

peculiarities of intellectual development are defined, and the peculiarities of mentality functioning of children with EIA are outlined. The necessity of further research of the present issue with the aim of development, education, and socialization of autistic children is explained.

Keywords: autism, speech development, psychophysical development, mental processes.

Стаття надійшла до редакції 26.09.2014 р.

Статтю прийнято до друку 28.09.2014 р.

УДК 376 - 056. 36. 016:82

ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У РОЗУМОВО ВІДСТАЛИХ ПІДЛІТКІВ НА УРОКАХ ЛІТЕРАТУРНОГО ЧИТАННЯ

Кравець Н.П.

кандидат педагогічних наук, доцент

У сучасній освітній світовій і вітчизняній практиці отримання знань не є найголовнішим у освітньому процесі. Прерогатива належить компетентностям. Тому одним з провідних напрямів удосконалення національної системи спеціальної освіти, зокрема світи розумово відсталих дітей, є компетентнісний підхід. Комплекс відповідних ЗУН розглядається як основа для набуття необхідних життєвих компетентностей, оскільки стосовно вказаної категорії осіб основним завданням школи є турбота про їхню подальшу соціально-трудову інтеграцію й адаптацію, які порушуються внаслідок наявності певних відхилень у психічному розвитку школярів: замкнутість, невпевненість у власних силах, комунікативна фобія, що заважає вільно спілкуватися з однолітками та дорослими в різноманітних життєвих ситуаціях..

Відомо, що компетентність – особлива характеристика людини, яка повноцінно реалізує себе у житті, володіє відповідними знаннями й уміннями, життєвим досвідом і культурою. Компетенція – інтегральна особистісна характеристика, що відображає готовність і здатність людини виконувати професійні функції у відповідності з прийнятими в суспільстві нормативами і стандартами. Джон Равен довів, що компетентність проявляється в органічній єдності з цінностями людини, тобто лише за глибокої особистої зацікавленості в даному виді діяльності. На його думку, розвиток в учнів компетентностей високого рівня можливий за умови застосування їх у процесі виконання цікавої для них діяльності [5, с.65].

Стосовно роботи з учнями на уроках літератури, дослідники використовують поняття “компетентність” і “компетенція”, часто не диференціюючи їх. Так, Т. Яценко розглядає читацьку компетентність “як інтегрований компонент навчальних досягнень учнів, перелік основних усвідомлених учнями знань, умінь і навичок, передбачених конкретною літературною темою, ... а також здатність до цільового осмислення і застосування комплексу знань, умінь і способів діяльності в тій чи іншій життєвій сфері”[8, с.65]. Головною характеристикою читача вважає читацьку компетентність О.Ісаєва, яка вбачає в читацькій компетентності систему певних якостей особистості, завдяки яким вона вступає у взаємодію з будь-яким твором, оперує його елементами, веде діалог з письменником залежно від настанови читання, власних стратегій сприймання та розуміння тексту [3, с.12]. За О.Шкловською читацька компетенція – це інтегрована характеристика особистості, здатної до реалізації естетичної комунікації з високохудожніми зразками світового мистецтва [7, с.10].

Ми розглядаємо читацьку компетентність розумово відсталих учнів як складову життєвої компетентності, складову загальноосвітньої підготовки, складне ціле, яке охоплює власне читацьку, інформаційну, пізнавальну, комунікативно-мовленнєву та естетичну складові комунікативно-пізнавальної діяльності людини і проявляється в готовності й здатності опанувати науково-пізнавальну статтю чи художній твір у єдності змісту й форми.

У зв'язку з тим, що для розумово відсталих підлітків характерний обмежений індивідуальний словник, недостатня практика усного діалогічного й монологічного мовлення, особливого значення набуває проблема комунікативної компетентності школярів, одним зі шляхів реалізації якої є формування умінь, необхідних для продукування висловлювання.

Основу комунікативної компетентності становлять наступні уміння: а) уміння адекватно сприймати на слух діалог і монолог, зосереджуючись на осмисленні висловлювання, його оцінювання та використання різних прийомів фіксації почутого відповідно до комунікативного завдання: передача отриманої інформації іншому, використання її у власній мовленнєвій діяльності, участь у дискусії; б) уміння вести діалог з дотриманням вимог мовленнєвого етикету в різноманітних життєвих ситуаціях: у розмові зі старшими чи молодшими, у дружньому колі, зустрічах тощо; в) уміння створювати усні монологічні висловлювання: здатність виступати з повідомленням, поділитися в колі друзів, знайомих, товаришів побаченим, пережитим, прочитаним, висловити власне ставлення до обговорюваного питання, дати певні роз'яснення тощо с165

Отже, комунікативна компетентність стосовно роботи учнів на уроках літературного читання з творами

художньої літератури передбачає володіння уміннями розуміти не лише зміст, а й смисл сприйнятих усно чи в писемній формі текстів творів; створювати повноцінні у комунікативному відношенні висловлювання, що відображають знання мовця про предмет мовлення, його думки, почуття; адекватно взаємодіяти в суб'єкт-суб'єктних стосунках з оточуючими, відповідним чином створюючи власні висловлювання та контролюючи їх.

Для підліткового віку характерне прагнення до міжособового спілкування як з однолітками, так і з дорослими. Оволодіння комунікативною компетентністю дає змогу не лише брати активну участь у спілкуванні, а й спілкуватися, відчути, як вказував В.Сухомлинський, що краса думки, краса мислення розкривається перед людиною як радість людського буття тільки тоді, коли вона пізнає розкіш людського спілкування.

Проте спостереження за учнями 7 - 9 класів на уроках літературного класного та позакласного читання свідчать про нерозуміння ними причинно-наслідкових зв'язків між зображеними подіями у творі, обмеженість і однотипність лексичного запасу підлітків, порушення розуміння смислу багатьох слів, словосполучень, нездатність зв'язно переказати почуте чи прочитане. Нерозуміння причинно-наслідкових зв'язків у тексті художнього твору призводять до того, що учні не бажають не лише переказувати зміст прочитаного тексту твору, а й відповідати на запитання щодо змісту прочитаного, не виявляють бажання ні щось розповісти, ні про щось запитати. З огляду на це, нас цікавило ставлення розумово відсталих підлітків до читання художньої літератури.

Вивчаючи ставлення розумово відсталих підлітків до читання художньої літератури, ми визначили три рівні розвитку читацьких інтересів: ініціативний, стимулювальний, пасивний. До ініціативного віднесли 13% обстежених, які без нагадування шкільного бібліотекаря й педагогів цікавилися художньою літературою, намагалися орієнтуватися в тематиці творів, самостійно визначали тематику твору за ілюстрацією на обкладинці, виявляли бажання самостійно вибирати художню літературу для читання. Прочитавши твір, самостійно стисло переказували прочитане, вказуючи на головних і другорядних героїв, та виявляючи власне оцінне ставлення до їхніх вчинків або зображених подій. Для порівняння могли самостійно навести приклади з власного життя, написати твір-мініатюру. 56% школярів віднесли до стимулювального рівня щодо розвитку інтересу до читання художньої літератури. Ці школярі під час вибору художньої книги постійно зверталися по допомогу до бібліотекаря або педагогів. Імена героїв прочитаних творів пам'ятали, але не могли самостійно дати адекватну оцінку їхнім вчинкам чи описаним подіям. Самостійно стисло зміст прочитаного твору не переказували, незважаючи на те, що більшість з них активно використовували допомогу у вигляді навідних запитань евристичного спрямування, що свідчило про значні потенційні можливості щодо розвитку інтересу до читання художньої літератури та оволодіння діалогічним і монологічним мовленням. До пасивного рівня розвитку читацьких інтересів віднесли 31% опитаних. Навичка читання у підлітків пасивного рівня була недостатньо сформована. Більшість з них читали повільно, монотонно, інколи повторюючи деякі слова. Допускаючи пропуски, перестановки й заміни букв, складів, злиття закінчення попереднього слова з початком наступного. Внаслідок чого не розуміли сутності прочитаного й не виявляли зацікавленості до його читання. 6% опитаних читали по складах, що негативно впливало на розуміння змісту прочитаного, здатність зв'язно переказувати. Школярі не проявляли інтересу до читання творів будь-якого жанру, допомогу майже не сприймали. Лише стислий переказ бібліотекарем або педагогами змісту твору з одночасним використанням ілюстрацій, відео матеріалів викликав деяку зацікавленість до змісту твору. Імена головних героїв пригадували зі значними труднощами, обмежившись словами: «він..., забув ім'я, ну, вона, як це її звали...». Відповідаючи на евристично спрямовані запитання, школярі зі значними зусиллями намагалися пригадати вчинки героїв та зображені у творі події.

Аналізуючи стан зниження інтересу до читання художніх творів, визначили як об'єктивні, так і суб'єктивні причини. Об'єктивними причинами виступають об'єктивні дані художнього твору, що читається, зокрема його складність, тематика, жанр, стиль; відсутність у режимі дня багатьох загальноосвітніх шкіл для розумово відсталих учнів спеціально відведеного часу для читання учнями художньої літератури (відбувається невиконання вимог програми з позакласного читання); відсутність сучасної дитячої літератури та дитячих періодичних видань у шкільних бібліотеках, відсутність та досить висока ціна художньої літератури для дітей різних вікових груп і нозологій. У школах не проводяться літературні ранки, вечори, вікторини; у багатьох класах відсутні куточки любителів книги. Також художня література, зокрема дитяча, дитячі періодичні видання відсутні в переважної більшості молодих родин; батьки не завжди радять дітям читати художні книжки; крім того, самі або з дітьми не відвідують бібліотеку і дітей до цього не привчають.

Суб'єктивні причини склали: належним чином не сформована навичка читання, що проявляється у недостатній сформованості умінь виразно читати, у порушенні темпу читання (швидке читання або занадто повільне), що заважає правильно сприймати читаний матеріал та осмислювати його, внаслідок чого втрачається інтерес до читання художньої літератури. Результати констатувального етапу експерименту свідчать, що в розумово відсталих учнів 7-8 класів на належному рівні не сформовано як технічну, так і смислово складові навички читання. Лише 58% школярів перебувають на етапі синтетичного способу читання; 23% обстежених - на етапі аналітико-синтетичного способу читання; решта 19% обстежених підлітків читають повільно по складах.

Темп читання теж виявився в усіх обстежених нижчим за норму. Читання характеризується значними помилками щодо правильності: учні в процесі читання повторюють склади, слова, допускають перестановки букв, складів, але порушень звуковимови не спостерігається. Майже в усіх школярів не сформована виразність читання – одна з якісних ознак читання. Зокрема жоден з обстежених не дотримується інтонації під час читання, особливо логічних пауз. Лише 27% учнів дотримуються граматичних пауз у кінці розповідних речень, але окличні й питальні речення читають монотонно. У 16% спостерігаються порушення наголошування слів. Розуміння смислу прочитаного матеріалу (усі реципієнти читали незнайомий текст) виявилось теж на досить низькому рівні. Учні не розуміють й не можуть пояснити сутності вчинків героїв, причинно-наслідкових і часових зв'язків між зображеними подіями; 43% не здатні придумати назву до прочитаного тексту оповідання: із запропонованих назв вибирали ті, що не є інформативними щодо змісту прочитаного тексту твору; 24% обстежених, відповідаючи на запитання до змісту прочитаного, намагалися повторити зміст речень з прочитаного тексту твору, але продукували лише уривки або об'єднували частини двох речень у одне, не розуміючи їхнього смислу. Крім цього, на стан зниження інтересу до читання впливає порушення мовленнєвих функцій, зокрема комунікативної, регульовальної та сигніфікативної; недостатня сформованість навички міжособового спілкування, що проявляється у відсутності умінь спілкуватися з тим, хто продукує мовлення, тобто з автором тексту твору (твором); відсутність культури читання. Усе це негативно впливає на формування інтересу до читання та проявляється в недоліках усного зв'язного мовлення

Відсутність інтересу, зацікавленості художніми творами значно вплинула на якість спілкування школярів. Повноцінне спілкування передбачає опанування відповідними уміньми: правильне й швидке орієнтування в умовах спілкування, раціональне планування власного мовлення, доцільний вибір змісту, акту спілкування, знаходження адекватних засобів його передачі, забезпечення зворотного зв'язку між комунікантами, доцільний вибір власних повідомлень у спілкуванні,

Проаналізувавши отримані дані, ми прийшли до висновку, що однією з причин, яка перешкоджає розумово відсталим підліткам на належному рівні оволодіти комунікативною компетентністю, є не лише відсутність інтересу до читання художньої літератури, а й порушення мовленнєвих функцій, зокрема сигніфікативної (означальної), регульовальної та комунікативної через недоліки першої та другої сигнальної систем, внаслідок чого учні на належному рівні не можуть оволодіти мовленнєвими уміньми.

Особливості мовлення розумово відсталих школярів на рівні фонологічного, лексичного та граматичного компонентів відображаються на якості формування мовленнєвих умінь: рецептивних (аудіювання, читання) і рецептивно-продуктивних (говоріння - діалог і монолог, письмо). Метою аудіювання є розуміння почутого, сприйнятого на слух мовлення, що свідчить про його тісний зв'язок з говорінням, сутність якого полягає у висловленні думки мовними засобами. Тісний взаємозв'язок аудіювання та говоріння забезпечує усне мовлення. Крім того, аудіювання тісно пов'язане з читанням як видом рецептивної діяльності. У процесі читання вголос або мовчки слуховий варіант мовлення сприяє розпізнаванню мовленнєвих одиниць. Як складова психологічної структури письма, аудіювання сприяє правильному графічному оформленню відповідних звукових одиниць. Завдяки аудіюванню відбувається не лише прийом мовленнєвої інформації, а й підготовка до внутрішнього мовлення, що є реакцією на сприйняте (почуте) мовлення. Тому аудіюванню приділяється значна увага, оскільки з нього розпочинається усна комунікація. Адже аудіювання - це дія, що є складовою усної комунікативної діяльності, забезпечуючи оволодіння звуковою стороною мовлення, зокрема інтонаційною (ритм, мелодика, наголос), його лексичною та граматичною складовими. Дані проведеного нами спостереження за учнями на уроках літературного читання, української (російської) мови, історії, географії свідчать, що під час аудіювання розумово відсталі підлітки зі значними труднощами сприймають зміст запропонованих для прослуховування як невідомих, так і відомих текстів художніх і наукових творів. Аналіз отриманих результатів свідчить, що серед учнів 7-9 класів лише 29% з обстежених зуміли розкрити тему повідомлення, 27% реалізували основну думку повідомлення. Варто відмітити, що 28% школярів, виконуючи завдання, використовували зовнішні опори. Із загального числа обстежених для 42% характерний низький рівень розуміння різних типів текстів; середній – для 16%, не орієнтувалися у типах текстів 33% учнів. Щодо виявлення умінь орієнтуватися в основних ознаках тексту, нами встановлено, що композиційно правильно побудованих висловлювань виявилось лише 26% від загального числа повідомлень; завершеність тексту спостерігалася у 18% обстежених, зв'язність – у 21% респондентів. Не розуміючи смислу сприйнятих з текстів окремих слів, що призводить до нерозуміння смислу тексту в цілому, школярі продукували відповіді, неадекватні прослуханому. Також самостійно не відокремлювали головне від другорядного, не могли зробити висновок із прослуханого, не використовували контекст і мікроконтекст для пояснення значення незрозумілих слів. Переважна більшість учнів не змогла підібрати до даного слова лексико-семантичних варіантів, у багатьох спостерігалися порушення лексико-граматичної сполучуваності слів.

Враховуючи, що якість аудіювання залежить від сформованості аудіювальних умінь, ми виокремили ті уміньми, якими можуть оволодіти розумово відсталі школярі. Формування аудіювальних умінь проходило в три

етапи. Перший етап – підготовчий: учні виконували вправи на розпізнавання знайомої мовної одиниці в новому мовленнєвому оточенні; з'ясовували і визначали значення багатозначного слова в певному мовленнєвому контексті; навчалися розуміти значення нових зразків мовлення та загальний зміст висловлювання. Другий етап – орієнтувальний: передбачав виконання вправ на автоматизоване розпізнавання на слух окремих слів, словосполучень, речень, висловлювань; визначення фонетичних меж слів і речень у мовленнєвому потоці; виділення словесного та логічного наголосів; визначення типу речення за його інтонацією, частин мови за формальними ознаками; виконання усних вправ на поширення і скорочення речень. Третій етап – творчий: полягав у проведенні творчої роботи: розпочати або продовжити розповідь, придумати заголовок до прослуханого висловлювання; назвати головних персонажів (героїв) твору; вказати те, що не відповідає змісту тексту в цілому.

Проте оволодіння аудіювальними вміннями передбачає опанування лексичним значенням слова, тобто змістом слова, що відображається у свідомості й закріплює в ній уявлення про предмет, явище, властивість, процес.

У розумово відсталих учнів внаслідок враження першої сигнальної системи перцептивні дії на рівні слухового, зорового, тактильного аналізаторів порушені, що призводить до неповного, неточного сприймання предметів, явищ, ознак, і, як наслідок – нерозуміння їхньої сутності, не усвідомлення, оскільки сприймання й розуміння як різновиди розумових дій не забезпечують процесів усвідомлення. Образи предметів, явищ, ознак, що фіксуються в пам'яті - розмиті, неточні, ледь окреслені

Як довів І.П.Павлов, слова для людини є "сигналами сигналів". Розуміючи смисл слів, що сприймаються, людина адекватно співвідносить їх з предметами, явищами, ознаками, що цими словами називаються. Формуються відповідні словам цілісні мисленнєві образи предметів, які осмислюються і закріплюються в пам'яті, а в разі потреби уявляються (уявлення пам'яті). Цілісний мисленнєвий образ і слово адекватно поєднуються між собою. Єдність сигніфікації забезпечує взаєморозуміння людей, які спілкуються. Проте у розумово відсталих учнів внаслідок недоліків другої сигнальної системи порушене сприймання слова на всіх рівнях: фонетичному, лексичному, синтаксичному, внаслідок чого слова сприймаються переважно за звуковим складом, а не за смислом, тому не стають для слухача повноцінними "сигналами сигналів" та неправильно сигналізують про предмет мовлення.. Наслідком є затримка або переривання словесно-образного мислення, оскільки в процесі спілкування реципієнт, сприймаючи порушене слово, не може подумки правильно уявити образ предмета, явища, події, про які йдеться і які цим словом означаються. Отже, постає необхідність засвоєння учнями лексичного значення слова, що відбувається у процесі оволодіння лексичними вміннями. За Л. Виготським у значенні слова зав'язаний вузол тієї єдності, яка називається мовленнєвим мисленням. Слово, на думку психолога, відноситься до свідомості, як малий світ до великого, як жива клітина до організму, будучи малим світом свідомості [1].

Серед різноманітності лексичних умінь ми виділили ті, якими можуть оволодіти розумово відсталі школярі: уміння диференціювати слово і предмет, пояснювати значення загальноживаних слів, доречно користуватися словами. Вказані уміння склали орієнтувальну основу мовленнєвої діяльності. Виконавчий етап мовленнєвої діяльності забезпечили уміння виділяти в даному тексті певний лексичний засіб та доводити доцільність чи недоцільність його вживання, уміння конструювати словосполучення і речення, знаходити в тексті невдало вжиті слова, виправляти текст.

Формуючи на уроках літературного читання лексичні уміння, використали групи вправ, поклавши в основу методики роботи з ними комунікативно-діяльнісний підхід щодо навчання мовлення: I група – лексикологічні вправи: а) вправи на розпізнавання предмета за його ознаками; б) вправи на порівняння і знаходження подібних та відмінних ознак предметів; в) вправи на визначення предмета за його дією. II група – лексико-граматичні вправи: а) вправи на утворення однієї частини мови від іншої; б) вправи на розрізнення однокорінних і споріднених слів. III група – 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.

Проаналізувавши результати виконання учнями вправ, визначили критерії володіння лексичним значенням слова: дотримання лексико-граматичної сполучуваності слів; введення у мовленнєвий контекст адекватних за смислом слів; опора на мовленнєвий контекст при визначенні значення слова; добір до даного слова лексико-семантичних варіантів. Це дало можливість визначити чинники, що забезпечують володіння лексичним значенням слова, зокрема: засоби контекстуальної лексичної семантики; ефективні прийоми запам'ятовування; опора на бесіду евристичного спрямування в процесі ознайомлення учнів з текстом художнього твору; опора на унаочнення як домінуючий засіб з метою вияву найінформативніших ознак предметів, процесів, явищ та розширення життєвого досвіду школярів.

На уроках літературного читання ми використовували різноманітні наочні опори: предметні, ілюстративні, інсценізацію. Наочний матеріал допомагав пізнавати сутність предметів, ознак і явищ, слугував поясненням для розуміння причинно-наслідкових зв'язків, характеристики зовнішності та вчинків героїв, ходу зображених у творі

подій, логіки їхнього розгортання, розширював уявлення не лише про слова з предметним, а й з абстрактним значенням. Наголошуючи на значенні наочності, О.М.Леонтьєв вказував, що наочний матеріал стає зовнішньою опорою внутрішньої дії, яка здійснюється учнем під керівництвом учителя в процесі оволодіння знаннями. Опираючись на ілюстративний матеріал, учні під час переказу прослуханого або прочитаного твору дотримувалися лексико-граматичної сполучуваності, послідовності слів у реченнях та послідовності самого змісту висловлювання. Також використовували у ролі засобів допомоги робочий матеріал з текстів літературних читанок. У процесі роботи учнів над текстом твору звертали увагу не лише на нові слова з метою вияву розуміння школярами їхнього значення, а й на те, які саме слова вжив автор для передачі подій, опису явищ, героїв. Ці ж слова пропонували вживати для передачі змісту прослуханого чи прочитаного тексту твору. Як засіб допомоги в процесі продукування учнями власних зв'язних висловлювань використовували початок тексту твору, з яким вони працювали. Він слугував предметною опорою, яка подавала зразок висловлювання, його тему.

Формуючи аудіювальні та лексичні уміння, водночас формували комунікативні. До комунікативних належить комплекс умінь зв'язного мовлення в усній і писемній формах, зокрема: уміння будувати зв'язні висловлювання з урахуванням мети, завдань, умов висловлювання та суб'єкта спілкування, на якого вони спрямовані; свідоме засвоєння мовленнєвого матеріалу і доцільне використання його у самостійній мовленнєвій практиці; уміння формулювати тему висловлювання, усвідомлювати його межі, підпорядковувати власне висловлювання темі або основній думці, виправляти й удосконалювати його. Основу для формування комунікативних умінь у розумово відсталих школярів склали такі теоретичні відомості, як знання про текст і його структуру, засоби зв'язку, тему й основну думку тексту; стиль мовлення (розмовний, науковий, діловий), типи мовлення (розповідь, опис, міркування), засоби зв'язку речень у тексті.

Насамперед, зважаючи на значення мовленнєвого спілкування для успішності навчальної діяльності учнів та стосунків між ними, ми провели дослідження на предмет виявлення стану сформованості комунікативних умінь у школярів 7 – 9 класів. Створені учнями усні й писемні тексти на запропоновану тему аналізувалися з позиції відображення в них основних умінь зв'язного мовлення: уміння підпорядковувати власне висловлювання темі або основній думці, будувати висловлювання за поданою структурою, виправляти й удосконалювати його.

Результати констатувального етапу експерименту свідчать, що як семикласники, так і дев'ятикласники, не змогли самостійно сформулювати основну думку тексту, що стало причиною не виконання ще одного завдання: учні не могли вибрати з кількох запропонованих назв висловлювання одну, яка найбільше підходить до змісту тексту. Підлітки з вищим рівнем розвитку пізнавальних можливостей володіли певними знаннями про структурні компоненти тексту, вказавши складові його структури: вступна частина, основна, заключна, але самостійно не визначали їх у запропонованому тексті. Зі структурою діалогічного висловлювання школярі не були ознайомлені. Також ніхто із обстежених не зумів самостійно, без плану, опорних слів, словосполучень скласти власне зв'язне висловлювання на запропоновану тему. Навіть в разі надання допомоги більшість із обстежених, особливо учні з нижчим рівнем розвитку пізнавальних можливостей, не змогли скласти цілісне зв'язне висловлювання та сформулювати відповіді на пункти плану, використавши при цьому опорні слова і словосполучення. З них 68% правильно почали складати текст, але через деякий час відійшли від основного задуму. Учні восьмих класів намагалися підпорядкувати власне висловлювання темі, але, як і семикласники, ніхто з них не закінчив текст, дотримуючись поданого плану. Із загальної кількості обстежених школярів (186 осіб) лише 25% розкрили тему, 24% намагалися будувати висловлювання, дотримуючись поданого плану, 12% внесли виправлення у власні висловлювання.

Аналіз отриманих даних на предмет самостійного складання учнями 7-9 класів зв'язних висловлювань про прочитане свідчить, що лише 32% з обстежених зуміли розкрити тему повідомлення, 29% визначили основну думку твору; 28% обстежених композиційно правильно побудували повідомлення, використовуючи допомогу; заключна частина тексту спостерігалася у 21% школярів; зв'язність – у 24%.

Низький рівень розуміння текстів різних типів виявили 40% учнів, середній – 24%. 36% не орієнтувалися у типах мовлення. Варто відмітити, що 34% школярів використовували зовнішні опори, що свідчить про можливості оптимізації їхніх читацьких і мовленнєвих умінь. Тому для повноцінного спілкування учні повинні оволодіти такими уміннями, як доцільний вибір змісту висловлювання, орієнтування в умовах спілкування, раціональне планування власного висловлювання, забезпечення зворотного зв'язку між суб'єктами спілкування, доцільний вибір власних повідомлень у спілкуванні, уміння передати зміст повідомлення. Оволодіння вказаними уміннями сприятиме створенню ними власних зв'язних висловлювань різних форм і видів, оскільки будуть дотримані відповідні умови: а) формування мовленнєвих умінь та навчання застосовувати їх у практичній діяльності; б) заохочення учнів до обміну думками й враженнями від почутого чи прочитаного; в) навчання школярів добирати слова й словосполучення для висловлювання з дотриманням лексико-граматичної сполучуваності; г) дотримання логічності, чіткості у власних висловлюваннях.

Неабияке значення має використання у ролі засобів допомоги робочого матеріалу з текстів літературних

читанок. Працюючи з текстом твору, увага учнів звертається не лише на нові слова з метою вияву розуміння їхнього значення, а й на те, які саме слова вжив автор для передачі подій, опису явищ, предметів. Ці ж слова пропонується вживати для передачі змісту прочитаного або прослуханого тексту твору.

Зважаючи на отримані результати, звернули увагу на навчання учнів проводити шкільний аналіз художнього твору, на відміну від літературного аналізу. Аналіз літературного твору за Л.Виготським – це система подразників, розрахована на естетичну реакцію читачів. Варто зауважити, що літературний аналіз недоступний розумово відсталим школярам. Насамперед зосередили увагу на функціях шкільного аналізу художнього твору, виділивши ті, які забезпечують розуміння й усвідомлення сутності слів та висловів: корекційна – забезпечує корекцію порушень вимови, навички читання, формування умінь діалогічного й монологічного зв'язного мовлення; рецептивно-розвиткова – сприяє активному пізнанню світу й себе через прочитаний художній твір; мотиваційна – передбачає формування мотивів до читання й аналізу читаного матеріалу, бажання й прагнення правильно переказати прочитане, використовуючи лексику твору, уміння складати письмове повідомлення; виховна – завдяки їй виховуються читацькі інтереси й потреби, увага до прочитаного й промовленого слова. В процесі аналізу твору з метою активізації мисленнєвої та мовленнєвої діяльності учнів, формування інтересу до образу героя твору та бажання використовувати в мовленні лексику твору допомагає використання схем-моделей. Через порушення оперативної пам'яті, процесів запам'ятовування школярам важко утримувати в пам'яті структуру речення з чотирьох - п'яти слів. Вони не здатні висловлювати причинно-наслідкові, просторові та означальні відношення, часто пропускають прийменники, не дотримуються лексико-граматичної сполучуваності слів у реченні. Використання схем-моделей певним чином допомагало долати вказані недоліки. Схема-модель: твір > герой твору > риси характеру: позитивні (негативні) > вчинки героя: позитивні (негативні) викликає інтерес до твору, допомагає не лише критично ставитися як до вчинків героїв, так і до їхньої поведінки в цілому, але й пригадати з тексту твору відповідні слова й вирази, що стосуються характеристики образу та вживати їх у власному мовленні. Схеми-моделі використовуються одночасно з евристично спрямованими запитаннями. Відповідаючи в процесі бесіди на евристично спрямовані запитання, і працюючи зі схемою-моделлю: герой > риси характеру > вчинки-наслідки, учні переконувалися, що вчинки є наслідком рис характеру героя, його поведінки.

Зрозуміти сутність образних висловів, вжитих авторами для характеристики поведінки героїв, їхніх вчинків, активізувати їх вживання у власному мовленні допомагає схема-модель: герой > зовнішній вигляд > мовлення > вчинки: позитивні (негативні).

Формуючи уміння усвідомлювати сутність твору, уміння будувати діалоги й монологи, ми використали прийом виразно-художнього читання, найбільш складною в результаті використання якого виступає можливість передачі усіх спектрів почуття автора. Виразно-художнє читання тексту твору сприяє більш глибокому його розумінню, проникненню у внутрішній світ героїв, розумінню сутності їхніх вчинків, переживань, завдяки поясненню учням найбільш суттєвого у творі. Розумово відсталі краще сприймають виразно-художнє читання твору учителем, чим в аудіозапису, оскільки учитель має можливість задіяти для сприймання учнями, крім техніки мовлення (властивості голосу, орфоєпія, дихання, дикція), логіки мовлення (логічні наголоси, логічні паузи), мелодіку з дотриманням емоційно-образної виразності в процесі читання та засоби альтернативної комунікації (міміку, жести, рухи), що забезпечує зосередженість та концентрацію уваги, примушує слухати, незважаючи на те, що у розумово відсталих недостатньо сформовані аудіювальні уміння. Зважаючи на це, з метою доступності й доцільності оволодіння учнями уміннями виразно-художнього читання ми використали вправляємість, оскільки приклади (зразки) учні не могли повторити.

Також з метою розуміння учнями сутності зображених у творах подій, проводили бесіди евристичної спрямованості в формі пошукового діалогу. Розумово відсталі підлітки, як показали результати обстеження, проявляли часто небажання читати художній твір та переказувати прочитане, тому навчали їх вести діалог з текстом, формуючи внутрішню діалогічну настанову в процесі читання художніх творів. Мета діалогічного читання – отримання інформації, завдяки якій забезпечується інтерес до зв'язного усного мовлення. Пошуковий діалог ефективний в процесі текстуального аналізу твору, закріплення навчального матеріалу, коли формується діалогічне мовлення, стимулююча відтворювальна уява, формуються уміння аргументовано доводити власні судження, усвідомлюється необхідність повторного читання тексту твору. Пошуковий діалог спрямовував учнів-читачів на повторне прочитання художнього твору, що забезпечувало формування аналітико-синтетичних умінь та умінь зв'язного мовлення. оскільки евристична бесіда у класичному вигляді недоступна розумово відсталим школярам. Тому з метою розуміння школярами сутності зображеного у творі, ми провели з семикласниками (рос, мова навчання) бесіду евристичної спрямованості в процесі роботи з уривками з повісті М.Шолохова "Доля людини". Учням пропонувалися наступні запитання, на які вони відповідали: 1. Що батько розповів зустрічному про сина? 2. Як дружба бувшого солдата-фронтовика і осиротілого хлопчика змінила їхнє життя? Відобразилося це на житті Ванюшки, чи ні? 3. Що стало причиною усиновлення хлопчика бувшим солдатом?

Проте з відповідей неможливо було повністю зрозуміти стан зв'язного усного мовлення школярів, оскільки вони не вживали у власному мовленні лексику з творів. Зокрема для позначення духовних понять використовували обмежену лексику: *добрий, сміливий, любить, злий, поганий*. З метою подолання цього використовували різні види читання: вголос, мовчки і, власне, сам процес читання. Читання вголос забезпечувало відчуття художньо-емоційних особливостей читаного тексту твору. Мовчазне читання використовували як вибіркове й оглядове. Увагу приділяли пошуковому читанню. Зокрема, дев'ятикласники в процесі читання оповідання Остапа Вишні "Перший диктант" відшукували в тексті й пояснювали значення слів, якими автор характеризував учительку, після чого складали невеличкий твір-мініатюру на тему "Моя перша вчителька". Працюючи з твором Марка Вовчка "Кармалюк", запропонували учням назвати основні риси характеру народного героя, використовуючи слова з останнього абзацу твору, та попередньо пояснивши їхнє значення. Крім того, запропонували скласти характеристику героя, вводячи в контекст дані слова.

Навчаючи школярів аналізувати художні твори, звертали увагу на зв'язок художньої літератури з іншими видами мистецтв, зокрема з живописом, оскільки художня література як мистецтво слова не може існувати й функціонувати ізольовано від інших видів мистецтв. Адже використання різних мистецтв на уроках літератури допомагає "озвучити" й "оживити" текст, пробудити в читачів цілу гаму почуттів та асоціацій. В ідеалі реципієнт повинен сприймати твір словесного мистецтва з включенням усіх механізмів синестезії.

Найефективніше з метою опанування сутністю змісту твору використовувати ілюстративний матеріал в процесі образно-мовленнєвої дискусії, проведеної в процесі роботи з художнім твором, що сприяє розвитку усного мовлення підлітків, завдяки якій відбувається колективне обговорення спостережуваного об'єкту, що стосується змісту твору (репродукція картини, фотографія, ілюстрація) та одночасне використання запитань, спрямованих на розвиток візуального мислення й техніки перефразування думки школярів. Будучи спрямованим на передачу образного потенціалу слова за допомогою асоціацій, образного мислення і техніки перефразування думки учня у виразне мовлення, метод образно-мовленнєвої дискусії забезпечує розуміння зорового образу, закладеного в ньому смислу. В ході колективного обговорення діє принцип колективного доповнення, за якого думка одного учня стає стимулом для думки другого. Система запитань будується з врахуванням особливостей розвитку візуального мислення розумово відсталих учнів. Так, в процесі роботи семикласників з оповіданням А.П.Чехова "Хамелеон" (школа з російською мовою навчання) обговорення ілюстрації розпочали із запитань: "Кого зображено на ілюстрації? Хто ще зображений?", які примушували уважно розглядати ілюстрацію та стимулювали етап сприймання. Організувавши школярів до розгляду ілюстрації, їм пропонуються більш складні запитання, що вимагають глибшого, осмисленого розгляду та активізують до висловлення власних думок: "Пригадайте, яку ситуацію зображено на ілюстрації? Де це відбувається? Чому ця подія відбулася?". Такі запитання дозволяють звертати увагу учнів не лише на міміку, жести, поставу зображених персонажів, але й на одяг, особливості зображеного приміщення, освітлення. В процесі розвитку візуального мислення учням пропонуються запитання, відповіді на які вимагають варіативності мислення, володіння уміннями використовувати змістовно-образні узагальнення: "1. Про що могли розмовляти ці люди? 2. Що відчуває чоловік з піднятою вверх рукою? 3. Про що думає кожен із зображених персонажів, які дивляться на нього? 4. Що відчуває маленький цуцик? 5. Як мінялася поведінка Очумелова, коли визначали, чий цуцик? 6. Про які риси його характеру це свідчить? 7. Як ви гадаєте, чому А.П.Чехов дав герою таке прізвище?".

Навчаючи школярів доводити власні судження, використали спеціальне запитання: "Що дозволяє вам так говорити?". На відміну від запитання: "Чому ви так вважаєте?", це запитання дає можливість довше утримувати зв'язок між сприйнятими зоровими образами і думками учня. Крім того, школярам не пропонували для висловлювання готовий матеріал, а допомагали відшукувати в оповіданні потрібну лексику, що сприяло розвитку самостійної діяльності.

Реалізуються засвоєні мовленнєві уміння завдяки різноманітним методичним прийомам, що застосовуються на уроках класного й позакласного читання: конкурси виразного читання, переказ прочитаного, інсценізація художнього твору або уривку з нього, усне рецензування прочитаного учнями, колективне читання, художня розповідь (усне словесне малювання), складання учнями разом з учителем мультисценаріїв прочитаних художніх творів, усні й письмові відгуки на прочитаний художній твір, переглянутий мультфільм, кадри з діафільму, тема якого співзвучна з темою художнього твору; ілюстрування окремих епізодів з прочитаного твору.

Аналіз отриманих результатів формувального етапу експерименту дозволяє констатувати, що у розумово відсталих підлітків значно підвищився інтерес до читання художньої літератури. Крім того, вони опанували уміння складати усні зв'язні висловлювання діалогічного та монологічного характеру.

Отже, удосконалення усного зв'язного мовлення у розумово відсталих підлітків залежить від доречного використання теоретичних знань у власному мовленні, зокрема в процесі продукування діалогічного та монологічного мовлення доречно послуговуватися аудіювальними, лексичними та комунікативними уміннями, які слугують основою для формування комунікативної компетентності, опанування якою сприяє вихованню активних

читачів. В подальшому робота буде спрямована на розробку літературних ігор з метою оптимізації формування активних читачів.

Література

1. **Выготский Л.С.** Мышление и речь /Л.С.Выготский. – М.: Лабиринт, 1999. – 368 с. 2. **Иваницкая Г.М.** Уроки развития связной речи: пособие для учителя /Г.М.Иваницкая. – К.: Рад. школа, 1984. – 124 с. 3. **Ісаєва О.О.** Теорія і технологія розвитку читацької діяльності старшокласників у процесі навчання зарубіжної літератури: автореф. дис. ...д-ра пед. наук /О. Ісаєва. - К., 2004. – 40 с. 4. **Логвинова Л.Л.** Обучение монологической речи умственно отсталых школьников: автореф. дисс. ...канд пед наук: 13.00.03 – специальная педагогика /Л. Л. Логвинова. – М., 1983. – 22 с. 5. **Равен Джон.** Педагогическое тестирование: Проблемы, заблуждения, перспективы / пер с англ., изд 2-е, испр. / Дж. Равен. – М.: «Копито-Центр», 2001. – 142 с. 6. **Ульянова Т.К.** Методика викладання української мови і розвиток мовлення учнів допоміжної школи /Т.К.Ульянова. – К.: КДПІ, 1990. – 94 с. 7. **Шкловська О.** Методичні засади формування читацької компетентності /О. Шкловська //Українська література у загальноосвітній школі, 2006. - №7. – С. 10 – 14. 8. **Яценко Т.** Формування читацької компетентності учнів: методична мода чи вимога сучасності /Т.Яценко ///Українська мова й література в середніх школах, гімназіях, ліцеях та колегіумах, 2008. - №7/8. – С. 8 – 12.

References

1. **Vygotskii, L.S.** (1999) Myshlenie i rech [Thinking and speech]. Moscow: Labirint. 2. **Ivanitskaia, G.M.** (1984) Uroki razvitiia sviaznoi rechi [Lessons of connected speech]. Kiev: Radianska shkola. 3. **Isaieva, O.O.** (2004) Teoriia i tekhnolohiia rozvytku chytatskoi diialnosti starshoklasnykiv u protsesi navchannia zarubizhnoi literatury [Theory and technology development of readership of senior schoolchildren in learning foreign literature] (*Dissertation Abstract*, Kyiv). 4. **Logvinova, L.L.** (1983) Obuchenie monologicheskoi rechi umstvenno otstalyh shkolnikov: [Education of monologue speech of mentally retarded schoolchildren] (*Dissertation Abstract*, Moscow). 5. **Raven, D.** (2001) Pedagogicheskoe testirovanie: Problemy, zabluzhdeniia, perspektivy [Pedagogical testing: Problems, mistakes, perspectives] Moscow: «Kopito-Tsentr». 6. **Ulianova, T.K.** (1990) Metodyka vykladannia ukrainskoi movy i rozvytok movlennia uchniv dopomizhnoi shkoly [Methods of teaching of Ukrainian language and language development of pupils at a special school] Kyiv: KDPI. 7. **Shklovskia, O.** (2006) Metodychni zasady formuvannia chytatskoi kompetentsii [Methodological principles of formation of readers' competence]. *Ukrainska Literatura u Zahalnoosvitnii Shkoli*, 7, 10-14. 8. **Yatsenko, T.** (2008) Formuvannia chytatskoi kompetentnosti uchniv: metodychna moda chy vymoha suchasnosti [Formation of readers competence disciples methodical fashion or modern requirements]. *Ukrainska Mova i Literatura v Serednikh Shkolakh, Himnaziakh, Litseiakh ta Kolehiumakh*, 7/8, 8-12.

Кравець Н.П. Формування комунікативної компетентності у розумово відсталих підлітків на уроках літературного читання.

У статті розглядається проблема формування комунікативної компетентності у розумово відсталих підлітків на уроках літературного читання. Здійснено аналіз визначення понять «компетентність» та «компетенція» і доведено, що у розумово відсталих школярів варто формувати комунікативну компетентність. Аналіз складових комунікативної компетентності свідчить, що успішне опанування нею розумово відсталими підлітками буде успішним за умови оволодіння ними мовленнєвими вміннями: аудіювальними, лексичними, комунікативними та визначено серед них ті вміння, якими можуть оволодіти розумово відсталі учні. Доведено взаємозв'язок і послідовність в оволодінні визначеними вміннями в процесі роботи з творами художньої літератури. Проаналізовано стан сформованості вказаних умінь у розумово відсталих школярів 7-9 класів, на основі чого доведено необхідність оволодіння учнями лексичним значенням слова та визначено умови, що забезпечують його засвоєння. Обґрунтовано доцільність з метою корекції зв'язного усного діалогічного й монологічного мовлення учнів у процесі роботи на уроках літературного читання застосовувати різноманітний наочний матеріал, зокрема суміжні види мистецтва, робочий матеріал з підручника літературного читання, образно-мовленнєву дискусію, бесіду евристичного спрямування у формі пошукового діалогу, різноманітні мовленнєві ситуації порівняльного характеру, різні види читання (голосне, мовчазне), шкільний аналіз художнього твору, прийом художнього читання.

Ключові слова: розумово відсталі підлітки, комунікативна компетентність, аудіювальні, лексичні, комунікативні вміння, образно-мовленнєва дискусія, пошуковий діалог.

Кравець Н.П. Формирование коммуникативной компетентности в умственно отсталых подростков на уроках литературного чтения

В статье рассматривается проблема формирования коммуникативной компетентности в умственно отсталых подростков на уроках литературного чтения. Осуществлен анализ определения понятий компетентность и компетенция, и доказано, что в умственно отсталых школьников следует формировать коммуникативную компетентность. Анализ составных коммуникативной компетентности свидетельствует, что успешное овладение ею умственно отсталыми подростками будет успешным при условии овладения ими речевыми умениями: аудирования, лексическими, коммуникативными и определены среди них те умения, которыми могут овладеть умственно отсталые ученики. Доказана взаимосвязь и последовательность в овладении указанными умениями в процессе работы с произведениями художественной литературы. Проанализировано состояние сформованности указанных умений в умственно отсталых школьников 7-9 классов, на основе чего доказана необходимость овладения учениками лексическим значение слова и определены условия, что обеспечивают его усвоение. Обосновано целесообразность с целью коррекции связной устной диалогической и монологической речи учащихся в процессе работы на уроках литературного чтения использовать различный наглядный материал, в частности смежные виды искусства, рабочий материал с учебника литературного чтения, образно-речевую дискуссию, беседу эвристической направленности в форме поискового диалога, различные речевые

ситуації сравнительного характеру, різні види читання (вслух, молча), шкільний аналіз художественного произведения, прийом художественного читання.

Ключевые слова: умовно відсталі підлітки, комунікативна компетентність, вміння аудировати, лексическіе, комунікативніе вміння, образно-речева дискуссія, поісковий діалог.

Kravets N. P. Formation of Communicative Competence of Mentally Retarded Teenagers at the Lessons of Literary Reading

The article deals with the problem of formation of communicative competence of mentally retarded teenagers at lessons of literary reading. The definition of competence is analyzed. It is proved that a communicative competence of mentally retarded pupils should be formed. The analysis of the constituents of communicative competence suggests that it is taken successfully by mentally retarded teenagers will be succeeding, provided speech skills are acquired by them. These speech skills are listening comprehension, vocabulary, communicative. Also among them those skills that mentally retarded students can acquire are identified. Interrelation and sequence in acquire of these skills in the process of working with the bell letters are proved. State of formation of such skills of mentally retarded pupils of grades 7-9 is analyzed. On this basis the necessity of mastering of pupils of lexical meaning of the word is proved. The conditions that ensure its assimilation are defined. Appropriateness to correct a coherent oral dialogical and monologue speech of pupils in the course of work at the lessons of literary reading to use a different visual material, in particular related arts, working material with textbook readings, figurative speech debate, conversation heuristic direction in the form of exploratory dialogue, different speech situations of comparative nature, different kinds of reading (aloud, silently), the analysis of the bell letters, the reception of recitation, are discovered.

Keywords: mentally retarded adolescents, communicative competence, skills of listening comprehension, vocabulary, communication skills, figurative speech debate, exploratory dialogue.

Стаття надійшла до редакції 26.09.2014 р.

Статтю прийнято до друку 28.09.2014 р.

Рецензент: д.п.н., проф.М.К.Шеремет

УДК 376.42:37.018.262

МІСЦЕ ПРОСВІТНИЦЬКОЇ РОБОТИ В СИСТЕМІ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ДОПОМОГИ СІМ'ЯМ, ЯКІ ВИХОВУЮТЬ ДИТИНУ З ЗАТРИМКОЮ ПСИХІЧНОГО РОЗВИТКУ

Кротенко В. І.

кандидат психологічних наук, доцент,

Оробей М. О.

Однією з найбільш важливих та актуальних проблем у спеціальній психології та корекційній педагогіці є проблема навчання та виховання дітей із затримкою психічного розвитку (ЗПР) та проведення просвітницької роботи серед сімей, які виховують таку дитину. За останні роки відмічається тенденція зростання кількості дітей з відхиленнями психічного та фізичного здоров'я, які зумовлюються біологічними, соціально-психологічними, екологічними та іншими чинниками, а також їх комплексними поєднаннями [3, с. 224].

Ще до вступу до школи батьки можуть помітити, що їх дитина відрізняється від своїх однолітків: вона пізніше сіла, пізніше почала стояти, говорити перші слова. Навіть в процесі гри дитина спочатку проявляє імпульсивність, а потім тільки починає думати та грати. Її активність на заняттях в дитячому саду не завжди цілеспрямована - дитині важко зосередитися на своїй діяльності, вона не розуміє, з чого почати виконувати завдання, як продовжити його, дитина швидко втомлюється. Ці особливості, а тим більше їх поєднання вже можуть виявитися тривожним сигналом не благополуччя. Але, на жаль, часто батьки не помічають такої поведінки своїх дітей, або сподіваються, що дитина «підтягнеться», «виправиться». Коли дитина приходиться до школи, вона зустрічається з серйозними проблемами, з непосильними для неї вимогами. Їй часто не вдається «вписатися» в шкільне життя і новий дитячий колектив.

Тому необхідно як психологам, педагогам, так і батькам планові та цілеспрямовано розвивати дитину із ЗПР у дошкільному віці, з урахуванням онтогенетичного розвитку вищих психічних функцій.

Варто зазначити, що перед спеціалістами різних галузей, стоїть завдання знайти шляхи взаємодії із батьками, розширити їхні знання, допомогти їм зрозуміти своєрідність особистості дитини і правильно визначити шляхи виховного впливу. Відомо, що в останні роки розвивається система психологічного консультування, де проводиться робота з дитиною і сім'єю, але роль педагогів-дефектологів при цьому недостатня, а батьки часом навіть не мають інформації про наявність такої служби.

Педагогічними колективами дошкільних та шкільних установ проводиться просвітницька робота, у різній мірі ефективна, спеціалісти надають допомогу батькам з урахуванням індивідуальних особливостей розвитку дітей, виявленні тих психічних процесів та функцій, від яких в першу чергу залежить навчання дитини. Також проводиться роз'яснювальна робота, виробляється настрій на спільну діяльність щодо подолання наявних у