людей основними одиницями пізнання. За типового розвитку перша і друга сигнальні системи працюють без порушення, забезпечуючи правильність сприймання сигналів та “сигналів сигналів” Відбувається *осмислення* слів, яке полягає у поєднанні їх з уявними мисленневими образами предметів.

У розумово відсталих внаслідок недоліків перцептивної діяльності порушене сприймання предметів довкілля, а відтак – розуміння й усвідомлення їхньої сутності. У пам’яті не утворюються цілісні мисленнєві образи предметів. Ті, що утворюються – розмиті, приблизні. Тому сприймаючи слово у процесі його слухання або читання, розумово відсталий учень не може пригадати і уявити предмет, який цим словом означається, його характерні ознаки і властивості. Притаманні розумово відсталим порушення сприймання слів на всіх рівнях призводять до неповного або часткового розуміння їхнього смислу та усвідомлення значення. Слова не стають для розумово відсталих “сигналами сигналів” внаслідок порушення кодування, оскільки значення кожного слова закодовано певною послідовністю звуків. За типового розвитку в процесі читання знаки графічного коду співвідносяться зі звуковим кодом, що забезпечує розуміння прочитаного. М.Русецька вважає читання процесом перетворення одного коду в інший. У процесі читання зорове сприймання графем (букв) супроводжується переведенням їх в акустичний, мовленнєворуховий аналог, невербальна інформація переходить у вербальну. Відбувається перекодування. У розумово відсталих мисленнєві операції аналізу, синтезу, класифікації, порівняння, моделювання, узагальнення й абстрагування порушені, тому перекодування відбувається неточно, що негативно впливає на оволодіння навичкою читання: встановлення зв’язку між звуком усного мовлення і його графічним означенням – буквою; злиття звуків у склади; синтез складів у слово. Лише зрозумівши значення, в якому міститься основний фактичний зміст тексту (лексико-граматичні й лексико-семантичні зв’язки між словами, словосполученнями, реченнями), завдяки автоматизації технічних операцій читання учень-читач починає розуміти смисл того, що читає, оскільки смисловий бік навички читання формується разом з технічним. [14].

Корекція сигніфікативної функції мовлення у розумово відсталих учнів відбувається успішно за умови опанування ними

лексичним значенням слів, що забезпечує самостійність здобуття знань, орієнтування у змісті прочитаного й розуміння його смислу, стійкість інтересу до читання. У мовленні реалізується денотативний бік лексичного значення слова, що відображає зв'язок лексичного знаку (включаючи сигніфікат) з уявленням про конкретний позамовний об'єкт. Значення кожної лексичної одиниці безпосередньо співвідноситься з відповідною одиницею дійсності, відображаючи її найважливіші риси і властивості. З цього приводу варто пригадати слова О.О.Потебні, який вказував, що повторене дитиною слово до того часу не матиме для неї смислу, поки вона сама не поєднає з ним відомих образів, не пояснить їх власним сприйманням [13]. Опанування розумово відсталими школярами лексичним значенням слова полягає у здатності осягнути смисл слова в усному та писемному мовленні.

Показники, що свідчать про володіння розумово відсталими учнями лексичним значенням слова:

- дотримання лексико-граматичної сполучуваності слів;
- введення у мовленнєвий контекст адекватних за смислом слів;
- опора на мовленнєвий контекст у процесі визначення лексичного значення слова;
- добір до даного слова лексико-семантичних варіантів;
- опора на наочний матеріал.

Щодо володіння лексичним значенням слів, виділяється *три групи* учнів. До *першої групи* увійшли як розгальмовані, так і загальмовані підлітки, у яких домінують порушення в першій сигнальній системі. Перцептивна діяльність даної групи школярів недосконала, характеризується пропусками окремих операцій, що призводить до створення в уяві неточних, нестійких мисленневих образів предметів, які, не маючи підкріпленнь, поступово зникають з дитячої пам'яті. Для цієї групи предмети довкілля не стають повноцінними сигналами, що призводить до нерозуміння сутності багатьох з них. Слова учні сприймають, орієнтуючись переважно на їхню звукову оболонку, не вдаючись до осмислення, оскільки кодування теж порушене, внаслідок чого діти часто не розуміють смислу сприйнятих слів, які не стають для них повноцінними "сигналами сигналів". Зв'язки, що виникають між словами і уявними мисленневими образами предметів, нестійкі, неточні, швидко розриваються.

*Друга група* складається з учнів з урівноваженою поведінкою. Вони уважно вислуховують інструкцію, правильно сприймають слова на фонетичному рівні, але на лексичному не сприймають і не можуть довести доцільність вживання даних слів. Домінуючими виявляються порушення другої сигнальної системи, внаслідок чого учні не оволодівають більшістю слів як узагальнюючими поняттями. За словами не уявляють мисленневих образів предметів, назви яких ці слова означають, що свідчить про характерні для розумово відсталих порушення мисленневої діяльності та уявлень довготривалої пам'яті.

Склад *третьої групи* - учні зі сформованими в уявленнях цілісними мисленневими образами не лише предметів, що безпосередньо їх оточують. Підлітки усвідомлюють лексичне значення слів, якими позначають назви предметів, продукують правильні відповіді, проте допускають помилки, коли мова йде про малознайомі предмети, але після надання допомоги (пояснення функціональної приналежності предмета, сюжетна ілюстрація, семантизуюча ілюстративність) завдання виконують правильно, що свідчить про наявні у цієї групи значні потенційні можливості щодо панування лексичним значенням слова.

До чинників, що сприяють засвоєнню розумово відсталими учнями лексичного значення слова, відносяться:

- засоби контекстуальної лексичної семантики;
- ефективні прийоми запам'ятовування;
- корекція перцептивних процесів;
- опора на бесіду евристичного спрямування у процесі читання художнього тексту;
- опора на унаочнення як домінуючий засіб з метою визначення найінформативніших ознак предметів;
- формування у школярів життєвих компетентностей.

Щодо прояву *інтересу* до читання художньої літератури, виділено три рівні розвитку читацьких інтересів, характерних для розумово відсталих підлітків: *ініціативний, стимулювальний, пасивний*. До ініціативного рівня віднесено школярів, які намагаються самостійно вибрати у шкільній бібліотеці художні твори для читання, орієнтуються у тематиці творів, за ілюстрацією на обкладинці визначають тему твору. Прочитавши твір, самостійно стисло переказують зміст прочитаного, самостійно називають основних та другорядних героїв твору, виявляють власне оцінне ставлення до

вчинків героїв та описаних подій, відповіді підкріплюють прикладами з власного життєвого досвіду. Школярі без нагадування учителя чи бібліотекаря самостійно відвідують бібліотеку, цікавляться художньою літературою.

Учні з розвитком читацьких інтересів на стимулювальному рівні, добираючи художню літературу, звертаються за допомогою до учителя чи бібліотекаря, пам'ятають персонажів художнього твору, але самостійно стисло переказати зміст прочитаного не можуть; не виявляють адекватного оцінного ставлення до вчинків персонажів та описаних подій. Зате активно приймають допомогу у вигляді навідних запитань евристичного спрямування, що свідчить про значні потенційні можливості щодо розвитку у них інтересу до читання художньої літератури.

До третього, пасивного рівня сформованості читацьких інтересів, увійшли інертні учні, байдужі до читання творів художньої літератури. Вони не проявляють інтересу до читання творів будь-якого жанру, надану допомогу майже не сприймають. Лише стислий переказ твору учителем або бібліотекарем одночасно з опорою на ілюстрації викликає у них зацікавленість до його змісту. Відповідаючи на евристично спрямовані запитання, учні намагаються пригадати зображені у творі події та вчинки героїв, імена головних героїв. Навичка читання у цієї групи школярів сформована на досить низькому рівні. Для більшості характерний повільний спосіб читання, а для окремих – поскладовий, що негативно позначається на розумінні змісту прочитаного та формуванні інтересу до читання.

На відсутність у розумово відсталих учнів інтересу до читання впливає несформована *функціональна база* навички читання, складовими якої є зорова і слухомовленнєва пам'ять, фонематична увага, довільна увага, зорово-моторна координація, дрібна моторика, суцесивні процеси, самоконтроль. Функціональна база навички читання формується завдяки корекції шкільно-значимих функцій: просторове сприймання й аналіз, просторові уявлення; зорове сприймання і зоровий аналіз, координація у системі “вухо – око – рука”; фонематичне сприймання, фонематичний аналіз і синтез. Скориговані дефіцитні шкільно-значимі функції оптимізують формування навички читання.

Викликають інтерес до читання творів художньої літератури різноманітні спостереження, пов'язані зі змістом прочитаного, екскурсії на природу, в музеї, на виробництво, до визначних місць

(пам'ятників героям Великої Вітчизняної війни, знатним людям краю). Неабиякий інтерес викликає робота з ілюстративним матеріалом до вміщених у підручнику творів (репродукції картин відомих художників, фотографії, сюжетні малюнки, семантизуюча ілюстративність), завдяки яким учнівська свідомість збагачується різноманітними враженнями.

Зацікавлює учнів, викликає інтерес до читання творів художньої літератури знайомство з біографією автора твору, з цікавими сторінками його творчої біографії. Основне – викликати зацікавленість, що максимально активізує читацьку діяльність школярів, підвищує її ефективність, інтерес до читання художньої літератури. Сприяють цьому різноманітні засоби *активізації* читацького інтересу: доступність завдань, оскільки у випадку їхньої недоступності інтерес згасає або взагалі не виникає; опора на наявний у школярів хоч недостатній, але життєвий досвід та інтерес, які проявляються у роботі з творами художньої літератури на уроках чи в позакласній роботі. Неабияке значення учитель приділяє *бесіді евристичного спрямування*, яка викликає певне розумове напруження під час самостійних відповідей на запитання, завдяки чому школярі мобілізуються, виявляють бажання вступати в діалог щодо змісту прочитаного, читати інші художні твори на дану тематику чи твори цього ж автора. Запитання евристичного спрямування допомагають краще зрозуміти часові та причинно-наслідкові зв'язки між зображеними у творі подіями. При цьому до учителя ставляться певні вимоги: прояв до учнів уваги, толерантності, розумних вимог, справедливого ставлення до всіх учнів класу, оскільки для розумово відсталих характерна як занижена, так і завищена самооцінка власних досягнень, що може негативно вплинути на розвиток читацьких інтересів.

До уваги беруться як індивідуальні, так і типологічні особливості розумово відсталих підлітків щодо розвитку у них читацьких інтересів. Зважаючи на це, добираючи твори для читання, учитель керується принципами достатності, доцільності, доступності.

### **Запитання і завдання:**

1. Розкрийте суб'єктивні та об'єктивні причини зміни моделі дитячого читання. Як їх можна подолати?

2. Охарактеризуйте відношення до читання художньої літератури розумово відсталих випускників. Як це впливає на якість їхнього позашкільного навчання?
3. Охарактеризуйте етапи формування у розумово відсталих учнів інтересу до читання художньої літератури. Як проявляються особливості кожного з етапів у ставленні до читання літератури?
4. Розкрийте вплив позитивної мотивації на формування інтересу до читання. Від чого залежить її становлення?
5. Охарактеризуйте рівні розвитку читацьких інтересів у розумово відсталих підлітків. Що ви можете запропонувати для їхньої оптимізації?
6. Розкрийте умови, шляхи, засоби формування інтересу до читання художньої літератури розумово відсталими учнями різного віку.

#### **Література для самостійного опрацювання:**

1. Афанасьева Л.И. Формирование интереса к чтению у детей с интеллектуальными нарушениями //Воспитание и обучение детей с нарушениями развития, 2003. – № 1. – С.24-27.
2. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. – М., 1968. – 464 с.
3. Выготский Л.С. Мышление и речь. – М.: Лабиринт, 1996. – 502 с.
4. Коррекционная педагогика в начальном образовании /Под ред. Г.Ф.Кумариной. – М.: Издат. центр «Академия», 2003. – 320 с.
5. Кравець Н.П. Формування інтересу до читання у розумово відсталих учнів на уроках літературного читання: Збірник наук. праць Кам'янець-Подільського нац. ун-ту імені Івана Огієнка. – Серія: соціально-педагогічна. Вип 23. Ч.І. – Кам'янець - Подільський: Медобори-2006, 2013. – С. 234-242.
6. Кравець Н.П. Читацькі інтереси як запорука формування основ читацької діяльності у розумово відсталих учнів: //Розвиток читацьких інтересів учнів у процесі вивчення української мови і літератури: М-ли Всеукраїнської науково-практичної конференції /За ред. Т.К. Донченко. – К.: Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова, 2011. – 116-128.
7. Леонтьев А.А. Поэтический язык как способ общения с искусством //Вопросы литературы, 1973. – №6. – С.93. – 115.

8. Лурия А.Р. Язык и сознание. – М.: Изд-во МГУ, 1979. – 319 с.
9. Маркова А.К., Матис Г.А., Орлов А.Б. Формирование мотивации учения: Книга для учителя. – М.: Просвещение, 1990. – 192 с.
10. Мосунова Л.А. Чтение художественной литературы как процесс понимания смысла //Вопросы психологии, 2000. – № 5. – С. 66 – 74.
11. Наумова С.М., Важенина Е.И., Елисеева А.А. Повышение уровня читательского интереса у младших школьников //Воспитание и обучение детей с нарушениями развития, 2005. – № 2. – С. 46 – 53.
12. Особенности умственного развития учащихся вспомогательной школы /Под ред. Ж. И. Шиф. – М.: Просвещение, 1965. – 343 с.
13. Побрейн В.Б. Воспитание интереса умственно отсталых школьников к чтению художественной литературы (путем драматизации и выразительного чтения): автореферат дисс. ... канд. пед. наук. – М., 1964. – 16 с.
14. Порус В. Вопреки реальности //Школьное обозрение, 2004. – №2. – С.59 – 60.
15. Потенбня А.А. Мысль и язык. – Харьков, 1913. – 225 с.
16. Русецкая М.Н. Нарушения чтения у младших школьников: анализ речевых и зрительных причин: монография. – СПб.: КАРО, 2007. – 192 с.
17. Светловская Н.Н. О литературном произведении и проблемах, связанных с его осмыслением при обучении младших школьников чтению //Начальная школа, 2005. – № 4. – С. 8 – 15.
18. Чебыкина Т.А. Организация уроков внеклассного чтения в старших классах специальной (коррекционной) школы VIII вида //Воспитание и обучение детей с нарушениями развития, 2006. – № 6. – С. 33 – 40.

### ***2.7. Художня література як чинник духовного виховання учнів з порушеннями інтелекту.***

Школу відомий педагог і мислитель В.О.Сухомлинський назвав “духовною колицкою народу”. Корекційний навчально-виховний процес у загальноосвітніх навчальних закладах для розумово відсталих учнів спрямований на увагу школярів до духовних скарбів, цінностей, потреб. У сучасних літературних джерелах духовність



розглядається як спільний принцип ціннісної свідомості, що відіграє особливу роль у сфері моральності[9].

Проблема формування духовності, зокрема духовності школярів, гостро постала в наш час, що знайшло відгук у роботах сучасних вчених-педагогів Є.О.Помиткіна, Т.П.Тюріної та інших. Серед дефектологів уваги заслуговують дослідження М.М. Буфетова, О.М. Вержиховської, Ж.І. Намазбаєвої. Власний погляд на формування морально-духовних цінностей у даної категорії учнів висловили В.М.Синьов, М.З. Кот, В.А. Лапшин. Так М.З.Кот вважає, що “з метою формування основ духовності у розумово відсталих учнів вихователь повинен добирати адекватні засоби корекційного впливу на дитину, пов’язані з її щоденним життям, пояснювати дитині значення моральних та духовних цінностей, правди, справедливості, совісті, співчуття, необхідності допомоги один одному”[4, с.136].

В.О.Сухомлинський писав: “Якщо підліток не приходить до нас радісний, збуджений, одухотворений і не розповідає про те, як йому вдалося примусити себе, як він подолав “не хочеться”, як відчув себе сильним – немає й не може бути виховання як цілеспрямованого впливу однієї людини на іншу”[8]. Духовність визначає спрямованість розумових, емоційно-чуттєвих, вольових якостей людини, її здатності до самоусвідомлення себе як особистості[7].

Становлення духовного досвіду розумово відсталих підлітків учитель формує у процесі їхньої читацької діяльності, за якої школярі змушені докладати значних зусиль, щоб естетичні, моральні погляди, переконання, ідеї, закладені в читаних художніх творах, стали особистісною цінністю, надбанням кожного. Завдяки художній літературі актуалізуються й організуються емоції, виникає таке духовне піднесення і радість під час спілкування з книжкою, що вона стає могутнім важелем, “за допомогою якого піднімаються брили знань”[8, с. 421].

Розумово відсталі учні 7 – 10-х класів для позначення духовних понять послуговуються досить обмеженою лексикою: добрий, поганий, сміливий, любить. Тому важливим є вирішення питання художнього сприймання ними літературного твору. Адже осмислення розпочинається на етапі сприймання. Сприймання вчинків героїв, їх характеру, конкретних деталей пейзажу підвищує інтерес, збуджує почуття, емоції, забезпечуючи розуміння ідейно-художньої сутності літературного твору, позиції автора щодо зображеного. Афект забезпечує можливість впливати на інтелект, про що неодноразово

наголошував Л.С.Виготський, довівши, що думка народжується з мотиваційної сфери.

Учитель враховує, що художня література як мистецтво слова спрямована на індивідуальне сприймання і почуття учня-читача, завдяки яким формуються життєві риси особистості, відбувається емоційний відгук на те, про що читається, що в ньому схвилювало. З огляду на це, добираючи художні твори для читання розумово відсталими учнями, дотримується принципів науковості, доступності, доцільності та достатності, враховуючи притаманні художній літературі функції і те, що останнім часом у суспільстві знизився інтерес до читання взагалі та до читання художньої літератури зокрема як серед учнів різних вікових груп і нозологій, так і загалом серед населення.

Щодо розумово відсталих учнів-читачів виділяються як суб'єктивні, так і об'єктивні причини згасання інтересу до художньої книги. До *суб'єктивних* відносяться: порушення мовленнєвих функцій, насамперед сигніфікативної, комунікативної та регулювальної; недостатня сформованість навички читання і художньо-естетичного сприймання; відсутність умінь спілкуватися з тим, хто продукує мовлення, зокрема з автором твору; відсутність культури читання; порушення темпу читання тексту твору (читання занадто повільне або дуже швидке), що заважає правильно сприймати читаний матеріал та осмислювати його, внаслідок чого втрачається інтерес до читання. *Об'єктивними* причинами виступають об'єктивні дані художнього твору, що читається, насамперед його складність, тематика, жанр, стиль; відсутність належної художньої літератури для дітей різних вікових груп з урахуванням їхнього психофізичного розвитку; відсутність у режимі дня переважної більшості шкіл спеціально відведеного часу для читання учнями художньої літератури; відсутність у шкільних бібліотеках і в родинях дітей сучасної дитячої літератури та періодики. Читаючи, учень-читач створює за допомогою уявлень той світ, який створив автор твору і відтворив його в ньому, тобто спілкується з твором. Проте індивідуальний смисл, вкладений у контекст автором твору, часто не співпадає з індивідуальним смислом, який вкладає у сприйнятий контекст розумово відсталий учень-читач.

Зважаючи на важливість питання, що розглядається - питання духовного розвитку особистості, увага зверталася на функції художньої літератури, які забезпечують формування духовності у

процесі роботи з текстом художнього твору. Методисти (А.К.Аксьонова, Н.Й.Волошина, М.Ф.Гнезділов, О.Р.Мазуркевич та інші) виділили різноманітні функції художньої літератури з перевагою однієї з них, але більшість звертають увагу на пізнавальну, виховну, естетичну функції. Як загальна, нами виділена *корекційна* функція художньої літератури.

Стосовно розумово відсталих виховна функція спрямована на виховання культури людських взаємин, що особливо важливо для школярів з двох причин: внутрішніх і зовнішніх. До *внутрішніх* належать притаманна розумово відсталим замкнутість, комунікативна фобія, невміння користуватися у власній мовленнєвій діяльності формулами мовленнєвого етикету. *Зовнішні* причини викликані засиллям масової культури, яка несе бездуховність, пропагуючи серед людських взаємин негативні моральні цінності, нівелюючи позитивні. Художня література як мистецтво слова, навчає розрізняти їх, зокрема добро і зло, негативне й позитивне, навчає співпереживати, проявляти людяність, людинолюбство, толерантність, доброзичливість у стосунках, відчувати комфорт від спілкування.

Розумово відсталі підлітки через недоліки критичного мислення досить легко піддаються чужому впливу, часто не задумуючись над його сутністю, стають нездатними до співпереживання. Зважаючи на це, добираючи художні твори для читання, учитель враховує емоційний вплив творів на особистість кожного розумово відсталого учня-читача, оскільки емоційність є необхідною умовою пізнання дійсності через мистецтво та формування духовності.

Роботу учитель розпочинає з підготовки учнів до аналізу художнього твору, чому слугують різні види читання (голосне, мовчазне) і власне сам процес читання. *Голосне читання* використовує в ролі настановчого. Окрім того, воно забезпечує відчуття художньо-емоційних особливостей тексту. *Мовчазне читання* використовує як оглядове і вибіркоче, приділяючи увагу *пошуковому читанню*.

Так, працюючи у 9-му класі з оповіданням Марка Вовчка “Кармалюк”, учитель пропонує учням назвати основні риси характеру Кармалюка, використовуючи слова з останнього абзацу оповідання та пояснити їхнє значення. Читаючи оповідання Остапа Вишні “Перший диктант”, пропонує знайти та пояснити слова, якими письменник характеризує учительку.

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), учитель звертає увагу на функції *шкільного аналізу* художнього твору. Серед різноманітних функцій виділяє ті, які забезпечують розуміння та усвідомлення учнями сутності слів і виразів, 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;
- **рецептивно-розвиткова** – забезпечує активне пізнання світу й себе через прочитаний художній твір;
- **виховна** – спрямована на виховання читацьких інтересів і потреб учнів-читачів;
- **мотиваційна** – передбачає формування мотивів до аналізу твору, що читається;
- **аксіологічна** – завдяки їй виявляється духовно-ціннісний потенціал художнього твору.

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 учителем відповідних принципів шкільного аналізу художнього твору, спрямованих на формування основ духовності школярів: корекційно-розвитковий принцип, принцип толерантності, принцип емоційності, культурологічний принцип.

Аналізуючи художній твір, учитель опирається на *зв'язки* художньої літератури з іншими *видами мистецтва*, насамперед із живописом, оскільки художня література як вид мистецтва не може існувати й функціонувати ізольовано від інших видів мистецтва. “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” - вказував В.О.Доманський [3].

Визначення функцій шкільного аналізу художнього твору та принципів його організації на уроках літературного читання дозволяє

учителю виділити *прийоми аналізу*, завдяки яким учні краще зможуть сприйняти художній твір та осмислити його зміст. Серед різноманітних прийомів аналізу учитель виділяє доступні розумово відсталим учням: а) *проблемно-тематичний*, за якого здійснюється пошук відповідей на запитання, виконуються завдання, які передбачають вихід на вирішення більш загальних проблем; б) *пообразний*, завдяки якому відбувається розбір та осмислення образів героїв художнього твору; в) *вибірково-спрямований* аналіз художнього твору передбачає постановку проблемних запитань і вирішення їх завдяки багаторазовому поверненню до тексту твору з метою пошуку доведень для запропонованих аргументів. Найоптимальнішими виявляються запитання *евристичного спрямування*, об'єднання яких дає можливість використовувати бесіду евристичного спрямування. Проте здійснення будь-якої діяльності пов'язане з наявністю *інтересу* як одного з найважливіших стимулів здобуття знань, розширення світогляду, подолання труднощів у оволодінні знаннями й уміннями. Активізувати мисленнєву й мовленнєву діяльність школярів, викликати у них інтерес до аналізу образу героя, учителю допоможе застосування *схем-моделей*, оскільки навіть навчившись визначати головних і другорядних героїв твору, учні самотійно не вміють аналізувати їхні вчинки, некритично ставляться до певних проявів поведінки, не диференціюють позитивні й негативні вчинки, переважно трактуючи негативні риси характеру та негативні вчинки як позитивні. Використана учителем схема-модель: **твір > герой твору > риси характеру: позитивні, негативні > вчинки: позитивні, негативні** викличе інтерес до твору, сприятиме активізації мисленнєвої діяльності школярів, допоможе їм критично поставитися як до вчинків героїв, так і до їхньої поведінки, пригадати відповідні слова і висловлювання для характеристики образів, доповнивши їх відповідною лексикою з тексту твору.

Відповідаючи під час бесіди на евристично спрямовані запитання і працюючи зі схемою-моделлю **герой > риси характеру > вчинки > наслідки**, учні наочно переконуються, що вчинки певним чином є наслідком рис характеру героя, його поведінки. Водночас активний словник школярів поповнюється відповідною образною лексикою, що свідомо засвоюється.

Аналізуючи художні твори, школярі зустрічаються з різноманітними образними виразами, вжитими авторами для

характеристики вчинків героїв, їхньої поведінки. Використання учителем схеми-моделі **герой > зовнішній вигляд > мова > вчинки: позитивні, негативні** допоможе зрозуміти сутність образних виразів, активізує вживання їх у дитячому мовленні.

Також основи духовності учитель формує шляхом застосування *образно-мовленнєвої дискусії*. Сутність образно-мовленнєвої дискусії полягає у колективному обговоренні об'єкту, що спостерігається (ілюстрація, репродукція картини, фотографія тощо) з опорою на певну послідовність запитань, поставлених відповідно до особливостей розвитку візуального мислення і техніки перефразування думки учня. Вказаний метод спрямований на передачу з внутрішнього мовлення у зовнішнє мовлення образного потенціалу слова за допомогою асоціацій, образного мислення і техніки перефразування думки школяра в увиразнене образне мовлення, чим сприяє розвитку розуміння зорового образу, розкриття закладеного у ньому смислу. В ході *колективного обговорення* починає діяти принцип *колективного доповнення*, за якого думка одного учня стає стимулом для думки іншого. Систему запитань учитель будує з урахуванням особливостей розвитку візуального мислення розумово відсталих школярів, пам'ятаючи загальновідомий вислів О. М. Граборова: “Розумово відстала дитина дивиться - а не бачить, слухає – а не чує”.

Так, працюючи у 7 класі з ілюстрацією до оповідання А.П.Чехова “Хамелеон”, обговорення зображеного учитель розпочинає із запитань: “*Кого ви бачите на ілюстрації? Що ще, крім цього, зображено?*”, які спонукають уважно розглядати ілюстрацію і стимулюють етап сприймання, за якого учні переважно перераховують зображені деталі. Зорганізувавши їх до розгляду зображеного, учитель звертається із складнішими запитаннями, що вимагають поглибленого, вдумливого розглядання і спонукають висловлювати власну думку, інтерпретувати на основі особистих вражень: “*Про яку ситуацію розповідає ілюстрація? Де це відбувається? Чому ця подія відбувається?*” Запитання звертають увагу школярів не лише на міміку, жести, пози зображених персонажів, але й на одяг, особливості зображеної будівлі, характер освітлення. Поступово, в процесі розвитку візуального мислення учням пропонуються запитання, відповіді на які вимагають варіативності мислення, володіння уміннями користуватися змістовно-образними узагальненнями: “*Про що могли говорити ці*

*люди? Що відчуває чоловік з піднятою вгору рукою? Про що думає кожен із зображених персонажів, дивлячись на нього? Що відчуває маленький цуцик? Як змінювалася поведінка Очумелова, коли визначали, чий цуцик? Про які риси його характеру це свідчить?”*

Навчаючи дітей обґрунтовувати власні судження, учитель використовує спеціальне запитання: “Що дозволяє вам так говорити?” Відрізняючись від запитання “Чому ви так думаєте?”, це запитання дає змогу утримувати довше зв'язок між сприйнятими зоровими образами і думками школярів. Для висловлювання готовий матеріал учням не пропонується, але учитель допомагає знайти потрібну лексику з оповідання.

Підвищення особистісного фактору в розвитку суспільства передбачає створення умов для формування особистості, яка відповідає вимогам сучасного суспільства. Розумово відсталі школярі різняться не лише за рівнем розвитку пізнавальних можливостей, які необхідно коригувати. Одні з них постійно перебувають під опікою держави у дошкільному навчальному закладі, школі-інтернаті; другі переважну більшість часу перебувають у родині, які різняться сімейними стосунками та ставленням до дитини, що позитивно чи негативно впливає на неї, проявляючись у її поведінці, насамперед у взаємовідносинах з оточуючими дорослими та однолітками. Особливо потерпають підлітки, яким притаманні вразливість, невизначеність, прагнення до самоствердження, самостійності, невірноваженість, імпульсивність.

Низький матеріальний рівень більшості сімей, у яких виховуються розумово відсталі діти, відсутність прикладу для наслідування спонукають підлітків до участі у неформальних групах, далеко не кращих щодо формування правосвідомості у підлітків, які стають нездатними самостійно увійти до сфери соціальних стосунків й оволодіти навичками особистої взаємодії. Властива кожній людині *емпатія* в цієї категорії учнів досить нестабільна, а співчуття не стає постійною рисою характеру. Вибираючи людину для спілкування, вони орієнтуються на зовнішні прояви емоцій, а не на внутрішні якості особистості.

Характерне зниження потреби у взаємодії з дорослими та однолітками призводить до збіднення особистісних стосунків. Проте учитель зважає на те, що у підлітковому віці починає формуватися стійке коло інтересів, які слугують базою для ціннісних орієнтацій (Л.І. Божович. І.С.Кон). Проявляється інтерес до питань релігії,

моралі, етики, до особистісних психічних хвилювань і хвилювань інших людей, розширюється коло взаємовідносин з ровесниками. Спілкування й діяльність є основою для стосунків між людьми, однією з основних характеристик людини.

У вітчизняній педагогіці на розвиток шкільних відносин першим звернув увагу В.О.Сухомлинський, який радив педагогам утверджувати гуманізм у вихованні як найважливішу рису загальної та педагогічної культури кожного вчителя. На його думку школа – це світ надзвичайно делікатних людських зіткнень і взаємодій, регулювати які повинен учитель. Виховання у вихованців гуманістичних потреб, прагнення творити добро іншим сприяють тому, що допомога близьким людям стає духовною потребою школяра і згодом переноситься на інших людей. В.О. Сухомлинський постійно залучав вихованців до таких видів діяльності, за яких кожна дитина із внутрішніх спонукань до морального вдосконалення прагне не лише допомогти іншим, але й дії за законами краси і добра, творячи добро іншим.

Однією з фундаментальних проблема *людських взаємин* є у психології. Як окрему проблему у вихованні взаємини досліджували І.Д.Бех, Б.Т.Лихачов, С.В.Кондратьєва, Н.Є. Щуркова. Значна увага приділяється їй у працях Л.С.Виготського, В.М.Мясищева, С.Л.Рубінштейна. Вагомий доробок внесено у вивчення окремих аспектів психології людських взаємин М.І.Боришевським, Я.Л.Коломинським, А.А.Бодалєвим.

Відносини характеризують зв'язки особистості з різними сферами об'єктивної дійсності. *Взаємини* - обов'язкові прямі міжособистісні відносини між людьми, які спілкуються між собою. За такого спілкування кожна людина впливає на того, з ким спілкується. Встановлення взаємовідносин між людьми залежить від їхньої цілеспрямованої й відповідальної взаємодії, яка ґрунтується на культурі людських взаємин, виступає регулятором поведінки, є основою шанобливого ставлення і взаєморозуміння, терпимості та взаємоповаги. Саме через культуру людина розрізняє цінності й робить власний вибір, виражає себе. Адже смисл поняття «**культура**» перекладається з латинської як “виховання, освіта, розвиток”, водночас це поняття розглядається як рівень освіченості, вихованості, оволодіння якоюсь галуззю знань або діяльності. [6,с.182].

Як комплексне вираження активного творчого характеру людської діяльності виділяють культуру *матеріальну*,



*інтелектуальну, художню, естетичну, моральну, читацьку.* Моральна культура тісно пов'язана з гуманістичними цінностями, рівнем їхнього реального втілення у моральному досвіді суспільства.

Культура людських взаємин передбачає єдність внутрішньої і зовнішньої культури людини, вміння знайти правильну лінію поведінки у різноманітних життєвих ситуаціях та стосовно інших людей. Проте розумово відсталі не розуміють деяких пунктів правил поведінки, а тому вони не виступають у них її регуляторами. І.Г.Єременко, досліджуючи особливості формування моральних уявлень у розумово відсталих школярів, відмітив, що моральні знання у дітей обмежені, неповні, нечіткі, недиференційовані. Різні за змістом моральні явища розумово відсталі здебільшого називають одним і тим же словом, вкладаючи у нього один і той же зміст. З метою корекції радив подавати учням найбільше відомостей про моральні вимоги, оскільки школярі часто не керуються ними. [7].

Учитель враховує те, що знання учнів перетворюються на моральні переконання за умови набуття ними стимулювальної та регулювальної функцій. У перетворенні знань на переконання неабияка роль належить почуттям, які формуються у тісному зв'язку з пізнавальними процесами і тісно пов'язані з діяльністю людини. Серед груп почуттів (*інтелектуальних, моральних, естетичних*) учитель виділяє ті, в основу яких покладено загальнолюдські цінності: почуття справедливості, людинолюбства, співчуття, щирості, поваги, людяності, доброти, толерантності, відповідальності. Ці почуття тісно пов'язані з культурою людських взаємин, є її стрижнем. Але патологічна інертність нервових процесів у розумово відсталих, слабкість замикаючої функції кори головного мозку, широка генералізація порушень прямо впливають на моральний розвиток особистості розумово відсталої дитини. [9, с. 28].

За Єременком, формування навичок і звичок поведінки, зокрема й культури людських відносин, повинно базуватися у розумово відсталих на їхньому усвідомленому засвоєнні.[7, с. 179]. Моральна поведінка формується на основі розвитку умінь усвідомлено сприймати й узагальнювати моральні норми.

Найоптимальнішим предметом, на базі якого ефективно виховується культура людських взаємин у розумово відсталих підлітків, є літературне читання. Художні твори української (російської) літератури дають можливість поступово впливати на

свідомість школярів, емоційну та вольову сфери, тому що сприймання мистецтва – це активний процес, у який входить і емоційне переживання, і робота уяви. У процесі переживання виникають певні моральні оцінки та ставлення надзвичайно вагомі з примусової точки зору, ніж просто повідомлені чи засвоєні оцінки. Як мистецтво слова художня література впливає на духовний світ особистості розумово відсталого підлітка-читача.

Щоб підвести розумово відсталих учнів-читачів до розуміння культури людських взаємин, учитель навчає їх заглиблюватися у твір, захоплюватися його красою, розкриваючи перед ними неповторну красу кожного твору, оскільки певний час художня література розглядалася в історико-функціональному і класовому аспектах, що утруднювало її сприймання. У процесі розгляду художніх творів основна увага приділялася політичним аспектам, а не художньо-естетичним цінностям мистецтва слова. За такого підходу панував пріоритет класових цінностей над загальнолюдськими та національними. [13, с. 330].

Учителі, відповідаючи на питання щодо розуміння ними поняття “культура людських взаємин” культуру людських взаємин переважно вбачають в умінні спілкуватися й дотримуватися моральних норм.

З метою виховання у школярів культури людських взаємин художні твори для читання учитель добирає за наступними критеріями:

- морально-етичний потенціал твору;
- художня майстерність автора у зображенні людських взаємин;
- доступність мови твору;
- зв'язок художнього твору з сучасністю.

Водночас учитель передбачає проведення з учнями бесід евристичного спрямування, розповідей, застосування методів спостереження, незакінчених речень, використання репродукцій картин відомих художників та ілюстрацій до текстів творів, які учні читають, повторне виразне читання уривків із текстів творів.

Зважаючи на те, що одним з основних показників результативності роботи є показник знань учнів про культуру людських взаємин, учитель пропонує школярам низку запитань, відповіді на які свідчили б про сформованість у них даного поняття. Знання про культуру людських взаємин стимулюють зростання інтересу до історії України, до національної культури. Прикладами

для наслідування чесності, поваги, справедливості, співчуття слугують герої наступних літературних творів: “Дід Мазай і зайці” М.Некрасова, “Украла” Б.Грінченка, “Сестра” Марка Вовчка, “Маруся Чурай” Л. Костенко, “Микола Джеря” І.Нечуй-Левицького.

Дружбу, товарицькість, відповідальність, співчуття, кохання зображено у творах “Діти підземелля” і “Сліпий музикант” В.Короленка, “Козачка” Марка Вовчка, “Педагогічна поема” А.Макаренка, “Федько-Халамидник” В.Винниченка.

Турбота про збереження рідної природи, людяність, взаємодопомога – саме ці риси висвітлено в наступних літературних творах: “Ангел-хранитель” і “Деревя растут для всех” В.Астаф’єва, “День за городом” А.Чехова, “Звоните і приїзжайте” А.Алексіна, “Лісова пісня” Лесі Українки, “Сад на схилі гори” Є.Гуцала.

Мужність, відвага, прагнення до волі, надія, любов до батьківщини, волелюбність притаманні героям творів “Судьба человека” О.Шолохова, “Захар Беркут” І. Франка, “Олеся” Б.Грінченка, “Дорогою ціною” М.Коцюбинського, “Ванька” А.Чехова, “Хіба ревуть воли, як ясла повні” Панаса Мирного.

Виховний вплив культури людських взаємин на поведінку розумово відсталих школярів проявляється в тому, що учні в процесі відповіді розмірковують про власну поведінку, про себе та про свої взаємини з оточуючими, зокрема з однокласниками та учнями з інших класів. Починають більш активно відповідати, виявляючи зацікавленість до обговорених запитань, прагнуть обстоювати власну думку. Окремі учні намагаються не просто доповнити або виправити свого товариша, а й аргументовано довести відповідь.

Проте всепоглиблювальна культурна катастрофа завдяки притаманному їй кліповому мисленню, формуванню засобами масової інформації візуальної свідомості нівелює виховну функцію мистецтва, особливо такого його виду, як художня література. Нівелюються найкращі людські цінності, все подається у готовому вигляді так, як того бажає носій інформації. Атрофується логічне мислення. Особа, зокрема й розумово відсталий учень, стає нездатним до співпереживання. А якщо відсутнє співпереживання, то й відсутня здатність зрозуміти іншу людину, увійти в її становище і допомогти, порадити, відчути її потреби, радить чи горе. Зникає бажання мислити, натомість виникає бажання йти найлегшим шляхом – шляхом слухозорового сприймання до візуальної свідомості, предметно-наочного мислення замість логічного.

Відбувається збіднення найвищих форм людського мислення, які у розумово відсталих недостатньо сформовані. Перестає формуватися логічно-образне мислення, учень не розвивається, а поступово втрачає прості норми моральності, завдяки яким формуються складні. Тому учитель, організовуючи читання учнями художньої літератури пам'ятає, що емоційна функція літератури забезпечує формування чуйності, дружелюбності, співпереживання.

Художній літературі притаманна самодостатня естетична функція, яка в залежності від мети й досвіду учня-читача може трактуватися, інтерпретуватися по-різному, але завдяки переконанню чужа думка стає думкою учня-читача, не перестаючи належати автору. Література розвиває естетичні смаки, здатності й потреби учня-читача, його творчі можливості й забезпечує успішну соціалізацію.

Закладені й реалізовані в художній літературі функції сприяють формуванню особистісних якостей розумово відсталих підлітків-читачів: активність, самостійність, цілеспрямованість у навчальній діяльності та праці, моральності. Реалізуються вони з урахуванням корекційної спрямованості навчання. Тому сутність кожної функції учитель розглядає з точки зору її корекційного впливу на учня-читача.

Кожна з літературних функцій відіграє суттєву роль у корекційно-розвитковому процесі однієї чи кількох складових особистості школяра. Забезпечення комплексного підходу до врахування ролі функцій художньої літератури у роботі з розумово відсталими підлітками сприяє корекції та розвитку усіх сфер особистості учнів: інтелектуальної, емоційної, вольової, діяльнісної.

Реалізація функцій художньої літератури на уроках літературного читання та в позаурочній роботі з розумово відсталими підлітками з корекційно-розвитковою метою можлива в разі дотримання умов:

- сформованість техніки читання у школярів, зокрема запровадження емоційно-виразного читання з метою глибшого розуміння вчинків літературних героїв;
- дотримання системи зовнішнього і внутрішнього структурування навчального матеріалу з читання;
- опора на евристичний підхід у структуруванні апарату організації засвоєння кожного художнього твору;

- використання у роботі різноманітного наочного матеріалу, зокрема ілюстративного;
- сформованість умінь розуміти значення і смисл слова.

З огляду на функції художньої літератури, проводячи уроки літературного читання, учитель дотримується наступних принципів: принцип достатності, доцільності, доступності, системності, науковості, корекційно-компенсуючої спрямованості матеріалу художнього твору, культуровідповідності психофізичним особливостям розумово відсталих учнів.

Твори художньої літератури забезпечують формування відповідальності. Проблема *відповідальності* – невід’ємна складова громадянського виховання розумово відсталих учнів. Першочергову роль у формуванні відповідальності відіграють твори художньої літератури, з якими учні працюють на уроках читання. Працюючи з художніми творами, школярі засвоюють моральні цінності, які стають для них орієнтирами у подальшому житті. Серед моральних цінностей пріоритетними виступають *свобода* і *відповідальність* особистості як перед собою, так і перед суспільством. Питання свободи і відповідальності – провідні в теорії та практиці громадянського виховання розумово відсталих школярів, які внаслідок розумової відсталості потребують значної уваги щодо розуміння сутності та усвідомлення значення категорій “свобода” і “відповідальність” і дотримання їх у власному житті.

Теоретичні аспекти проблеми відповідальності розроблено у роботах відомих психологів і педагогів (І.Д. Бех, Н.О.Головко, Н.О. Міншіна, В.О.Сухомлинський). Уміння керувати своїми бажаннями В.О.Сухомлинський вважав найпершим, чого навчають дитину в школі.

Формування сутності понять “свобода” й “відповідальність” поступово уточнюється, розширюється і закріплюється у підлітковому віці. Найбільш сприятливий матеріал для формування почуття відповідальності в умовах свободи вибору забезпечують уроки літературного читання. Будучи джерелом духовного збагачення, читання не зводиться лише до уміння читати. Книжка відкриває світ учневі-читачеві та людей у ньому. Працюючи з літературним твором, учень виявляє бажання не лише розповісти, про що дізнався, але й прагне наслідувати вчинки героїв, копіювати їхню поведінку, що забезпечує значні зрушення між афективним та інтелектуальним компонентами особистості у бік інтелектуального.

Коригуються не лише вищі психічні функції, а й нижчі. Книжка починає входити у життя школяра як необхідна духовна потреба, стаючи для кожного порадиником, орієнтиром у вчинках.

### **Запитання і завдання:**

1. Доведіть необхідність формування основ духовності як морального становлення розумово відсталих школярів.
2. Розкрийте вплив художньої літератури на становлення моральних якостей та корекцію поведінки розумово відсталих учнів. Відповідь доповніть прикладами.
3. Доведіть, що художня література спрямована на індивідуальне сприймання і почуття читача. Враховуючи особливості сприймання розумово відсталих учнів, як би ви реалізували це у роботі з ними?
3. Розкрийте сутність функцій художньої літератури. Доведіть корекційний вплив художньої та науково-пізнавальної літератури на моральний розвиток розумово відсталих підлітків.
4. Дайте характеристику функціям шкільного аналізу художнього твору. В чому полягає корекційний вплив шкільного аналізу художнього твору на розумово відсталих учнів?
5. Поясніть роль схем-моделей у процесі аналізу художнього твору. Чому застосування схем-моделей у роботі з художнім твором сприяє оптимізації моральних якостей розумово відсталих школярів?
6. На наочних прикладах доведіть вплив творів художньої літератури на формування у розумово відсталих учнів культури людських взаємин.
7. Розкрийте сутність понять “свобода” і “відповідальність”. Доведіть, що вони є складовими моральності.

### **Література для самостійного опрацювання:**

1. Аксенова А.К. Методика обучения русскому языку в коррекционной школе. – М.: ВЛАДОС, 1999. – 328 с.
2. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. – М., 1968. – 464 с.
3. Буфетов Н.М. Формирование моральной оценки поступков людей в учащих вспомогательной школы: автореферат дисс. канд. пед. наук. – 13.00.03 – специальная педагогика /Н.М.Буфетов. – М., 1983. – 21. с.

4. Вержиховська О.М. Формування моральних якостей у розумово відсталих школярів у позакласній виховній роботі: дис. ...канд. пед. наук. – 13.00.03 – спеціальна педагогіка /О.М.Вержиховська. – К., 2001. – 170 с.
5. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник. – К.: Либідь, 1997. – 376 с.
6. Доманский В.А. Литература и культура: культурологический подход к изучению словесности в школе: Учебное пособие. – М.: Флинта; Наука, 2002. – 368 с.
7. Коломинский Н.Л. Развитие личности учащихся вспомогательной школы. – К.: Рад. школа, 1978. – 87 с.
8. Кот М.З. Формування основ духовності в учнів з вадами інтелектуального розвитку //Науковий часопис НПУ імені М.П.Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та психологія: Збірник наукових праць. – К.: НПУ імені М.П.Драгоманова, 2010. – №15. – 421 с. – С. 133 – 137.
9. Кравець Н.П. Формування основ духовності у розумово відсталих підлітків на уроках літературного читання //Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді: Збірник наукових праць. – Вип. №7. Кн.І. – Кіровоград: Імекс-ЛТЛД, 2013. – С.363- 371.
10. Мазуркевич О.Р. Виховна сила літератури. – К., 1960. – 86 с.
11. Намазбаева Ж.И. Некоторые особенности личности учащихся вспомогательной школы. – Алма-Ата: Изд-во Казахского пединститута, 1985. – 71 с.
12. Наукові основи методики літератури: Навчально-методичний посібник /За ред. Н.Й.Волошиної. – К.: Ленвіт, 2002. – 326 с.
13. Плахтій В.І. Формування основ моральної свідомості молодших школярів засобами дитячої літератури: автореф. дис. ... канд.. пед. наук: спец. 13.00.02 – методика викладання (українська мова). – К., 2002. – 19 с.
14. Помиткін Є.О. Духовний розвиток учнів у системі позакласної освіти: Науково-методичний посібник. – К.: ІЗМН, 1996. – 164 с.
15. Синев В.Н. Особенности воспитания социально-нормативного поведения учащихся вспомогательной школы //Воспитание и обучение детей во вспомогательной школе /Под ред. В.В.Воронковой. – М.: Школа-Пресс, 1994. – С. 278. – 297.

16. Сухомлинський В.О. Вибрані твори: В 5 т. – К.: Рад. школа, 1977. – Т.3. – 658 с.
17. Тюріна Т.П. Духовна педагогіка, її витoki. Сутність і перспективи розвитку: монографія. – Львів: СПОЛОМ, 2005. – 276 с.

### ***2.8. Корекційна розвитково-виховна роль наочного матеріалу у роботі з розумово відсталими школярами на уроках літературного читання.***

Розуміння навчального матеріалу забезпечують образи уявлень реальної дійсності, що виникають у свідомості людини в процесі отримання інформації. Для розумово відсталих характерним є відрив зв'язків між словами і образами. Крім того, зв'язки надзвичайно інертні, відірвані від предметного змісту того, що пізнається, внаслідок чого у свідомості школярів утворюються неадекватні дійсності мисленнєві образи. Важливим для дидактики корекційного навчання є використання ілюстративного матеріалу у роботі з розумово відсталими учнями на уроках читання.

Роль ілюстративного матеріалу підручника, використання його як наочного засобу розглянуто у роботах В.Г.Бейлісона, Г.М.Донського, Д.Д.Зуєва, В.І.Ривчіна, В.І.Свинцова, К.С.Кузьминського.

Проблемі унаочнення навчального процесу неабияке значення надавав К.Д.Ушинський, радивши процес навчання проводити на наочній основі із залученням якомога більше почуттів, зважаючи на те, що дитина “мислить формами, фарбами, звуками, почуттями”. Аналіз відомих його книг “Дитячий світ” та “Рідне слово” свідчить, що вміщений у них ілюстративний матеріал глибоко продуманий, спрямований насамперед на розвиток мисленнєвої діяльності школярів: ілюстрації пов'язані зі змістом текстів художніх творів, різноманітні, реалістичного характеру. К.Д.Ушинський застерігав від недоцільного включення у підручник наочних зображень, з якими не буде вестися цілеспрямована систематична робота. [13].

Відомі вчені-дефектологи О.М.Граборов, Н.П.Долгобородова, В.М.Синьов, Г.М.Дульнєв, І.Г.Єременко, А.І.Капустін, Л.В.Занков, В.Г.Петрова позитивно вирішення питання навчання та виховання розумово відсталих школярів розглядали у ефективному використанні наочного матеріалу.



Мистецтвознавці та представники книгодрукування теж цікавляться проблемою ілюстрування шкільних підручників, проте вони розглядають ілюстрування шкільних підручників як підпорядковану загальним проблемам книгодрукування часткову проблему:

В.І.Свинцов досліджував можливість ілюстрації виступати в навчальній літературі в ролі *остенсивного визначення* (лат. *ostenso* – показую) – тлумачення розкриває значення слова (поняття) шляхом демонстрації об'єкту, який воно позначає. Вчений переконливо довів, що різноманітні ілюстрації (малюнки, фотографії, схеми, діаграми) є ніби заміниками безпосереднього контакту учня з об'єктом. Для деяких ситуацій таке явище можна конкретизувати у поняття “ілюстрація – дефініція”, що значно змінює розподіл інформаційного навантаження між текстом та ілюстрацією у порівнянні зі звичайною, традиційною роллю ілюстрації як супроводжуючої текст. Автор стверджує, що у процесі читання ілюстративний матеріал виходить для учня на перше місце. Автор йде від графічного образу до мовної форми, а від неї – до значення, зважаючи на генетичний ланцюг: “думка – слово – друкований текст (ілюстративний матеріал)”.

Ілюстративний матеріал у підручниках з читання для розумово відсталих учнів займає важливе місце, сприяючи засвоєнню змісту художніх творів, а художньо-образна основа ілюстративного матеріалу виявляє значні навчальні та виховні можливості завдяки притаманним йому функціям (пізнавальна, виховна, естетична, корекційна, контрольна-коректувальна).

Один з перших дослідників ілюстрацій шкільного підручника К.С.Кузьминський наголошував, що у педагогіці давно доведено, який саме текстовий матеріал повинен містити кожен підручник, на відміну від того, як подавати в ньому ілюстративний матеріал.

Я.П.Кодлюк, розглядаючи ілюстрацію з точки зору застосування її у підручнику, виділила ілюстрацію як структурний компонент підручника з огляду на її *домінуючу* функцію, завдяки якій посилюються пізнавальний, емоційний, естетичний та інші аспекти навчального матеріалу підручника як наочної опори мислення. Дослідниця вважає, що ілюстративний матеріал слугує реалізації змісту підручника. Автор виділяє функції ілюстративного матеріалу підручника: пояснення, конкретизації, фіксації, запам'ятовування,

створення проблемних ситуацій, інформації. [3]. Проте не виділяє корекційну та розвиткову функції.

О.М.Леонтьєв, обґрунтовуючи роль наочного матеріалу у навчальному процесі, зокрема й у підручнику, виділив наступні його функції: конкретизація уявлень, одиничних одиниць, опора внутрішніх мисленневих дій, які виконує учень у процесі засвоєння знань та умінь. Це підтверджує у своєму дослідженні В.С.Цетлін, доводячи, що ілюстративному матеріалу характерні конкретизуючий характер (малюнки, репродукції картин художників, фотографії) та абстрагуючий (схеми, графіки).

За Д.Д.Зуєвим, ілюстративний матеріал підручника виконує функцію “носія певної суми знань” [2]. Автор подав найбільш повну класифікацію ілюстрацій у взаємодії з текстом, розподіливши їх у структурі шкільного підручника на три групи: *провідні, рівнозначні та обслуговуючі*. *Провідні* ілюстрації самостійно розкривають зміст навчального матеріалу, замінюючи основний текст. До них відносяться предметні ілюстрації (семантизуюча ілюстративність, сюжетні ілюстрації, художньо-образні, карти, діаграми, графіки).[2]. На уроках читання такі ілюстрації учителю найкраще використовувати тоді, коли у школярів ще не сформована навичка читання, і вони потребують отримання знань із самого наочного об’єкта. Ілюстрації допомагають уявити певний предмет, явище. Останнім часом такі ілюстрації широко використовують у навчальних комплектах.

Б.Ф.Ломов, вивчаючи фізіологічний механізм сприймання ілюстрацій, довів, що у сприйманні активна участь належить обом сигнальним системам, але провідною є перша. Адже за І.П.Павловим саме на основі діяльності першої сигнальної системи у дитини розвивається друга сигнальна система – система “сигналів сигналів”, провідними складовими якої є мовлення і мислення. Отже, сприймання ілюстративного матеріалу розумово відсталими учнями залежить від їхніх психофізичних особливостей, індивідуального розвитку, віку а також від стану самого ілюстративного матеріалу, який сприймається: папір, колір, рівень художнього виконання, що має враховувати учитель.

Участь *чуттєво-наочних елементів* відображення дійсності (мисленневих образів предметів) у процесі навчання є фактором, який значно впливає на формування творчого мислення учнів. *Образний компонент* забезпечує корекцію думки, сприяє формуванню умінь

співставляти абстрактний матеріал з реальним, пов'язувати теорію з практикою, забезпечуючи опору на наукове пізнання дійсності.

Л.Р.Грегорі довів, що біля 90% інформації, яка сприймається людиною, поступає до неї через зоровий канал зв'язку із навколишнім середовищем. Вчений експериментально дослідив, що пропускна можливість зорового аналізатора у 100 разів більша, ніж слухового. Отже, книжкові ілюстрації сприяють більш глибокому розумінню текстового матеріалу, його міцному засвоєнню, формуванню у школярів наукових понять.

Останнім часом інформації стало так багато, що використовувати її лише за допомогою мовного каналу, як вважає В.П.Зінченко, не вдається, тому вона переводиться на мову образів, віалізується, інакше застаріє, загине. Переведенню інформації у візуальні інформаційні моделі, візуальні засоби комунікації сприяють новітні комп'ютерні технології.

Аналізуючи ілюстративний матеріал шкільних підручників з літературного читання для розумово відсталих учнів, взаємозв'язок ілюстративного матеріалу підручників з іншими елементами, його роль у зсвоєнні учнями навчального матеріалу, учитель зважає на *класифікації* ілюстративного матеріалу дослідниками. Вчені виділяють класифікації за *способом організації* зображувального матеріалу: предметно-дійові, ситуативно-композиційні, оглядово-тематичні, фабульні. За *зображувальним рішенням* поділяють на образні, схематичні, графічні, художні, реальні, шаржові. Шкільний підручник для розумово відсталих учнів передбачає наявність ілюстрацій, які класифікуються за *навчальною метою*: навчальні картини для вироблення мовних і мовленнєвих умінь та навичок, навчальні картини для формування мовних і мовленнєвих умінь, ілюстративно-пізнавальні мовні картини. Розрізняються ілюстрації за *способом демонстрації*: роздаткові, демонстраційні. У підручниках використано демонстраційні ілюстрації для демонстрації змісту зображеного.

Методисти виділяють *чотири* функції наочних зображень: просвітницьку (інформаційну, пізнавальну), функцію наочності, художню та виховну.

М.М.Шабалін, вивчаючи принципи оформлення підручників з мови, прийшов до висновку, що малюнок у підручнику з мови повинен не стільки висвітлювати, пояснювати текст, допомагати читачам розібратися в ньому, скільки сам повинен виконувати

функцію тексту, будучи не буквенно-друкованим, а зображувальним текстом.

Досліджуючи проблему *взаємозв'язку* словесних та наочних засобів навчання, Л.В.Занков вказує на те, що вона може складатися по-різному. В одних випадках знання про предмет учні отримують із самого наочного об'єкту, а учитель лише за допомогою слова керує їхніми спостереженнями та, опираючись на знання школярів, веде їх до осмислення зв'язків між явищами. В інших випадках знання про вигляд об'єкту, його будову учні отримують зі словесних повідомлень учителя, а наочні засоби використовуються для підтверджень або конкретизації отриманих знань. Експериментальні дані, отримані співробітниками лабораторії Л.В.Занкова свідчать, що в першому випадку учитель отримує значно кращі результати, ніж у другому, на що варто звернути увагу учителю літературного читання. Л.В.Занков указував, що поєднання живого слова учителя і наочності в навчальному процесі може здійснюватися різними шляхами. Наочність може виступати як джерело знань, коли діти отримують інформацію із наочного зображення, а учитель за допомогою запитань керує їхніми спостереженнями. Інший шлях передбачає отримання знань про предмет зі слів педагога, а ілюстрація лише підтверджує, конкретизує почуте. Л.В.Занков експериментально довів, що засвоєння знань ефективніше відбувається у першому випадку. Вчений виділив *загальні* та *спеціальні* дидактичні вимоги до ілюстративного матеріалу навчальної книжки, що ставляться до нього як до її структурного компоненту. До *загальних* вимог відніс науковість, інформативність, повноту відображення тексту, тематичну взаємопов'язаність, естетичну цінність. Він звертав увагу на те, що наочність повинна бути художньо й педагогічно доцільною, виразною, розумною й цікавою, тобто сучасною, щоб впливати на учня як в інтелектуально-освітньому, так і в естетичному планах.

Розуміння навчального матеріалу забезпечується зрозумілими учням достатньо виразними, правильними та насиченими, точно пов'язаними з відповідними словами образами уявлень реальної дійсності, які виникають у свідомості в процесі отримання інформації. Для розумово відсталих характерна інертність словесних зв'язків, відрив від предметного змісту того, що сприймається. Це призводить до неадекватних дійсності системи значень. Наочність, виступаючи засобом формування конкретних уявлень, що лежать в

основі оточуючого світу, є необхідним матеріалом у навчально-виховному процесі як засіб корекції та розвитку.

Ілюстративну наочність В.М.Синьов радить використовувати не лише для створення у школярів початкових уявлень, але й для їх закріплення, систематизації, уточнення, виправлення[10, с.16].

Розглядаючи питання щодо використання картин для формування в учнів правильних уявлень, вчений пропонує різновидності вказаного прийому: а)порівняння окремих частин явища, предмету за однією картиною; б)порівняння за різними картинами; в)порівняння зображеного на картині з уявленнями учнів про те, які предмети чи явища їм доводилося спостерігати у житті. Проте перевантажувати урок значною кількістю картин вчений не рекомендує, наголошуючи, що кожна з них потрібно проаналізувати досить детально [10, с.16]

Добираючи до уроку наочний матеріал, учитель зважає на думку В.М.Синьова про те, що “наочність не повинна виступати способом пристосування до дефекту, а навпаки – має слугувати засобом корекції неправильно сформованих уявлень та понять, розвитку вищих форм мислення дитини, засобом раціонального пізнання”[10, С.47 -48].

Заслуговує уваги запропонована В.М.Синьовим диференціація щодо використання на уроках технічних засобів навчання. Неабияку роль В.М.Синьов надає екранним наочним засобам з метою формування знань та умінь, зважаючи на те, що спеціально для розумово відсталих школярів навчальних фільмів не створено. Говорячи про значення навчальних фільмів, вказує на їхню роль у детальному знайомстві учнів з різноманітними об'єктами та явищами. Слайди, діапозитиви, діафільми вчений радить використовувати і як засіб підготовки учнів до вивчення нової теми, і як ілюстративний матеріал у процесі її вивчення. Навчальні кінофільми та уривки з них пропонує використовувати після вивчення нової теми, з метою закріплення, повторення, розширення і систематизації знань з теми. [10, с.17]. Водночас автор вказує на *спеціальні вимоги*, яких необхідно дотримуватися у процесі застосування навчального кіно, зокрема враховувати особливості розумового розвитку школярів, особливо рівень знань та умінь учнів кожного конкретного класу. В першу чергу радить використовувати кінофрагменти з фільмів, призначених для учнів з типовим розвитком. Демонструючи фільм, звертати увагу на його тривалість, не витрачаючи на перегляд фільму час всього

уроку, попередньо підгодовувавши учнів до сприймання та провівши вступну бесіду, в процесі якої варто розповісти, що учні будуть переглядати, на що їм необхідно звернути увагу та обов'язково провести словникову роботу. Після закінчення перегляду фільму перевірити, як учні зрозуміли його зміст, завдяки чому сприйняте приводиться у систему, а почуте й побачене порівнюється зі змістом прочитаного.

В.М.Синьов і А.І.Капустін, розглядаючи питання щодо корекційної ролі наочності у роботі з розумово відсталими учнями, прийшли до висновку, що варто з такою категорією дітей вдаватися до *порівняння* різних компонентів однієї й тієї ж ілюстрації, оскільки така робота є корисною для диференціації та узагальнення суттєвого й варіативного у матеріалі, що вивчається, також уточнюються і збагачуються деякі характеристики об'єктів, які порівнюються. Але автори не вважають порівняння за єдиний вид навчальної роботи, які можна використати для створення образу об'єкту чи явища, що вивчається. Неабияку роль вони відводять *запитанням*, спрямованим на знаходження причин певних наочно поданих явищ, виділяючи дві групи запитань, які можна використати у роботі з картиною: запитання, що вимагають знаходження причини, наочно відображеної на ілюстрації та запитання, що вимагають знаходження причини, яка безпосередньо не сприймається[9]. Запитання першої групи варто використовувати на початковому етапі засвоєння нових графічних та історичних уявлень, оскільки в цьому випадку на ілюстрації виразно подається відповідне явище, що слугує причиною іншого, чим забезпечується виділення учнями суттєвих ознак предметів або явищ. На етапі формування нових знань основною дидактичною умовою щодо досягнення оптимальних результатів є забезпечення варіативності наочності у поєднанні зі спрямуванням активності учнів на виділення, диференціацію та групування суттєвих і несуттєвих ознак об'єктів.

Учитель враховує, що розумово відсталим учням важко запам'ятати й відтворити *послідовність* змісту тексту художнього твору, оскільки *планування* власної діяльності у них порушене. Ілюстративний матеріал успішно використовується для виконання завдань, спрямованих на цілісне відтворення знань у відповідній послідовності. У таких випадках **учитель – серія сюжетних малюнків**, кожен з яких замінює певний пункт плану – картинний план, завдяки якому забезпечується впорядкованість та насиченість

учнівських розповідей, зокрема під час розповіді прочитаного, що сприяє оволодінню учнями монологічним мовленням. М.Ф.Гнезділов та Л.В.Занков неодноразово наголошували у своїх роботах на використанні ілюстративного матеріалу для формування в учнів умінь монологічного мовлення.

Ілюстративний матеріал підручників з читання слугує для організації так званих “подорожей” учнів у часі та в просторі. Працюючи з ілюстративним матеріалом, на якому зображено події з минулого, наприклад з ілюстраціями до віршів Т.Шевченка “І виріс я на чужині”, “Мені тринадцятий минало”, з оповіданням Лесі Українки “Інститутка”, роботу вчитель будує так, щоб учні уявили, ніби вони потрапили у зображену ситуацію, в дану історичну епоху, та розповіли про враження уяви. Для цього ілюстрації завжди повинні відповідати віковим та психофізичним особливостям розумово відсталих школярів. Від їхньої кількості та якості у шкільних підручниках з читання, уміння учителя використовувати ілюстративний матеріал залежать способи і методи навчання читанню, проведення уроків літературного читання, а отже, знання учнів.

На уроках літературного читання вчитель використовує ілюстративний матеріал для розвитку зв'язного мовлення школярів, зокрема набір певної лексики, необхідної для побудови зв'язного висловлювання, що стосується теми художнього твору; ілюстрації – малюнки окремих предметів, серії сюжетних малюнків, репродукції картин, фотографії.

Підбір словесного матеріалу для побудови висловлювань на уроках читання школярами на прогулянках, екскурсіях залежить від сформованості у них комунікативних умінь. Враховується *тематичний* принцип добору слів для висловлювання, що дає змогу ефективніше використовувати слова для організації висловлювання у певних мовленнєвих ситуаціях. Так, готуючи учнів до складання твору-мініатюри на тему “Зима настала” після прочитання оповідання Панаса Мирного “Морозенко”, вчитель навчає їх добирати потрібні дієслова, які необхідно використати у власному тексті (*мете, замело, замерзли, свище, гуде*), пояснюючи значення кожного слова. Усі дібрані слова записуються у словнички. Готуючись до складання розповіді на тему: “Мої друзі”, учні з допомогою учителя добирають займенники, які будуть вжиті у майбутньому тексті: *ми, усі, я, він, вона, вони*.

Розповідь про якусь подію, про когось, характеристика когось вимагає добору слів, які допомагають “намалювати” портрет героя чи описати подію. Так, щоб охарактеризувати Евеліну – героїню оповідання В.Г.Короленка “Сліпий музикант”, учні добирають наступні слова: *дівчинка, спокійна, тиха, вихована, культурна, милосердна, співчутлива, смілива.*

Невичерпним джерелом робочого матеріалу, необхідного для побудови зв'язних висловлювань, є *природа. Екскурсії* на природу В.О.Сухомлинський називав “подорожами до джерел живої думки”. На полі, у лісі, в парку, саду учні вчаться добирати словесний матеріал для власних висловлювань. Тематичні групи слів, їхні лексико-семантичні групування допомагають усвідомити різноманітне позначення світу словами даної мови, удосконалювати аналіз створених власних творів на основі прочитаних творів художньої літератури. Так, для складання розповіді на тему “Збір яблук” на основі уривку “Романові яблука” з роману Олесь Гончара «Твоя зоря» учні під час екскурсії до шкільного саду пригадують слова: *червоніти, червоне, червонобоке, жовта, жовтіти, жовтувата.*

З метою усвідомлення школярами значення слова і образу учитель використовує ілюстративний матеріал у вигляді малюнків, сюжетних картин, репродукцій картин, фотографій. Ілюстративний матеріал належить до наочних методів навчання, особливістю яких є їхній тісний зв'язок зі словесними засобами і практичною діяльністю. Ілюстрації забезпечують предметне співвіднесення понять, теоретичних положень, допомагаючи розумово відсталим школярам краще сприйняти і засвоїти зміст художнього твору.

Поширеною й цікавою є *семантизуюча ілюстративність*, яку учитель використовує і на уроках літературного читання, оскільки підлітки внаслідок притаманних їм порушень розумового розвитку часто не розуміють лексичного значення слів, вжитих у текстах творів, з якими працюють. Семантизуюча ілюстративність у певній мірі допомагає подолати цей недолік. Характерною її рисою є конкретність змісту і співвіднесеність з граматичними класами слів.

Використані учителем на уроках літературного читання сюжетні ілюстрації допомагають усвідомити зміст тієї чи тієї частини твору. Серія сюжетних малюнків сприяє міцнішому засвоєнню змісту усього прослуханого або прочитаного тексту твору, допомагає правильно визначити його тему, зорієнтуватися у складових частинах. Учитель



використовує ілюстративний матеріал для складання картинного плану тексту, що читається або плану розповіді про прочитане, а також для усвідомлення складових частин тексту твору, його структури і для самостійного складання учнями невеликих творів-мініатюр.

*Репродукції картин* відомих художників, використані в процесі роботи над художніми творами, позитивно впливають на якість вибіркового переказу прочитаного художнього твору. Діючи на почуття школярів, допомагають краще зрозуміти події чи явища, про які йдеться у змісті твору, конкретизують зміст частин тексту художнього твору або розповіді, яку потрібно переказати.

Репродукції картин із *зображенням пейзажів* підсилюють емоційне почуття прочитаного матеріалу, активізують словник учнів, вимагають побудови розповіді відповідно до змісту прочитаного чи прослуханого тексту твору зі слів учителя або однокласників.

Досить цікавий прийом роботи з *роздатковим наочним дидактичним матеріалом*, спрямований на закріплення й перевірки уявлень учнів про вивчене, зокрема робота із наборами репродукцій картин і малюнків, що ілюструють вивчене. Учитель пропонує учням самостійно відібрати ту ілюстрацію, яка відноситься до вказаної учителем теми. Запропонований прийом спрямований не лише на закріплення й перевірку знань про вивчене, а й є досить валідним щодо *діагностики*, оскільки завдяки йому можна виявляти стан уваги школярів, спостережливості, уявлень, пам'яті, особливості зв'язку нового матеріалу з раніше вивченим. Водночас названий прийом викликає інтерес до навчального матеріалу, збуджує пізнавальну активність, спонукає до більш глибокого опрацювання вивченого матеріалу, забезпечуючи на уроках читання формування активного читача.

### **Запитання і завдання:**

1. Доведіть необхідність використання наочного матеріалу на уроках літературного читання. Як забезпечується його корекційний вплив?
2. Проаналізуйте значення описового і понятійного ілюстративного матеріалу у підручниках з літературного читання. Доведіть, яким ілюстраціям варто надавати перевагу при ілюструванні літературних читанок для розумово відсталих учнів?

3. Розкрийте значення ілюстративного матеріалу для формування сигніфікативної функції мовлення у розумово відсталих школярів.
4. Розкрийте функції ілюстративного матеріалу підручника з літературного читання для розумово відсталих підлітків. Як би ви проілюстрували літературну читанку? Яким ілюстраціям, виходячи з класифікації Д.Д.Зуєва, надали б перевагу? Чому?
5. Доведіть значення рівнозначних з текстом ілюстрацій у підручниках з літературного читання. Як краще, на вашу думку, проілюструвати художні твори рівнозначними ілюстраціями? Наведіть приклади. У чому проявиться корекційна роль ілюстративного матеріалу?
6. Опираючись на вчення І.П.Павлова про сигнальні системи, розкрийте особливості сприймання ілюстративного матеріалу. Як проявляється вплив психофізичних порушень розумово відсталих учнів у процесі сприймання ними ілюстративного матеріалу? Наведіть приклади корекції порушень.
7. Проаналізуйте підручники з літературного читання для розумово відсталих учнів. Охарактеризуйте вміщені у них обслуговуючі ілюстрації. Яку роль вони відіграють стосовно змісту текстів, що ілюструють?
8. Доведіть корекційну роль порівняння у роботі з наочним матеріалом підручника “літературна читанка”.

#### **Література для самостійного опрацювання:**

1. Грегори Р.Л. Глаз и мозг: Психология зрительного восприятия / Предисл. и общая ред. А.Р.Лурия, В.П.Зинченко. – М., 1970. – 328 с.
2. Зуев Д.Д. Школьный учебник. – М.: Педагогика, 1983. – 240 с.
3. Кодлюк Я.П. Підручник для початкової школи: теорія і практика. – К., 2004. – 368 с.
4. Кравець Н.П. Стимулювання мовленнєвої активності учнів допоміжної школи засобами шкільного підручника //Проблеми сучасного підручника: збірник наукових праць /Редколегія: В.М.Мадзігон та ін. – К.: Педагогічна думка, 2003. – Вип. 4. – 284 с. – С. 257 – 262.
5. Кравець Н.П. Шкільний підручник – основний засіб навчання учнів допоміжної школи мови і читання //Проблеми сучасного підручника: Збірник наукових праць /Редколегія: В.М.Мадзігон

- та ін. – К.: Педагогічна думка, 2000. – Вип.. 2. – 196 с. – С. 166 – 169.
6. Липа В.А. Основы коррекционной педагогики. – Донецк: Лебідь, 2002. – 220 с.
  7. Луцько К.В. Малюнок як об'єкт сенсорно-перцептивного сприймання та аналізу глухими дітьми //Дефектологія, 2000. – №1. – С. 31 – 34.
  8. Монахов В.М. Как создать школьный учебник нового поколения //Педагогика, 1997. – №1. – С. 19 – 24. ,
  9. Синев В.Н., Капустин А.И. О коррекционной роли использования наглядности в старших классах вспомогательной школы //Дефектология, 1978. – №2. – С. 42 – 48.
  10. Синев В.Н., Стожок Л.С. Коррекционная работа на уроках географии и естествознания во вспомогательной школе. – К.: Рад. школа, 1977. – 85 с.
  11. Торшина Л.Г. Работа с умственно отсталыми детьми над содержанием рассказов при наличии сюжетных рисунков //Дефектология, 1990. – №3. – С. 12 – 18.
  12. Ульянова Т.К. Методика викладання граматики і розвитку мовлення учнів допоміжної школи. – К.: КДПІ, 1990. – 210 с.
  13. Ушинский К.Д. Собрание сочинений. – Т.6. – М-Л, 1949. – 447с.
  14. Федорова Т.Н. Система работы с учебником в старших классах вспомогательной школы//Дефектология. 1987. – №6.–С. 23 – 31.
  15. Худенко Е.Д. Наглядные методы на уроке природоведения во вспомогательной школе //Дефектология, 1990. – №1. – С. 23 –31.

### ***2.9. Особистісний розвиток розумово відсталой дитини в умовах сім'ї засобами художньої літератури.***

Розвиток дитини з обмеженими інтелектуальними можливостями без належної корекційної допомоги суттєво відрізняється від розвитку її однолітків з типовим розвитком. Нерідко така дитина може мати соматичні порушення, що спричиняють швидку втомлюваність, зниження працездатності, нестійкість і розсіяність уваги. Батьки повинні адекватно організовувати її побут та навчальне середовище, тісно взаємодіючи зі школою. Сім'я має допомагати дитині сприймати освітньо-виховний процес школи як добру підтримку й допомогу в життєвому самовизначенні, а шкільне

освітньо-виховне середовище – як надійний дороговказ для становлення дитини як особистості.

На загальний розвиток дитини і корекцію притаманних їй порушень впливають умови життя й мікроклімату в родині, що певною мірою залежить від *типології* сім'ї. Якщо розглядати типологію сім'ї з позиції соціального аналізу, то варто говорити про типологію сімейної структури, в межах якої розглядаються *нуклеарні* та *розширені* сім'ї. *Нуклеарні* складаються з представників двох поколінь – батьків і дітей; *розширені* – коли разом з дітьми й онуками проживають бабусі, дідусі та інші дорослі родичі. Більш високий рівень виховних можливостей здатні забезпечити *розширені* сім'ї, оскільки вихованням дітей переважно займаються дідусі й бабусі. В таких сім'ях успішніше відбувається моральне виховання підлітків – передача моральних цінностей здійснюється безпосередньо від старшого покоління до молодшого. Крім того, діти привчаються допомагати старшим, у них формуються навички співпереживання, допомоги, співчуття до літніх людей. Присутність у родині третього покоління забезпечує підвищення сімейного контролю – однієї з базових складових процесу соціалізації дитини.

На типологізацію сімей впливає *число дітей* у них. Розрізняють сім'ї *одnodітні*, *дводітні* та *багатодітні*. До багатодітних за сучасними даними відносять сім'ї, у яких є троє дітей. Зазвичай найсприятливіші умови для виховання дітей має *одnodітна* сім'я, у якій дитина росте в атмосфері *самодостатності* та *впевненості* у собі. Проте часто в таких дітей внаслідок прояву *підвищеної* батьківської опіки формується *егоцентричний* тип особистості із *завищеною* самооцінкою та досить високими вимогами. Потрапляючи у шкільний колектив, вони вимагають *підвищеної* уваги до себе з боку учителів та однолітків, домагаючись права на *виключність*. Якщо ж цього не відбувається – нерідко виникають *стресові* ситуації. Дитина стає *агресивною*, не вміє будувати стосунки з іншими дітьми, плаче, кричить, проситься додому. У неї розвиваються *неврози*, що проявляються у формі *істерики*, *депресії*, *головного болю* тощо. Отже, *одно-дітна* сім'я, створюючи дитині всі умови для виховання, водночас закладає підґрунтя для його порушення.

Інший стан спостерігається у *дводітних* сім'ях. Переважно тут завжди панує атмосфера *добррозичливості*, *толерантності*, *взаємодопомоги*. Питання *взаємодії* дітей із зовнішнім світом,

іншими людьми, соціалізації особистості дитини розв'язуються позитивно.

У багатодітних сім'ях здебільшого збереглися вікові традиції сімейного виховання. У таких родинах часто визначено орієнтацію дітей на працю, розвиваючи почуття відповідальності, взаємної допомоги, підтримки. Проте останнім часом появилось багато так званих неблагополучних багатодітних сімей, у яких батьки або хтось один з батьків страждають алкоголізмом, вживають наркотичні речовини тощо. Народжені в цих сім'ях діти ростуть у несприятливих соціальних і гігієнічних умовах. Нерідко діти з таких сімей стають соціальними сиротами. Навчанням і вихованням їх переважно опікуються державні установи. Крім того, соціально-економічних умов родини (виїзд одного або обох батьків на заробітки, цілодобова відсутність батьків тощо) призводять до поступової втрати навички емоційного сімейного спілкування батьків з дітьми, що негативно впливає на розвиток дитячої особистості.

У переважній більшості сімей батьки намагаються організовувати *діалогічне спілкування* з дитиною-школярем, формуючи *аудіювальні* уміння (слухання-розуміння чужого мовлення), опираючись на метод аналізуючого спостереження. Проте внаслідок недостатньої педагогічної компетентності багатьох батьків появляються фактори, що призупиняють діалог з дитиною: 1 – категоричність батьків (відсутність уваги до дитини); 2 – вживання батьками чи одним із них неефективних словесних конструкцій (у тому числі нецензурних слів та висловів), які заважають дитині правильно будувати діалог; 3 – невміння батьків бути гарними слухачами. Спілкуючись з дитиною, переважна більшість батьків перебирає на себе командну роль, вимагаючи від дитини лише послуху, ставлячи її не в позицію рівноправного партнера по спілкуванню, а виконавця наказів та побажань. Натомість батьки з дитиною повинні започаткувати довірливий, діалогічний стиль спілкування, що забезпечить не лише успіх спілкування, а й його вдалу реалізацію у процесі активної мовленнєво-мисленнєвої діяльності з дитиною.

Дефіцит міжособового спілкування у сім'ї позбавляє дитину досвіду спілкування – *співбесіди*. Вона змушена постійно виконувати роль слухача або адресата команд дорослих, що негативно позначається на її поведінці. Часто у родині поведінка дорослих щодо дитини-слухача буває різною. Дехто з батьків не звертає уваги на

дитину, тобто між ними й дитиною відсутній умовний договір про спільну діяльність. Покишена сама на себе, вона змушена жити за принципом: “Роби що завгодно, бо мені (нам) ніколи з тобою спілкуватися”.

Проте останнім часом ставлення більшості батьків до дитини з порушеннями розумового розвитку починає змінюватися. Залежить це як від держави, так і від самих батьків. Корекційний вплив на дитину з порушеннями розумового розвитку складається з двох взаємопов'язаних процесів: а) змістово-педагогічна робота з дитиною; б) організація різних форм допомоги батькам, які правильно працюватимуть з дитиною.

Батьківська корекція (виправлення) є різновидом *експлікаційної допомоги* (лат. тлумачення, роз'яснення) з боку когось із батьків чи дорослих членів сім'ї у конкретній діяльності з дитиною з метою її регулювання. Саме в межах батьківського корекційного впливу розв'язується таке важливе завдання як “повернення емоцій на добро дитині та іншим” (Софія Русова). Спільна робота з батьком чи матір'ю збагачує дитину, викликаючи в неї позитивні емоції та почуття, сприяє оволодінню різними способами управління власною поведінкою і діяльністю, виробленню позитивного ставлення до навчання.

Батьки повинні зважати на *психічні вікові особливості* розумово відсталих школярів та враховувати їх у спілкуванні з дітьми. Для розумово відсталих дітей характерні труднощі комунікації, особистісна незрілість. Незрілість емоційної сфери спричиняє слабку регулювальну функцію та пов'язані з нею порушення соціальної поведінки. Це призводить до виникнення емоційних криз, негативних емоційних станів. Емоційні порушення мають вторинний характер і обумовлені впливом різноманітних факторів: явищами депривації (позбавлення) - батьківської, материнської, емоційної, фізичної, ігрової тощо; впливом несприятливих мікросоціальних умов у сім'ї, неправильним вихованням тощо. Здебільшого кризові стани у дітей часто спричиняють несприятливі сімейні ситуації (А.С.Макаренко, О.М. Мастюкова). Емоційні розлади проявляються у порушеннях поведінки. Так, якщо батьки часто лаються між собою, вживаючи нецензурні слова, незважаючи на дитину, така дитина згодом теж починає вживати ненормативну лексику, особливо в ситуаціях, коли їй хочеться бути першою, але це не вдається.

Останніми роками спостерігається багато розгальмованих дітей з синдромом дефіциту уваги. Їм важко зосередитися на предметі діяльності, вони не можуть тривалий час докладати зусиль для досягнення позитивного результату діяльності. Тому *корекційно* підібраних різноманітних видів *допомоги* з боку батьків особливо потребують ті діти, які зі значними труднощами засвоюють навчальний матеріал.

Учитель, працюючи з батьками дітей, навчає їх як в умовах сім'ї допомагати дитині засобами мистецтва: як використовувати *арттерапію, бібліотерапію*, оскільки художня література – це мистецтво слова. На непересічну роль бібліотерапії вказував В.М.Мясищев, наголошуючи, що методика бібліотерапії – це складне поєднання книговедення, психології, психотерапії, психокорекції. **Бібліотерапія** - спеціальний корекційний вплив на дитину за допомогою читання спеціально підбраної літератури з метою нормалізації та оптимізації її психічного стану. “Корекційне читання від читання взагалі відрізняється своєю спрямованістю на ті чи інші психічні процеси, стани, властивості особистості: змінені – для її нормалізації, нормальні – для її урівноваження”, - вважає А.А.Осипова [11, с. 178].

Читання – специфічний вид комунікативно-пізнавальної діяльності людини, у якій виділяються *зовнішня і внутрішня* сторони, що взаємодіють між собою. *Зовнішня* – виконавча, операційна сторона читання. *Внутрішня* – процес осмислення й розуміння змісту тексту. Отже, читання будь-якого тексту здійснюється як поетапна *комунікативно-пізнавальна діяльність*, що охоплює її як цілісність.

Корекційний вплив читання проявляється у подоланні недоліків образів та уявлень, які в розумово відсталої дитини недосконалі. Створені у процесі корекційного читання чіткі мисленнєві образи і пов'язані з ними почуття, прагнення, бажання, думки, засвоєні за допомогою книги, спрямовують думки й почуття дитини в нове русло, відновлюючи її душевний стан.

Художня література як мистецтво слова сприяє формуванню умінь спілкуватися, приносить естетичне задоволення від прослуханого чи прочитаного твору, підвищує психічну активність, забезпечує психічну саморегуляцію. Будучи найвищою формою *смислового особистісного світоспоглядання*, література здатна без будь-якої зовнішньої регуляції робити надбанням читача соціальний досвід, організовуючи таким чином його почуттєву сферу. Їй

належить пріоритетна роль щодо поступового впливу на свідомість читача, на його емоційну та вольову сфери.

Будь-який художній твір – це *складна система*, що складається з цілого ряду підсистем: зміст – герой – вчинки героя – зв'язки між подіями – читач – автор – діалог між ними, через який вступають у дію всі компоненти системи. Вони впливають на інтелект, емоції, волю, поведінку читача. Читаючи, учень-читач вчиться переживати зображене у творі як власне. На думку О.О.Леонтєва, література як вид мистецтва “... забезпечує цілісність і гармонійний розвиток особистості” .

Для розумово відсталого учня характерна фрагментарність засвоєння художнього тексту, труднощі у поясненні й нерозумінні вчинків героїв внаслідок бідної та малої диференціації морально-етичних уявлень. Тому художня література для дитини з інтелектуальними порушеннями, як вважає О.Кабачек, “...стає ... засобом не лише пізнання світу, ... а й засобом психотерапії, могутньою зброєю самоудосконалення” [6, с.3].

Проте на даний час у сімейному читанні відбувається так звана ситуація “*упущених можливостей*”: батьки не цікавляться що і з якою метою читають їхні діти та й чи взагалі читають. Відчуження дітей, спричинене захопленням дітьми комп'ютерними технологіями, зайнятістю батьків, призвело до того, що навіть розумово відсталі учні, приїжджаючи додому на вихідні зі школи, часто бувають полишені самі на себе. Тому вони йдуть на вулицю до таки дітей, як самі, де відбувається задоволення стихійно сформованих потреб: токсикоманія, тютюнопаління тощо, або теж годинами зайняті з комп'ютером.

Як специфічний засіб естетичного розвитку людини, її поглядів, почуттів, ідеалів, художня література відіграє особливу роль у формуванні художніх смаків. Вона попереджає читача про наслідки вибору того чи того способу життя, тих чи тих установок, впливів та їхніх мотивів. Проте батьки часто не знають яку художню книжку краще купити дитині. Іноді можуть купити щось із масової літератури, яка нав'язує дітям хибні цінності, що відволікають від реальності, затягуючи у світ монстрів, мутантів тощо, змушуючи дитину вірити не в свої, а в магичні сили. Учитель консультує їх з цього питання.

Найбільше піддаються негативному впливу розумово відсталі діти. Для них характерна знижена здатність сприймати,



опрацьовувати, зберігати й використовувати інформацію, труднощі словесного опосередкування, уповільненість процесів формування понять, зниження самокритичності, прояв *ретардації* – незавершеність процесу формування психічних функцій у осіб даного вікового періоду. Вищі почуття: *любов, повага до інших, співпереживання, співчуття* – не формуються. Порушується формування емоційної та вольової сфер – базових компонентів особистості. Ця недосконалість проявляється у недорозвитку складних емоцій, пов'язаних зі здатністю абстрагувати. Крім того, спостерігається одноманітність, мала диференційованість емоцій, вони не стають регуляторами поведінки. Натомість підвищується піддатливість чужому впливу, особливо негативному. Постає проблема пошуку засобів, здатних протидіяти негативним чинникам середовища. Одним із таких засобів є художня література.

Батьки мають знати, що прочитане у дитинстві впливає на подальший розвиток учня-читача, зокрема на становлення його світогляду. У таких активних читачів виробляються певні норми поведінки. Тому позиція батьків щодо дитячого читання має бути досить серйозною, оскільки важливо правильно його організувати, спрямувати так, щоб спілкування з книгою стало щоденним бажанням, приємним заняттям, що забезпечить розуміння прочитаного.

Батькам варто пам'ятати, що потреби, навички, інтереси читання дорослої людини залежать від того, які стосунки з книгою склалися у неї в дитинстві. Сьогодні юний читач – якісно новий тип читача. Розумово відсталі учні, як і учні з типовим розвитком, незважаючи на вік та клас, віддають перевагу читанню “за програмою” а не “вільному, для душі”. Як *соціальне явище*, читання у структурі інших занять порівняно із читанням розумово відсталих учнів у минулому, двадцятому столітті, перемістилося на кілька порядків назад, поступившись *аудіовізуальній* продукції, зокрема комп'ютерним іграм. Що особливо важливо й тривожно – школярі читають, не вникаючи у смисл читаного, не аналізуючи змісту твору, намагаючись запам'ятати його фабулу. Тому батьки враховують, що втрату зв'язків з книгою у шкільні роки неможливо компенсувати в майбутньому.

У процесі роботи з тестом художнього твору реалізуються притаманні художній літературі *функції*: корекційна, розвиткові, виховна, пізнавальна, естетична, етична, індивідуального підходу

тощо. Для дитини з порушенням інтелекту художня література має неабияке *корекційно-розвиткове* значення. Працюючи з художнім твором, вникаючи у його зміст, осмислюючи зображені в ньому події, поведінку героїв, зокрема їхнє ставлення до старших, слабших, молодших, до природи – читач-учень розвивається як особистість, набуваючи позитивних рис характеру. Виховна функція художньої літератури пов'язана з культурою, ідеологією, що певним чином закладено у кожному художньому творі. В художній літературі знайшли відображення різноманітні аспекти процесу виховання: моральний, екологічний, естетичний, етичний, патріотичний.

На становлення особистості учня-читача, корекцію недоліків його пізнавальної сфери впливає функція індивідуального підходу. Індивідуальний підхід – основа реалізації корекційного впливу на розумово відсталого школяра. Будучи мистецтвом слова, художня література безпосередньо спрямована на індивідуальне сприйняття і почуття кожної дитини-читача, забезпечуючи таким чином формування індивідуальних осмислених образів. Завдяки почуттям, як свідчить П.М.Якобсон, формуються життєві риси особистості, відбувається емоційний відгук на те, що читається, що схвилювало[14]. Емоційна функція літератури забезпечує формування чуйності, дружелюбності, співпереживань.

Художній літературі притаманна естетична цінність, що залежно від досвіду учня-читача може розглядатися по-різному, не перестаючи належати тому, хто її спродукував.

Крім художньої літератури, учитель радить батькам забезпечити дитину *науково-пізнавальною* літературою, твори якої позитивно впливають на формування умінь розуміти часові, просторові, причинно-наслідкові зв'язки, слугують збагаченню пізнавального досв мають усвідомити, що основне призначення науково-пізнавальної літератури – дати розумово відсталій дитині елементарні знання з історії, географії, природознавства. Наголошуючи на необхідність роботи дитини з науково-пізнавальними статтями, К.Д.Ушинський писав, що науково-пізнавальні статті привчають дитину до простого й зрозумілого висловлювання тих простих вражень, які даються їй правильним спостереженням навколишньої дійсності.

У процесі сімейного читання формується особистість учня-читача завдяки реалізації *ідей*: діяльність (читання) – свідомість – особистість. Формуються уявлення про навколишній світ, людей, їхні

позитивні й негативні вчинки. Дитина робить певні моральні висновки, які пізніше детермінують її вчинки, поведінку, вміння жити у сім'ї, бути членом колективу.

На думку В.О.Сухомлинського, художня книжка навчає учня-читача мислити, переживати й переживаючи, мислити. Відомий педагог докладав значні зусилля, щоб кожен вихованець віднайшов для себе книжку, у якій криється розгадка таємниць, що схвилювали дитячу душу; книжку, яка б стала для нього одкровенням. “Книжка в житті підлітка – ціла сфера виховання”, - писав він [13,с.320]. Адже художня література – це форма існування культури, а не один з її елементів. Саме літературі належить пріоритетна роль щодо можливостей поступового впливу на свідомість читача-учня, зокрема розумову, емоційну й вольову сфери.

Учитель пояснює батькам, що читання тоді стане внутрішньою потребою дитини, якщо воно зачіпатиме її емоційну сферу. Читаючи разом із батьками художній твір, спостерігаючи за вчинками й долею його героїв, дитина радіє й хвилюється за них. Співпереживання та співчуття герою, ставлення до нього як до когось із своїх близьких забезпечать виникнення бажання читати, а читання разом з батьками викличе найприємніші емоції, що допоможе полюбити його як одне з найцікавіших занять.

Важливо, щоб батьки не лише читали дитині художню літературу, а й намагалися обговорити з нею прочитане. Навчаючись слухати іншого, водночас висловлюючи свої думки, почуття, дитина утверджує віру в себе, починає відчувати успіх. Спілкування з батьками з приводу спільно прочитаного художнього твору переростає в усвідомлення свого власного “Я”, своєї цінності. Розуміючи смисл прочитаного, дитина починає відкривати для себе життя, усвідомлювати його цінності. Як стверджує Є.В.Квятковський, “зовнішнє читання підготовляє завтрашні вчинки людей” [7, с. 40].

Щоб читати не заради читання, а для того, щоб література допомагала учневі-читачеві жити сьогодні й готувала до майбутнього життя, учитель радить батькам завдяки продуманим *ситуаціям* вводити дитину в життєві ситуації, що зображені в художньому творі. Спостерігаючи за життям героїв твору, батьки розповідають дитині, що життя навіть дуже забезпечених людей ніколи не буває безпроблемним. Кожному з них теж доводиться в житті пережити горе й різні негаразди, вирішувати складні проблеми. На прикладах

життя героїв та їхніх вчинків це готує дитину до подолання труднощів, морально загартовує, готуючи до життя серед людей, яких потрібно розуміти, вміти ділити з ними радість і горе, знаходити спільну мову.

Навчаючись з допомогою дорослого у процесі читання проникати у внутрішній світ героїв художніх творів, дитина отримує досвід спілкування з різними людьми, з якими їй доведеться зустрічатися у житті. Поєднуючи зображене у книзі життя з реальним, тим, яке оточує дитину, батьки навчають її висловлювати свої міркування про те, чому сталася та чи та подія, чому герої поведуться саме так, а не інакше, чим вони керуються, вчинивши так, як це впливає або може вплинути на життя інших людей. Отже, дитина, читаючи разом з батьками художній твір, навчається розуміти взаєностосунки між людьми, відрізняти позитивні вчинки від негативних. Це допоможе їй орієнтуватися у труднощах життя, сформує як особистість.

Учитель повідомляє батьків, що успішність психічного розвитку дитини залежить також від роботи батьків щодо закріплення її життєвого досвіду шляхом *обговорення* прочитаного. Адже мовлення – це основний засіб людського мислення, спілкування й регулювання поведінки. Батьки, працюючи з дитиною, мають використовувати прийоми, що *полегшують сприймання*: показ предметів, ілюстрацій, застосування аудіовізуальної техніки, створення проблемних ситуацій. Для цього у мовленні використовують *стимульовальні репліки*, спрямовуючі увагу запитання, розповідають про певний предмет чи явище, організовують ігри. Дитину стимулюють до вербалізації того, що вона бачить, до виконання певних дій. Властиві розумово відсталим вузькість, порушення диференціації, уповільненість об'єктів сприймання, порушення аналітико-синтетичної діяльності, специфічні недоліки пам'яті спричиняють труднощі в ознайомленні з навколишнім світом. Тому в процесі читання батьки навчають її планомірно спостерігати за доступними об'єктами, розглядати їх, аналізувати.

*Аналітико-синтетична* діяльність буде ефективною у процесі сприймання тоді, коли дитина опирається на сенсомоторні дії: батьки, знайомлячи її з певним предметом, дозволяють маніпулювати з ним, завдяки чому вона краще зрозуміє сутність прочитаного, зможе уявити його та адекватно відтворити у мовленні. Дитина повинна демонструвати й коментувати власні дії, пояснювати, що робить,

тримає, збирає тощо. Завдяки різноманітним видам діяльності збагачується словниковий запас. Шляхом збагачення пізнавального чуттєвого досвіду дитини на основі формування умінь спостерігати, виділяти суттєві ознаки предметів і явищ та відображати їх у власному мовленні, батьки домагаються кращого розвитку у дитини таких психічних процесів, як уявлення, пам'ять, мислення. Це допомагає сформувати у неї на основі активізації роботи всіх органів чуття адекватне сприймання явищ і об'єктів навколишнього світу, дійсності, формувати здатність естетично сприймати оточуюче у різноманітності властивостей та призначень його об'єктів.

Для *самостійного* читання дитиною навіть найменших художніх творів – творів-мініатюр, у неї має бути сформована *навичка читання* – надзвичайно складна інтелектуальна навичка, що передбачає опанування як смисловою, так і технічною сторонами читання. Учитель пояснює батькам, що читання з розумінням прочитаного – досить складні уміння, які у розумово відсталих не автоматизуються. Адже читання – це не процес виготовлення чогось чи навіть розв'язання прикладу чи задачі, який потребує опанування алгоритмом дій для розв'язання певного типу задач чи прикладів та умінь автоматично використовувати його в разі необхідності. Читаючи, школяр уявляє той світ, що його створив автор і передав у творі, тобто через твір спілкується з автором. Крім того, навичка читання полягає в оволодінні двома видами читання – *вголос* і *мовчки*. Батьки мають знати, що *читання вголос* – це чітке, плавне, безпомилкове, достатньо виразне читання цілими словами у відповідному темпі. *Якісними ознаками* читання вголос є правильність, швидкість, виразність, свідомість, які учень поступово опановує протягом шкільного навчання. У першому класі учень оволодіває уміннями орфоепічно правильного поскладового читання та уміннями відповідати на запитання, що стосуються змісту прочитаного. У другому класі техніка поскладового читання поступово удосконалюється, учень переходить до читання цілими словами простих двоскладових слів. Одночасно навчається відповідати на запитання близько до змісту тексту. Адекватність відповідей є критерієм, за допомогою якого визначається рівень розуміння дитиною змісту прочитаного. У третьому класі продовжується опанування вміннями читати цілими словами та переказувати прочитане близько до змісту тексту. У четвертому класі закріплюються ознаки правильного і свідомого читання. Учень

набуває певних доступних умінь виразного читання. Зокрема навчається інтонаційно правильно читати різні за метою висловлювання речення, дотримуючись розділових знаків у середині речень. У п'ятих-шостих класах учень оволодіває окремими навичками правильного, швидкого, свідомого, елементами виразного читання. У сьомому класі в процесі літературного читання навички удосконалюються. Переважає мовчазне читання над голосним. У восьмому-дев'ятому класах учень намагається більше читати мовчки, досягаючи правильності, належного темпу читання, виразності та розуміння змісту прочитаного. У це учитель розповідає батькам.

Після прочитання дитині художнього твору чи прослуховування як вона читає, найголовніше *завдання* батьків – навчати її азам спілкування, вмінням вести звичайну розмову у звичайних ситуаціях. З цього приводу Н.М.Світловська вказує: “повноцінне сприймання літературного художнього твору молодшим школярем починається з уваги до слова, з привчання дитини сприймати будь-який твір з першого слова, з першої фрази – і так до кінця, поки книжка не прочитана і не закрита” [12, с.11 -12]. На думку відомого олігофренопедагога О.М.Граборова, “слово звертається не лише до розуму, воно забезпечує емоції. В цьому його значення, його виховна сила” [3, с. 161]. В процесі мовленнєвих ситуацій, вважає А.П.Коваль, відточуються уміння добирати найвідповідніше слово, інтонацію, темп, тон мислення. Дитина навчається і опановує жести, міміку, які доречні у відповідній ситуації спілкування, що сприяє оволодінню культури мовлення.

Навчаючи дитину *культури мовлення*, батьки водночас навчають її чітко мислити, розвивають уяву, збагачуючи її образами з прочитаних художніх творів. У розумово відсталих учнів, навіть у старшокласників, словниковий запас обмежений, отже він збагачується словами, якими дитина оперує у розмові з батьками, обговорюючи прочитаний твір.

Учитель радить батькам *заохочувати* дитину до мовленнєвої діяльності, розучуючи разом з нею невеличкі вірші або пропонуючи вивчити самостійно, пропонує переписати те, що дитина прочитала (звісно, у малому обсязі), оскільки така робота сприяє збагаченню словникового запасу різноманітною лексикою.

Прекрасними зразками мовлення є вірші, тому завдання батьків у спілкуванні з дитиною щодо використання віршів полягає в навчанні дитини користуватися цими зразками мовлення. Розвиваючи

пам'ять, збільшуючи обсяг імпресивного мовлення, дитина опановує уміння виразного інтонування.

Спілкуючись з дитиною під час обговорення з нею прочитаної книжки, батьки навчають її *комунікативно значимих* висловлювань. З цією метою вони створюють спеціальні умови для формування механізмів спілкування, використовуючи, насамперед, *ігрові ситуації* у організованих сюжетно-рольових іграх. Дитина повинна бачити у дорослому партнера по спілкуванню, який цікавиться нею, оскільки у розумово відсталій дитині часто не виникає потреби у спілкуванні, не формуються мотиви до комунікативної діяльності, знижена пізнавальна активність, немає зацікавленості у спілкуванні. Навчаючи дитину інтерпретувати інформацію, тобто використовувати її для виконання якихось дій, висловлювання почуттів, думок, міркувань, для зміни власної мовленнєвої поведінки, батьки уважно стежать, чи розуміє їх дитина, чи сприймає як партнерів по спілкуванню, чи поділяє їхні інтереси. Щоб комунікація здійснювалася на належному рівні, часто міняють позицію – переходять з позиції слухача на позицію мовця і навпаки. У такому разі дитина змістовно пов'язуватиме свої дії з діями партнерів по спілкуванню – відбуватиметься організована спільна мовленнєва діяльність дитини й дорослого. Батьки враховують, що ефективність мовленнєвого спілкування з дитиною залежить від їхньої комунікативної поведінки. З цього приводу В.О.Сухомлинський нагадував, що кращим вважається той учитель, який забуває, що він учитель.

Один з *показників мовленнєвої самостійності* дитини – міра її активності у продукуванні власних висловлювань. Учитель повідомляє батькам, що сформована мовленнєва активність передбачає: а) рівень і якісні особливості вияву мовленнєвих здібностей і розумових сил у процесі засвоєння та застосування у мовленнєвій практиці знань і умінь; б) ставлення дитини до оволодіння мовленням і продукування власних висловлювань. Ставлення може бути *активним* і *пасивним*. Про якість ставлення дитини до продукування мовлення свідчить її *увага*. Включення системи уваги – необхідна умова довільної вольової фіксації. У розумово відсталій дитині баланс збудження і гальмування відбувається в час зупинки її погляду на об'єкті у процесі сприймання, тому вона бачить послідовно, частинами. Порушення зорово-просторової орієнтації впливають на якість читання, що

проявляється у недостатній сформованості уявлень. Тому батьки обов'язково звертають увагу на те, чи уважна дитина під час роботи з книжкою, особливо тоді, коли читає сама, оскільки включення *системи уваги* є необхідною умовою *довільної вольової фіксації*. Особлива увага вертається на *швидкість* читання та *розуміння* читаного матеріалу. Батьки мають знати, що *швидкість* читання і *розуміння* прочитаного – складові *навички* читання, які настільки тісно пов'язані між собою, що дають право говорити про швидкість розуміння дитиною читаного нею тексту. Н.М.Світловська з цього приводу вказує, що сучасну дитину потрібно навчати читання-спілкуванню для того, щоб книга увійшла в її життя й позитивно вплинула на неї у плані становлення її як особистості. Це також стосується і розумово відсталого дитини, у якої недоліки читання проявляються не лише у недостатній сформованості умінь читання-спілкування, а й у відсутності інтересу до книжки взагалі. Тому читаючи дитині художні книжки, батьки формують в неї прийоми *активного* слухання: дослівний переказ почутих слів, речень; повторення основного з почутого чи прочитаного разом з дорослим, який читає вголос, або дитина сама читає вголос; розповідання (обговорення висловленого дитиною).

Для *художнього розповідання* батьками добирається емоційно насичений матеріал, сповнений дій, понять і посильний для дитини. Художнє розповідання не лише розширює коло уявлень дитини, а й пробуджує в неї певні емоційні хвилювання. “Найповніше сприймання художнього твору досягається через його емоційне забарвлення. Саме розуміння в цьому випадку стає глибшим і багатограннішим” [3, с.162]. Слухаючи відповіді дитини про прочитане чи прослухане, батьки обов'язково дотримуються правил ведення *діалогу* та усунення факторів, що гальмують або охолоджують їхнє спілкування з дитиною.

Прочитавши дитині твір або прослухавши читання твору дитиною, батьки формують у неї уміння розуміти прочитане. Завдяки простим запитанням: “*хто? що? де? коли? що зробив? для чого?*” - навчають правильно сприймати окремі факти, усвідомлювати зв'язки між ними. Це допомагає відрізнити головне від другорядного, розуміти сутність окремих подій. Дитина починає відчувати красу мови художнього твору.

Працюючи над змістом художнього твору, батьки мають ставити дитині завдання: “*Знайди вказану частину оповідання, вірша*



(слово, речення, опис). Знайди відповідь на поставлене запитання. Знайди пропуски в реченні: слова чи словосполучення”.

Для того, щоб дитина чітко сприймала те, що читає чи слухає, читання варто поєднувати з різноманітними видами творчих робіт (ілюстрування, драматизація, малювання, ліплення, вишивання, робота з природним матеріалом, співвіднесення з випадками із життя самих учнів тощо). Драматизацію О.М.Граборов назвав могутнім засобом у корекційно-виховній роботі. Під впливом емоційних процесів, що лежать у основі драматизації, значною мірою інтенсифікується протікання всіх основних форм психічно-логічної діяльності дитини. Завдяки *драматизації* у пам'яті зберігаються чіткі образи предметів, що є однією з основних передумов для розвитку узагальнень. Л.С.Виготський стверджував, що творчість – основа дитячого розвитку.

Необхідна умова, якої обов'язково повинні дотримуватися батьки, коли дитина читає будь-який художній твір чи коли вони їй читають – це прояв *емпатії* з боку дорослих. *Емпатійне* слухання є показником ставлення дорослих до дитячої праці – читання та розповіді нею прочитаного (відповіді на запитання, переказ окремих епізодів). Спочатку використовуються прийоми пасивного слухання, так звана *приймаюча реакція*, а згодом дорослі підключають прийоми активного слухання.

Читаючи разом з дитиною книжку, дорослий намагається викликати в неї інтерес до художньої літератури через демонстрацію власного інтересу до змісту тексту, ділиться захопленням від тих творів, про які веде мову. Але при цьому пам'ятає, що є *два види інтересу*: інтерес до *пізнання* та до *участі*. В основі інтересу до *участі* лежить інтерес до *співпереживання*. Вияв співпереживання – це особливі уявлення, які дають змогу розділити з героєм почуття радості чи тривоги. Дорослий пропонує дитині подумати, уявити себе у тих ситуаціях, в які потрапили герої та споглядати на світ, на взаємостосунки між людьми з тієї точки зору, до якої належить ця ситуація.

Щоб дитина виявила *інтерес* до читання, батьки добирають книжки з цікавими кольоровими ілюстраціями. Читаючи дитині текст твору чи слухаючи, як вона читає, водночас розглядають ілюстрації до тексту, опираючись на *полісенсорний* спосіб: використання зору й слуху. Адже сприймання будь-чого зором чи слухом – багаторівневий системний процес, за якого очнорухова система є невід'ємним

компонентом зорової сенсорної системи, що входить у систему більш високого порядку, яка здійснює орієнтувальну-дослідницьку діяльність. У цій системі певне місце відводиться пам'яті, мисленню.

Отже, виховання у сім'ї активного читача залежить від *педагогізації* батьків, насамперед адекватного ставлення до дитини, розуміння наслідків розумової відсталості та виникаючих на основі цього потреб і вчинків дитини; від активної участі усіх дорослих членів сім'ї у навчанні та вихованні дитини. Корекція у дитини порушень розумового розвитку засобами художньої літератури буде ефективною, якщо в родині створять відповідні умови.

### **Запитання і завдання:**

1. Розкрийте вплив умов життя і мікроклімату сім'ї на загальний розвиток розумово відсталого дитини та становлення її як особистості. Доведіть вплив дефіциту міжособового спілкування на психофізичний розвиток дитини.
2. Дайте характеристику різновидів сімей. У яких сім'ях дитині з порушеннями психофізичного розвитку найкомфортніше? Чому?
3. Розкрийте корекційну роль дорослих членів родини на становлення особистості розумово відсталого дитини. Як це проявляється?
4. Як реалізується в сім'ї принцип корекційного впливу художньої літератури на розумово відсталу дитину? Як, на вашу думку, його краще організувати?
5. У чому полягає корекційно-розвиткове значення обговорення батьками з дитиною прочитаних книг?
6. Доведіть корекційне значення бібліотерапії для розумово відсталих дітей.
7. До чого призводить ситуація "упущених можливостей" і як вона долається?
8. Розкрийте сутність мовленнєвої самостійності дитини. Наведіть приклади формування мовленнєвої самостійності за допомогою художньої літератури. Як у цьому допомагає емпатійне слухання?

### Література для самостійного опрацювання:

1. Аксенова А.К. Методика обучения русскому языку в специальной (коррекционной) школе: Учебник для студентов деф. факультетов педвузов. – М.: Гуманит. издат. центр ВЛАДОС, 1999. – 320 с.
2. Детская психоневрология /Под ред. профессора Л.А.Булаховой. – К.: Здоров'я, 2001. – 495 с.
3. Кабачек О.Д. Направленность и этапы психолого-педагогической работы массовой детской библиотеки по интеграции детей с ограниченными возможностями в социально-культурную среду //Коррекционно-развивающая работа с детьми и подростками в условиях массовой библиотеки. – М.: РГДБ, 1996. – С. 1 – 14.
4. Квятковский Е.В. Семейное чтение: проблемы, пути развития // Литературное воспитание в семье: Сборник научных трудов /Редколлегия: Е.Ииванов (отв. ред.) и др. – М.: Изд-во АПН СССР, 1989. – 130 с. – С. 36 – 51.
5. Коваль А.П. Слово до слова // Рідні джерела , 1999. – № 4. – С. 36 – 51.
6. Кравець Н.П. Розвиток мовлення розумово відсталих учнів на уроках читання //Логопедія, 2012. – С. 35 – 40.
7. Кравець Н.П. Особистісний розвиток мролодших школярів з порушеннями інтиелекту в умовах сім'ї засобами художньої літератури //Діти з особливими потребами у початковій школі: поради батькам. Книга 3/За ред. В.І. Богдаря, В.В. Засенка. – К.: «Науковий світ», 2006. – С. 154 – 174.
8. Мамайчук И.И. Психокоррекционные технологии для детей с проблемами в развитии. – СПб.: Речь, 2003. – 399 с.
9. Мосунова Л.А. Чтение художественной литературы как процесс понимания смысла //Вопросы психологии, 2000. - №5.–С.66–74.
10. Осипова А.А. Общая психокоррекция: учебное пособие для студентов вузов. – М.: ТЦ «Сфера», 2001. – 512 с.
11. Светловская Н.Н. О литературном произведении и проблемах, связанных с его осмыслением при обучении младших школьников чтению //Начальная школа, 2005. – 4. – С. 8 – 15.
12. Сухомлинский В.О. Твори в 5 т. – К.: Рад. школа, 1977. – Т.3. – 668 с.
13. Якобсон П.М. Почему надо воспитывать чувства детей. – М.: Просвещение, 1986. – 75 с.

## **2.10. Діяльність корекційного педагога щодо виховання активних читачів.**

Завдання учителя-класовода, викладача літературного читання, вихователя, логопеда, бібліотекаря, шкільного психолога – формування у школярів позитивного ставлення до змісту й процесу читацької діяльності, корекція психофізичних порушень засобами художньої літератури, виховання активного читача.

Готуючись до уроків літературного читання, учитель знайомиться з розділами програми, в яких вміщено потрібний йому матеріал, готує до кожного уроку поурочний план. З метою пригадування змісту твору, зображених у ньому героїв та подій, обов'язково перечитує твір. Якщо твір ліричного характеру – виразно його читає, щоб на уроці з дотриманням вимог виразності розповісти напам'ять твір учням. Неабияке значення з метою виклику в учнів зацікавленості до матеріалу, що буде вивчатися на уроці, має *формулювання задуму* (епіграфу) уроку. Будь-який урок потребує належним чином застосування відповідних методів, прийомів, засобів для успішного його проведення. Визначивши *тему* й *мету* уроку, учитель добирає відповідні методи, прийоми, засоби для його проведення.

Готуючи урок, учитель розв'язує на ньому певну *мету*: корекційну, дидактичну, виховну, естетичну, етичну, розвиткову. *Корекційна* полягає в корекції порушень психічних процесів, корекції порушень артикуляційного апарату, здійсненні індивідуального і диференційованого підходу до учнів, формування інтересу до читання з метою становлення позитивної мотивації до читання художньої літератури, виховання вимог охоронно-педагогічного режиму.

*Дидактична* мета полягає у опорі на збережені психічні функції учнів: застосування різноманітних методів навчання у комплексі, застосування спеціальних методів і прийомів з метою переведу учнів із зони ближнього розвитку в зону актуального розвитку, дотримання вимог навчальної програми, індивідуального підходу з врахуванням особливостей психічного розвитку кожного школяра, наповнення уроку пізнавальним, корекційним, виховним та розвитковим матеріалом.

Належна підготовка до уроку передбачає опрацювання необхідної наукової та методичної літератури, що дасть змогу правильно провести шкільний аналіз твору шляхом послідовної

роботи над ним. Готуючи запитання та завдання, які пропонуватимуться учням, учитель водночас диференціює їх, розробляючи індивідуальні та фронтальні завдання.

Добираючи *методи* навчання на урок, оскільки на уроці один метод не використовується, учитель враховує рівень знань учнів, стан їхніх психофізичних можливостей, наявність невеликого життєвого досвіду, працездатність школярів. Є.А.Пасічник пропонує готувати конспекти уроків на комплексних картках – розробляти до кожної навчальної ситуації на окремих картках систему дидактичних завдань для учнів, вказуючи послідовність виконання певних видів роботи, визначивши форми, методи і прийоми їх реалізації. Також на картках пропонує вмещувати цитати, окремі цифрові дані, плани розповіді учителя. [9, с. 184]

Врахування учителем особливостей психологічної підготовки учнів, їхнього інтересу до моральних рис героїв, уміння надавати оцінку зображених автором світу і героям, наявність бажання систематизувати враження від прочитаного, зрозуміти твір як єдине ціле сприятиме успішному проведенню уроку.

У кожному класі навчаються учні з різним рівнем розвитку пізнавальних можливостей, індивідуальні й типологічні особливості яких учитель враховує, готуючись до уроку. *Корекція* пізнавальних можливостей буде успішною за умови застосування учителем системи запитань і завдань., спрямованих на корекцію і розвиток психічних функцій: мислення, мовлення, уваги, уяви, сприймання, емоцій, пам'яті. Активізує діяльність учнів на уроці поелементне засвоєння нових знань, пошуковий шлях їх засвоєння, активізація процесу удосконалення і закріплення знань, опанування уміннями практично використовувати здобуті знання, застосування різноманітних видів діяльності учнів з одночасним врахуванням індивідуальних можливостей кожного школяра, насамперед врахування психологічних особливостей підлітків, оскільки у підлітковий період розширюється коло зв'язків з оточуючим світом – учні більше переглядають телепередач, відвідують різноманітні гуртки, зокрема й гуртки художнього читання, драматичний, що спонукає їх до читання художньої літератури. Уроки починають набувати для них простого, нудного навчання. Водночас змінюється ставлення до учителя, визначаються критерії оцінки не лише його діяльності, а й особистості. Будь-яка вимога з боку учителя щодо підвищення якості навчання викликає негативну реакцію, критично

налаштовує до учителя, збуджує школярів. Формуються потреби у самоствердженні, самовираженні, пізнанні, прагненні щось знати, уміти. Усе це учитель враховує, готуючись до уроку.

З огляду на завдання та специфіку предмету літературного читання, учитель спеціальної загальноосвітньої школи для розумово відсталих учнів працює зі специфічним контингентом. Якщо в масових школах до учнів ставляться загальні вимоги, і лише окремі з них потребують індивідуального підходу, то робота вчителя спеціальної школи для розумово відсталих учнів пов'язана зі значними труднощами через особливості психофізичного розвитку школярів. Для розумово відсталих підлітків характерна некерована поведінка, порушення дисципліни. Зміна статусу підлітків ще не означає, що вони змінилися самі. Підлітки загальмовані або занадто розгальмовані, не можуть і не хочуть організовуватися, часто створюють конфліктні ситуації. Корекційний педагог повинен усе це долати, що можливо в умовах запровадження особистісно орієнтованої технології навчання, яке забезпечує індивідуальну творчу самореалізацію кожного учня в процесі виконання продуктивної діяльності.

Учитель опирається на реалізацію особистісно орієнтованого навчання двома шляхами. Перший передбачає вплив на особистість кожного учня з метою ефективного врахування його індивідуальних можливостей, щоб певним чином підібрати для нього оптимальний зміст освіти та правильно зіструктурувати його. За другого підходу організовується спеціальне освітнє середовище, в якому учні вибудовують власні освітні дії. Одночасне поєднання учителем вказаних двох підходів забезпечує успішність навчання розумово відсталих учнів на уроках літературного читання.

Останнім часом в силу певних причин різко змінився склад учнів кожного класу. Поряд з учнями з діагнозом "легка розумова відсталість" навчаються учні з діагнозом "помірна розумова відсталість", тому запроваджено *інклюзивну* форму навчання. Школярі відрізняються за станом розвитку пізнавальних можливостей, зонами актуального і ближнього розвитку, віком, глибиною психофізичних порушень. Вони потребують запровадження особистісно орієнтованої технології навчання. На відміну від *диференційованого* навчання, домінуючим для якого є врахування типологічних особливостей груп учнів класу, *особистісно орієнтована* технологія навчання передбачає врахування

індивідуальних особливостей школярів, що пояснюється значною неоднорідністю стану розвитку пізнавальних можливостей учнів, які навчаються в одному класі.

Індивідуальний підхід забезпечує можливість врахування *диспропорцій* у розвитку психічних функцій школярів. Різниця в часі, локалізації та етіології порушень нервової системи окремих сторін особистості, зокрема того, що механізми пізнавальної діяльності кожного учня вражені по-різному (що значно впливає на фізичну та розумову працездатність), темп засвоєння навчального матеріалу, його сприймання та розуміння, самостійність у навчанні, активність, здатність до вправлення, повторенні, в особливостях свідомості, міцності засвоєння знань кожним учнем вимагають врахування індивідуальних особливостей у навчальному процесі.

З огляду на специфіку контингенту учнів кожного класу та роботи вчителя на уроках класного й позакласного літературного читання визначено основні напрями його педагогічної діяльності щодо організації й керівництва навчально-виховним корекційно-розвитковим процесом на уроках літературного читання.

*Структура процесу навчання* складається з двох систем: а) дидактичної (змістової): б) комунікативної (формоутворюючої). Суб'єктом педагогічної діяльності учителя є розумово відсталий підліток з притаманними йому психофізичними особливостями. Педагогічна система з огляду на це потребує від педагога виконання певних функцій, дотримання яких полягає в узгодженні власних потреб учителя (виконання функцій) і потреб учнів та реальних обставин для виконання цих функцій. Функції діяльності корекційного педагога розглянуто в роботах М.О.Граборова, І.Г.Єременка, Г. М. Дульнєва, С.П.Миронові, Н.П.Кравець, В.М. Синьова та ін..

Система “учитель – учні” - єдина педагогічна система, покликана діяти як ціле завдяки забезпеченню учителем єдності власних дій та дій учнів. Успішне функціонування системи передбачає готовність корекційного педагога до роботи з розумово відсталими підлітками на уроках літературного читання з урахуванням потреб школярів. Учитель забезпечує *систему послідовних дій*, спрямованих на розумовий та фізичний розвиток учнів, корекцію їхніх недоліків – словесно-образного і абстрактного мислення, зв'язного монологічного й діалогічного мовлення, емоційно-вольової сфери.

Як конструктор навчального процесу, учитель насамперед добирає зміст навчального матеріалу на кожен урок, осмислює процесуальні його сторони – власні дії та дії учнів, враховує індивідуальні й типологічні можливості учнів щодо опанування матеріалом та власні можливості щодо його подання з метою реалізації *професійних функцій*: корекційної, гностичної, матеріальної, превентивно-охоронної. *Корекційна* функція передбачає використання різноманітних методів і прийомів з метою корекції та компенсації недоліків психофізичного розвитку учнів, дотримання спеціальних дидактичних принципів навчання та методів. *Гностична* полягає у вивченні суб'єкта діяльності – учня та об'єктів діяльності – колективу, процесу навчання, без чого неможливо ефективно організувати навчальний процес на уроках літературного читання. *Комунікативна* функція забезпечує комунікативну формоутворюючу підсистему процесу навчання і передбачає високий рівень культури вчителя, вміння організовувати і керувати педагогічним спілкуванням. Неабияка роль належить *матеріальній* функції учителя. У роботі з розумово відсталими учнями на уроках літературного читання неабияка роль належить добору, відбору й використанню ним наочного матеріалу. Про значення наочності для дітей К.Д.Ушинський вказував, що дитина думає фарбами, формами, звуками, відчуттями. Для отримання позитивних результатів корекційний педагог опирається на природну здатність дітей до сприйняття унаочнення, яке формує активне ставлення до того, що вивчається, викликаючи пізнавальний інтерес, оскільки в розумово відсталих спонтанно бажання про щось дізнатися не виникає. *Превентивно-охоронна* функція корекційного педагога полягає в дотриманні охоронно-педагогічного режиму на уроках, створення таких умов для навчання, які зберігають здоров'я дітей. Л.С.Виготський зазначав, що вторинні порушення у розумово відсталих дітей залежать від зовнішніх умов їхнього життя. Учитель попереджає або зменшує вторинні порушення.

Інколи виконання учителем функцій порушується через певні причини, що трапляються в його роботі. Один з найпоширеніших недоліків – *дублювання* роботи вчителя масової школи всупереч можливостям розумово відсталих школярів. Окремі вчителі не виробляють системи чіткого ставлення до учнів, подекуди спостерігається пасивність наставника до учнівських проблем, інколи й роздратованість, небажання дослухатися до підлітків, вникати в їхні



проблеми. Проводячи уроки чи позакласні заходи, учитель може не звернути уваги на фізичний або розумовий стан підлітків, не враховувати порушення уваги або її відсутності на уроках літературного читання, виконання дітьми вольових дисциплінарних вимог до опанування навчальним матеріалом з літературного читання.

Перш ніж розпочинати працювати з підлітками на уроках літературного читання, учитель всебічно *вивчає* їх, оскільки оновлена структура і зміст навчання ставлять значні вимоги щодо врахування у роботі психофізичних особливостей школярів, що допоможе на належному рівні будувати співпрацю з учнями, яка будується на основі особистісно орієнтованого навчання в процесі навчального діалогу, чому сприяє глибоке знання учителем психофізичних особливостей розумово відсталих підлітків. У процесі навчання учнів, різноманітних спостережень за ними в різних навчальних ситуаціях, бесід з представниками педагогічного колективу, з батьками учитель всебічно вивчає дітей, виявляючи притаманні їм порушення психофізичного розвитку та розподіляє стосовно корекції їхніх недоліків. Для досягнення ефективності навчально-виховного процесу корекційний педагог знає і враховує загальні закономірності кожного розумово відсталого підлітка.

Розумово відсталі підлітки – специфічна категорія учнів, тому фізична й психічна готовність корекційного педагога до роботи з такими дітьми чи не найважливіші. *Психологічна* готовність передбачає людяність, доброзичливість, гуманне ставлення до учнів, позитивне ставлення до роботи з ними, бажання працювати, терпимість, працелюбство, доброту й ласку, материнську любов і батьківське піклування. Значну роль у цьому відіграє *внутрішня свобода* вчителя. Такий педагог спокійно входить у клас, він не боїться проблем дисципліни, витримує будь-яку ситуацію, не допускаючи конфліктів, вирішуючи їх без сторонньої допомоги. Для розумово відсталих характерна різна сила нервових процесів. У одних процеси збудження переважають над процесами гальмування, у інших – навпаки. Реакція учителя на дії та вчинки таких учнів стримана, обдумана. Фізично та морально готовий до роботи з такими дітьми корекційний педагог формує педагогічно кероване середовище. В цьому йому допомагають спеціальні психолого-педагогічні засоби, необхідні для конструктивної взаємодії зі школярами. Зважаючи на те, що особистість розвивається під впливом зовнішніх умов у процесі спілкування з іншими людьми,

педагог встановлює і дотримується контакту “учитель – учень”, “учитель – учні”. Він організовує спілкування з учнями на уроці так, щоб позитивно впливати на їхній розвиток, долати наслідки первинного дефекту, не допускаючи вторинних у їхньому розвитку та поведінці.

Розумово відсталі школярі замкнуті, відчужені, не допитливі, не виявляють бажання спілкуватися як між собою у класі, так і з учнями інших класів, з учителем. Властива їм несформованість лінгвістичної і комунікативної компетентностей негативно впливають на мовленнєву діяльність, яка є активним, цілеспрямованим, мотивованим процесом і, як і будь-яка інша дія – процесом прийому і продукування шляхом мовлення думки, інформації та спрямована на задоволення комунікативно-пізнавальної потреби людини.

Корекційний педагог, опираючись на засоби художньої літератури, *виховує* у школярів бажання спілкуватися, говорити. В педагогічній діяльності учителя літературного читання спілкування виступає функціонально і педагогічно значущим. Через спілкування педагог вирішує навчальні завдання, оскільки педагогічне спілкування – це та ж сама діяльність, як вважає В.Кан-Калик. *Педагогічне спілкування* відбувається поетапно: а) підготовка до спілкування з учнями; б) керування спілкуванням (власне спілкування); в) аналіз обраної та використаної системи спілкування. На *першому етапі* корекційний педагог, особливо початківець, моделює різноманітні ситуації спілкування зі школярами, зокрема і непередбачувані, так звані “*непідготовлені комунікації*”. В.Кан-Калик розглядає їх як різновид педагогічної імпровізації, за якої виявляється здатність учителя оперативно й правильно оцінювати вчинки дітей та відразу, без попереднього логічного обмірковування ситуації, приймати рішення, опираючись на попередній досвід і наявні педагогічні знання, уміння чітко й оперативно діяти за будь-яких умов, коригувати непередбачені обставини та власну діяльність у них. “Непідготовлена комунікація” базується на наявності здібності й здатності до організації комунікації з дітьми, добре розвинутому мовленні (уміння вести діалог, монолог), багатстві лексичного запасу, особливо професійного, умінні оперативно професійно мислити для швидкого реагування на непередбачену непідготовлену комунікацію. Впоратися з непередбаченою ситуацією корекційному педагогу допомагають заняття психотренінгом.

На *другому етапі* учитель організовує власне педагогічне спілкування з учнями, керує спілкуванням з класом. Третій етап

передбачає осмислення якості використаної системи спілкування та прогнозу й моделювання наступних актів і ситуацій, оскільки кожен учень по-своєму реагує на спілкування з учителем, а клас у цілому реагує на спілкування з педагогом і пристосовується до нього.

На встановлення з учнями належного контакту звертає увагу насамперед учитель-початківець, який ще не володіє на достатньому рівні професійною *педагогічною майстерністю*, зокрема й педагогічним спілкуванням. Педагогічна майстерність складається із сукупності певних якостей особистості корекційного педагога. Для неї характерний високий рівень психолого-педагогічної підготовленості, здатності швидко й ефективно пов'язувати педагогічні завдання розвитку, навчання, виховання, корекції та компенсації.

Педагогічна система “учитель-учень”, “учитель – клас” базується на органічній взаємодії комунікантів і потребує організації педагогічного спілкування як творчого процесу, успіх якого залежить не лише від знання психофізичних особливостей учнів, основ наук та методики навчально-виховної роботи у спеціальній школі на уроках літературного читання, а й від уміння передавати власні знання іншим, організовувати й керувати педагогічним спілкуванням.

Виділяється кілька *рівнів* спілкування: конвенціональний, примітивний, маніпулятивний, стандартизований, ігровий, діловий, духовний (А. Добрович). Враховуючи специфіку партнерів по комунікації (розумово відсталіх підлітків), корекційний педагог обирає той рівень спілкування, який найбільше відповідає ситуації. Уміння корекційного педагога спілкуватися сприяє оптимізації навчально-виховного процесу, що допомагає долати різноманітні педагогічні невдачі.

Свого часу Л.С.Виготський вказував на динамічну єдність *емоційного* та *пізнавального* процесів. Посилює емоційний тонус і педагогічний вплив цікава розповідь учителя на уроці літературного читання, нетрадиційна структура уроку, використання різноманітних технологій організації навчального процесу: групової, індивідуальної, колективної, що дає змогу змінювати навчальну діяльність учнів, їхню взаємодію один з одним. Використані на уроках літературного читання твори малих фольклорних жанрів, вірші – засоби, які допомагають розкрити сутність подій та явищ через почуття школярів.

Найбільший ефект у роботі з розумово відсталими підлітками забезпечує спілкування на основі гуманного ставлення до них. Стиль

спілкування, побудований на гуманному і водночас вимогливому ставленні до учнів, бачення в них не хворих і знедолених, а здатних засвоювати певні знання й уміння, успішно соціалізуватися й успішно професійно адаптуватися у суспільстві – найдоречніший у роботі з розумово відсталими. Увага й такт у розв'язанні усіх учнівських проблем, готовність допомогти, бережне ставлення, врахування інтересів, психофізичних особливостей учнів допомагає налагодити бажаний контакт педагога з кожним школярем, зокрема і з класом в цілому.

Враховуючи індивідуальні й типологічні особливості учнів, корекційний педагог звертає увагу на *відповідність* обраних ним комунікативних процесів психофізичним особливостям учнів. Допомагає в цьому розвинутість *рефлексії* – здатність побачити, як він сприймається учнями, що формує уміння адекватно поводитися в різноманітних педагогічних ситуаціях спілкування, у конфліктах для з'ясування обставин, поведінки, стосунків. Насамперед учитель проводить глибокий педагогічний аналіз ситуацій і конфліктів з метою виявлення причин їх виникнення і знаходження способів подолання та створення достатньої інформаційної основи для прийняття психологічно обґрунтованого рішення. Запобігає виникненню конфліктних ситуацій педагогічний такт учителя. І.О.Синиця розглядає такт як неодмінну умову успішного спілкування між людьми [10].

Властиві розумово відсталім недоліки першої сигнальної системи виявляються в тому, що відчуття і сприймання не виконують свого безпосереднього призначення – зв'язку свідомості із зовнішнім світом. Порушення коркового аналізу й синтезу в межах зорового, слухового й тактильного аналізаторів призводять до того, що не формуються адекватно-цілісні мисленнєві образи об'єктів навколишнього світу. Недоліки фонематичного слуху негативно впливають на цілісність сприймання, розуміння та відтворення більшості слів.

У дітей з типовим розвитком на основі виділення істотних ознак у процесі узагальнення формується система уявлень про способи дій, у яких відбиваються засвоєні знання та уміння. Розумово відсталі через притаманні їм порушення не сприймають мовні інструкції й не керуються ними як правилами дій. Недостатній розвиток здібностей до застосування знань у нових умовах зумовлений інертністю нервових процесів, порушенням їх рухомості, тривалою затримкою уваги на одній, часто несуттєвій, стороні завдання, оскільки учні не

опираються на попередній досвід. Раніше набуті знання механічно приєднують до нових знань та умінь, на основі яких і здійснюють процес їх застосування. Невміння перенести раніше засвоєні знання та уміння на новий вид діяльності (навчальний) призводить до конфліктів з учителем, який поставив «непосильне» завдання. Усе це враховує корекційний педагог з метою правильного визначення готовності та можливостей учнів до засвоєння змісту навчального матеріалу, оскільки він має знати готовність кожного учня до засвоєння знань, зокрема, як саме подавати навчальний матеріал та що вимагати від школярів.

Крім того, *школи-інтернати* (такими є переважна більшість шкіл, у яких навчаються розумово відсталі діти), - це специфічна система, де учні перебувають більшу частину свого життя. Учителю на певний час доводиться виконувати роль родини, вирішувати усі учнівські проблеми. Умови його роботи несуть значне моральне й фізичне навантаження, що потребує міцного здоров'я, терпимості, людяності, особливої турботи за життя і здоров'я вихованців.

Поринувши у власний внутрішній світ, розумово відсталі підлітки замикаються в ньому, тому вчитель з огляду на особистісно орієнтоване навчання та виховання постійно пристосовується до кожної дитини. У школі-інтернаті для розумово відсталих учнів педагог водночас і учитель, і вихователь.

Ефективність педагогічного спілкування залежить від *якості* мовлення учителя. Мовлення учителя – взірець для розумово відсталих. Учні повинні розуміти звернене до них мовлення, тому воно має бути літературним, спокійним. Досконале володіння технікою мовлення полягає в опануванні прийомами фонаційного дихання, мовного голосу, дикції та доведення їх до автоматизованих навичок. Саме таким чином досягається ефективний вплив на учнів, формування техніки мовлення у школярів. Уміння педагога чітко згрупувати слова за смислом навколо логічних центрів допомагає учням-слухачам сприймати смислові блоки, що відділяються один від одного мовними паузами. Майстерність у дотриманні логічних пауз сприяє розумінню думки в цілісній єдності. Мовний голос учитель розвиває поступово. Знаходячи природний тон і звільняючи фонаційні шляхи, він оволодіває майстерністю вільного звучання голосу, засвоює вправи, які розвивають звуковисотний діапазон голосу, чим забезпечується розвиток інтонаційно-мелодійної виразності. Неабияке значення для успішного спілкування має уміння володіти навичками дикції, яку учитель формує і у школярів.

Важлива для тренування дикції артикуляційна гімнастика, заняття якою сприяють координації активних органів мовлення – язика, губ.

Організація спілкування з розумово відсталими учнями значною мірою залежить від того, як учитель володіє елементами *невербальної комунікації*: мовою тіла, інтонаційними, ритмічними, висотними характеристиками голосу, його просторовою та часовою організацією. Розумово відсталі особливо чутливі до інтонації, якою до них звертаються. А.С.Макаренко вказував, що справжнім майстром педагогічної справи можна стати з того моменту, коли навчишся вимовляти фразу “іди сюди” з 15-20 відтінками. Елементи кінестетичної структури невербальної поведінки учителя (міміка, постава, жести хода, інтонації) звернені безпосередньо до учня, впливають на його поведінку, емоційний стан, увагу, позначаються на якості засвоєння навчального матеріалу з читання. Вони становлять цілісну підструктуру невербальної поведінки, для якої характерні динамічність, мінливість і водночас константність, багатозначність та досить вагома однозначність. Водночас учні навчаються правильно читати твори, зокрема поезію та діалоги.

Важливий чинник, який формує досвід комунікативної діяльності корекційного педагога – його *громадська* діяльність (лекції й виступи перед колективом педагогів, батьками, участь у диспутах, дискусіях, художній самодіяльності). Для результативності педагогічної діяльності учитель підтримує найтісніші зв'язки з іншими педагогами, логопедом, лікарями, батьками учнів, що дає змогу визначити анамнез і катамнез дітей, особливості їхнього життя й розвитку в родині. Опрацювавши дані, визначає фактори, які впливають на формування певних рис характеру дитини: чесність, працелюбність, повага до старших.

Гуманний у ставленні до підлітків, учитель водночас і вимогливий, виключає будь - яке “загравання” з ними, вимагає і власним прикладом виховує у них чесність, повагу до старших та себе, працелюбство, товариськість, правдивість. Учитель має бути вимогливим і до себе, постійно підвищувати ефективність своєї діяльності, опановувати уміння рефлексії, саморегуляції пам'яті, мислення. Його судження про власну діяльність та діяльність учнів завжди вмотивовані.

Необхідною умовою якісної підготовки учителя до уроку є дотримання ним у процесі уроку міжпредметних та внутрішньопредметних зв'язків.

*Дирекція школи* не лише допомагає, а й контролює діяльність учителя: хід та якість дотримання вимог щодо навчально-виховного процесу, виконання навчальних програм, гуманізації літературної освіти. Контроль учителя за діяльністю учнів щодо засвоєння матеріалу з читання спрямований на отримання інформації, аналізуючи яку, учитель вносить необхідні корективи у процес навчання, зокрема переглядає підходи до вибору форм і методів педагогічної діяльності, щодо зміни способів навчальної діяльності учнів, визначення якості їхніх знань. *Критерії оцінювання* навчальних досягнень учнів з читання та дванадцятибальна система оцінювання забезпечують одночасне врахування особистісних можливостей кожного школяра та оцінювання його знань і умінь з опорою на позитивний результат.

У *професіограмі* корекційного педагога увага звернена на наступні чинники: професійно-педагогічна спрямованість особистості учителя, його характерологічні особливості, професійні знання. Дотримання вказаних чинників сприяє оптимізації навчального процесу на уроках літературного читання у роботі з розумово відсталими учнями.

### **Запитання і завдання:**

1. Пригадайте особливості психофізичного розвитку розумово відсталих підлітків. Доведіть, що знання педагогом особливостей розвитку розумово відсталих учнів допоможе їм швидше і якісніше оволодіти навичкою читання.
2. Охарактеризуйте значення особистісних якостей корекційного педагога в оволодінні учнями навчальним матеріалом з читання та формування позитивних рис характеру в дітей.
3. Охарактеризуйте особливості підготовки учителя до уроку з метою врахування цілей уроку. Що учитель повинен враховувати? Наведіть приклади.
4. Які фактори впливають на підготовку учителя до уроку? Як можна оптимізувати цей процес?
5. Розкрийте сутність педагогічного спілкування. Від чого залежить успіх чи невдача педагогічного спілкування учителя з розумово відсталими учнями?

### Література для самостійного опрацювання:

1. Анисимова А.Н. Лингвистическая подготовка дефектологов как необходимое условие их профессиональной компетентности //Дефектология, 2003. – №5. – С.32 – 37.
2. Бондар Вол. І. Управлінська діяльність директора школи: дидактичний аспект. – К.: Рад. школа, 1987. – 157 с.
3. Граборов А.Н. Очерки по олигофренопедагогике. – М.: Учпедгиз, 1961. – 196 с.
4. Дульнев Г.М. Вопросы коррекции развития умственно отсталых детей в процессе обучения//Коррекционная роль обучения во вспомогательной школе /Под ред. Г.М.Дульнева. – М.: Педагогика, 1971. – С. 3 – 10.
5. Колупаєва А.М. Інтегроване навчання: проблема кадрового забезпечення //Дефектологія, 2002. – №2. – С.55.
6. Кот М.З. Актуальні питання змісту фахової підготовки педагога до виховної роботи в допоміжній школі //Дефектологія, 2002. – №2. – С.13 – 16.
7. Кравець Н.П. Учитель – організатор і керівник розвиткового корекційного навчання учнів допоміжної школи //Дефектологія, 2001. – №3. – С.18-22
8. Маркова А.К. Психология труда учителя. – М.: Просвещение, 1993. – 146 с.
9. Миронова С.П. Корекційна робота як специфіка професійної діяльності педагога-дефектолога //Дефектологія, 2004. – №2. – С. 11 – 14.
10. Пасічник Є.А. Методика викладання української літератури в середніх навчальних закладах: посібник для студентів вищих закладів освіти. – К.: Ленвіт, 2000. – 384 с.
11. Синьов В.М. Психолого-педагогічні проблеми дефектології та пенітенціарії. – К.: «МП Леся», 2010. – 779 с.
12. Строгова Н.А. К вопросу о гуманизации педагогической деятельности олигофренопедагога //Дефектология, 1999. – №1. – С. 50 – 63.
13. Хуторской А.В. Методика личностно-ориентированного обучения. Как обучать всех по-разному?: Пособие для учителя. – М.: ВЛАДОС-ПРЕСС, 2005. – 383 с.
14. Яценко Т.С. Активная социально-психологическая подготовка учителя к общению с учащимися. – К.: Освіта, 1993. – 208 с.



**СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ЛІТЕРАТУРНИХ ДЖЕРЕЛ**

1. Аксенова А.К. Методика обучения русскому языку в специальной (коррекционной) школе: Учебник для студентов дефектол. фак. педвузов. – М.: Гуманитарный издательский центр ВЛАДОС, 1999. – 320 с.
2. Анисимова А.Н. Лингвистическая подготовка дефектологов как необходимое условие их профессиональной компетентности //Дефектология, 2003. – №5. – С.32 – 37.
3. Афанасьева Л.И. Формирование интереса к чтению у детей с интеллектуальными нарушениями //Воспитание и обучение детей с нарушениями развития, 2003. – № 1. – С.24-27.
4. Буяльський Б.А. Поезія усного слова. Азбука виразного читання: Книга для вчителя. – 2-е видання, переробл. і доповн. – К.: Рад. школа, 1990. – 256 с.
5. Выготский Л.С. Мышление и речь //Собр. соч.: В 6 т. – М: Педагогика, 1982. – Т.2. – 502 с.
6. Выготский Л.С. Собрание сочинений: в 6 т. Основы дефектологии /под ред. Т.А. Власовой. – М.: Педагогика, 1983. – Т.3. – 368 с.
7. Грегори Р.Л. Глаз и мозг: Психология зрительного восприятия / Предисл. и общая ред. А.Р.Лурия, В.П.Зинченко. – М., 1970. – 328 с.
8. Грищенко Л., Шереметьєва Н. Від чого залежить техніка читання //Початкова школа, 2006. – №6. – С.10 – 11.
9. Детская психоневрология /под ред. профессора Л.А.Булаховой. – К.: Здоров'я, 2001. – 495 с.
10. Дульнев Г.М. Вопросы коррекции развития умственно отсталых детей в процессе обучения. Коррекционная роль обучения во вспомогательной школе /Под ред. Г.М.Дульнева. – М.: Педагогика, 1971. – С. 3 – 10.
11. Ісаєва О.О. Організація та розвиток читацької діяльності школярів. – К.: Ленвіт, 2000. – 184 с.
12. Егоров Т.Г. Психология овладения навыком чтения /Вступительная статья и подготовка к изданию В.А.Калягина. – СПб.: КАРО, 2006. – 304 с.
13. Егоров А.Ю. Функциональная специализация полушарий мозга человека: Учебное пособие к спецкурсу. – СПб.: Речь, 2000. – 236 с..

14. Еременко И.Г. Олигофренопедагогика. – К.: Вища школа, 1985. – 328 с.
15. Еременко И.Г. Познавательные возможности учащихся вспомогательной школы. – К.: Рад школа, 1972. – 130 с.
16. Капська А.Й. Виразне читання. – К.: Головне видавництво видавничого об'єднання "Вища школа", 1990. – 175 с.
17. Квятковский Е.В. Семейное чтение: проблемы, пути развития / Литературное воспитание в семье: Сборник научных трудов /Редколлегия: Е.И.Иванов (отв. ред.) и др. – М.: Изд-во АПН СССР, 1989. – 130 с. – С. 36 – 51.
18. Коломинский Н.Л. Развитие личности учащихся вспомогательной школы. – К.: Рад. школа, 1978. – 87 с.–
19. Коррекционная педагогика в начальном образовании /Под ред. Г.Ф.Кумариной. – М.: Издат. центр «Академия», 2003. – 320 с.
20. Кравець Н.П. . Індивідуальний підхід як основа корекційної роботи з розумово відсталими дітьми на уроках читання //Нова педагогічна думка, 2006. – №3. – С.55 – 59.
21. Кравець Н.П. Концепція мовної та читацької освіти учнів допоміжної школи //Дефектологія, 2001. – №3. – С.18-22.
22. Кравець Н.П. Оптимізація соціальної інтеграції учнів допоміжної школи на основі корекції сигніфікативної функції мовлення //Дефектологія, 2000. – №3. – С.18 – 22.
23. Кравець Н.П. Особистісний розвиток молодших школярів з порушеннями інтелекту в умовах сім'ї засобами художньої літератури //Діти з особливими потребами у початковій школі: поради батькам. Книга 3/За ред. В.І. Богдаря, В.В. Засенка. – К.: «Науковий світ», 2006. – С. 154 – 174.
24. Кравець Н.П. Розвиток мовлення в учнів молодших класів допоміжної школи на уроках читання та української мови: навчально-методичний посібник. – К.: «А.С.К.», 1999. – 125 с.
25. Кравець Н.П. Розвиток мовлення розумово відсталих учнів на уроках читання //Логопедія, 2012. – С. 35 – 40.
26. Кравець Н.П. Роль художньої літератури у змісті освіти й виховання учнів з інтелектуальними порушеннями //Нова педагогічна думка, 2005. – №2. – С. 23-27.
27. Кравець Н.П. Стимулювання мовленнєвої активності учнів допоміжної школи засобами шкільного підручника //Проблеми сучасного підручника: збірник наукових праць /Редколлегія:

- В.М.Мадзігон та ін. – К.: Педагогічна думка, 2003. – Вип.. 4. – 284 с. – С. 257 – 262.
28. Кравець Н.П. Учитель – організатор і керівник розв'язального корекційного навчання учнів допоміжної школи //Дефектологія, 2001. – №3. – С.18-22
29. Кравець Н.П. Формування інтересу до читання у розумово відсталих учнів на уроках літературного читання: Збірник наук. праць Кам'янець-Подільського нац. ун-ту імені Івана Огієнка. – Серія: соціально-педагогічна. Вип 23. Ч.І. – Кам'янець-Подільський: Медобори-2006, 2013. – С. 234-242.
30. Кравець Н.П. Формування основ духовності у розумово відсталих підлітків на уроках літературного читання //Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді: Збірник наукових праць. – Вип.. №7. Кн.І. – Кіровоград: Імекс-ЛТЛД, 2013. – С.363- 371.
31. Кравець Н.П. Формування якісних ознак читання в учнів допоміжної школи //Дефектологія, 1999. – №2. – С. 16 – 20.
32. Кравець Н.П. Шкільний підручник – основний засіб навчання учнів допоміжної школи мови і читання //Проблеми сучасного підручника: Збірник наукових праць /Редколегія: В.М.Мадзігон та ін. – К.: Педагогічна думка, 2000. – Вип.. 2. – 196 с. – С. 166 – 169.
33. Кравець Н.П. Читацькі інтереси як запорука формування основ читацької діяльності у розумово відсталих учнів //Розвиток читацьких інтересів учнів у процесі вивчення української мови і літератури: М-ли Всеукраїнської науково-практичної конференції /За ред.. Т.К. Донченко. – К.: Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова, 2011. – С. 116-128.
34. Кравець Н.П. Самостійна навчальна діяльність в учнів молодших класів допоміжної школи //Дефектологія, 1999. – №1. – С.34 – 37.. Кравець Н.П. Формування якісних ознак читання в учнів допоміжної школи //Дефектологія, 1999. – №2. – С.16 -20.
35. Кравець Н.П. Методи обучения умственно отсталых школьников на уроках литературного чтения: М-лы 14 Международной заочной научно-практической конференции «Научная дискуссия: вопросы педагогики и психологии», Москва, 13 июня 2013 г. – М., 2013. – С. 95-107.
36. Кравець Н.П. Репродуктивний метод на уроках літературного читання у роботі з розумово відсталими учнями//Науковий

- часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія 19. Вип..24. – К.: Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова, 2013. – С.145 -153.
37. Кравець Н.П. Евристичний метод на уроках літературного читання у роботі з розумово відсталими учнями: Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського нац. ун-ту імені Івана Огієнка. Ч2. – Кам'янець-Подільський: Медобори-2006, 2012. – С.139-148.
  38. Кравець Н.П. Метод творчого читання і формування читацької діяльності розумово відсталих учнів//Науковиц часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. –Серья 19. Вип.22. – К.: Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова, 2012. – С.119-124.
  39. Кудряшев Н.И. Взаимосвязь методов обучения на уроках литературы: Пособие для учителя. – М.: Просвещение, 1981. – 190 с.
  40. Лалаева Р.И. Нарушения чтения и пути их коррекции у младших школьников. –С-Пб.: СОЮЗ, 1998. – 236 с.
  41. Липа В.А. Основы коррекционной педагогики. – Донецк: Лебідь, 2002. – 220 с.
  42. Лурия А.Р. Лекции по общей психологии. – СПб.: Питер, 2006. – 320 с.
  43. Лурия А.Р. Язык и сознание. – М.: Изд-во МГУ, 1979. – 319 с.
  44. Мазуркевич О.Р. Виховна сила літератури. – К., 1960. – 86 с. .
  45. Маркова А.К., Матис Г.А., Орлов А.Б. Формирование мотивации учения: Книга для учителя. – М.: Просвещение, 1990. – 192 с.
  46. Матвеева М.П., Миронова С.П. Корекційна робота у системі освіти дітей з вадами розумового розвитку: Навчально-методичний посібник. – Кам'янець -Подільський, 2005. – 164 с.
  47. Миронова С.П. Корекційна робота як специфіка професійної діяльності педагога-дефектолога //Дефектологія, 2004. – №2. – С. 11 – 14.
  48. Мосунова Л.А. Чтение художественной литературы как процесс понимания смысла //Вопросы психологии, 2000. – №5. – С. 66 – 74.
  49. Наукові основи методики літератури: Навчально-методичний посібник /За ред. Н.Й.Волошиної. – К.: Ленвіт, 2002. – 326 с.
  50. Науменко В.О. Формування навичок читання //Початкова школа, 1991. - №4. – С.34 – 38..

51. Наумова С.М., Важенина Е.И., Елисеєва А.А. Повышение уровня читательского интереса у младших школьников // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития, 2005. – № 2. – С. 46 – 53.
52. Осипова А.А. Общая психокоррекция: Учебное пособие для студентов вузов. – М.: ТЦ «Сфера», 2001. – 512 с.
53. Паламарчук С В. Формування та удосконалення навичок читання // Початкова школа, 2004. – №2. – С.6 – 8.
54. Пінчук Г. Робота з удосконалення техніки читання // Початкова школа, 1997. – №11. – С. 8 – 11.
55. Петрова В.Г., Белякова И.В. Психология умственно отсталого школьника. – М.: Академия, 2005. – 160 с.
56. Русецкая М.Н. Нарушения чтения у младших школьников: Анализ речевых и зрительных причин: монография. – СПб.: КАРО, 2007. – 192 с.
57. Светловская Н.Н. О литературном произведении и проблемах, связанных с его осмыслением при обучении младших школьников чтению // Начальная школа, 2005. – №4. – С. 8 – 15.
58. Синев В.Н., Капустин А.И. О коррекционной роли использования наглядности в старших классах вспомогательной школы // Дефектология, 1978. – №2. – С. 42 – 48.
59. Синьов В.М. Корекційна психопедагогіка. Олігофренопедагогіка: Підручник. Частина 2. Навчання і виховання дітей. – К.: Вид-во НПУ імені М.П.Драгоманова, 2009. – 214 с.
60. Синьов В.М. Методичні рекомендації до використання методів навчання і корекції у допоміжній школі. – К.: РУМК спец. шкіл МО УРСР, 1976. – 66 с.
61. Синев В.Н. Особенности воспитания социально-нормативного поведения учащихся вспомогательной школы // Воспитание и обучение детей во вспомогательной школе / Под ред. В.В.Воронковой. – М.: Школа-Пресс, 1994. – С. 278. – 297.
62. Синьов В.М. Психолого-педагогічні проблеми дефектології та пенітенціарії. – К.: «МП Леся», 2010. – 779 с. .
63. Синев В.Н., Стожок Л.С. Коррекционная работа на уроках географии и естествознания во вспомогательной школе. – К.: Рад. школа, 1977. – 85 с. .
64. Степанишин Б. І. Викладання української літератури в школі: Посібник для вчителів. – К.: РВУ «Проза», 1995.- 254 с.

65. Сухомлинский В.О. Твори в 5 т.- Т.3. - К.: Рад. школа, 1977. – 668 с.
66. Талызина Н.Ф. Формирование познавательной деятельности младших школьников. – М.: Просвещение, 1988. – 174 с.
67. Торшина Л.Г. Работа с умственно отсталыми детьми над содержанием рассказов при наличии сюжетных рисунков //Дефектология, 1990. – №3. – С. 12 – 18.
68. Тупоногов Б.К. Коррекционная направленность методов обучения детей с нарушениями развития //Дефектология, 2001. – №3. – С.15 – 18
69. Ульянова Т.К. Методика викладання граматики і розвитку мовлення учнів допоміжної школи. – К.: КДПІ, 1990. – 210 с.
70. Унт И.Э. Индивидуализация и дифференциация обучения. – М.: Педагогика, 1990. – 189 с.
71. Худенко Е.Д. Наглядные методы на уроке природоведения во вспомогательной школе //Дефектология, 1990. – №1. – С. 23 – 31
72. Чебыкина Т.А. Организация уроков внеклассного чтения в старших классах специальной (коррекционной) школы VIII вида //Воспитание и обучение детей с нарушениями развития, 2006. – № 6. – С. 33 – 40.
73. Шабельников В.К. Значение метода поэтапного формирования умственных действий для обучения умственно отсталых детей /Коррекционно-воспитательная работа во вспомогательной школе. – Алма-Ата, 1986. – С.62 – 68.
74. Якобсон П.М. Почему надо воспитывать чувства детей . – М.: Просвещение, 1986. – 75 с.

*Навчальне видання*

**Кравець Ніна Павлівна**

**КОРЕКЦІЙНА РОБОТА З РОЗУМОВО  
ВІДСТАЛИМИ УЧНЯМИ  
НА УРОКАХ ЛІТЕРАТУРНОГО ЧИТАННЯ**

**Навчальний посібник**

Матеріали подані в авторській редакції



Підписано до друку 17.08.2016 р. Формат 60x84/16.

Папір офсетний. Гарнітура Times.

Умов.друк.арк. 11,63. Облік.видав.арк. 10,92

Наклад 100 прим. Зам. № 338

Віддруковано з оригіналів.

---

Видавництво Національного педагогічного університету  
імені М.П. Драгоманова. 01601, м. Київ-30, вул. Пирогова, 9  
Свідоцтво про реєстрацію № 1101 від 29.10.2002.  
(044) 239-30-26.