

ОРГАНІЗАЦІЯ ЧИТАЦЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ УЧНІВ НА УРОКАХ ЛІТЕРАТУРИ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ

У статті розглядається проблема становлення читацької діяльності учнів на уроках літератури в інклюзивному класі. Автор розглядає інклюзивне навчання як тотожне внутрішньокласному диференційованому навчання. Звернуто увагу на доцільність формування в учнів умінь самостійної навчальної діяльності, завдяки чому вони зможуть успішно працювати в умовах інклюзивного навчання. Проаналізовано погляди вчених на роль самостійної навчальної діяльності в оволодінні навчальним матеріалом. Доведено, що успішність навчання в одному класі школярів з типовим розвитком і учнів з особливими освітніми потребами, зокрема із затримкою психічного розвитку, з легкою розумовою відсталістю, залежить від сформованості у них структурних компонентів самостійної навчальної діяльності: підготовка до майбутньої діяльності, орієнтування в майбутній діяльності, виконавча діяльність. Запропонована методика формування умінь самостійної навчальної діяльності. Сформована самостійна навчальна діяльність дасть можливість комплексно застосовувати інноваційні технології навчання, завдяки яким оптимізується оволодіння школярами умінями читацької діяльності.

Ключові слова: учні, читацька діяльність, урок літератури, диференційоване навчання, інклюзія, самостійна навчальна діяльність, структура діяльності.

На сучасному етапі розвитку педагогічної теорії і практики значно зростає потреба в дослідженнях, спрямованих на пошуки шляхів більш якісної підготовки підростаючого покоління до самостійного життя та праці. Практичне вирішення даного питання стикається зі значними труднощами, коли мова заходить про дітей з особливими освітніми потребами, які навчаються в інклюзивних класах. У зв'язку з цим в умовах класно-урочної системи навчання виникає протиріччя між єдиними для всього класу педагогічними вимогами, з одного боку, і надзвичайно великою різницею в розвитку пізнавальних можливостей у кожного школяра – з другого. Діапазон індивідуальних відхилень настільки великий, що протиріччя не знижується навіть завдяки найінтенсивнішому індивідуальному підходу до учнів. Тому не забезпечується якісна успішність усіх учнів класу. Свого часу Л. Виготський, вказуючи на недосконалість практики глобального підходу до навчання розумово відсталих школярів, відмічав, що вона "...базувалася на недиференційованому підході до розумової відсталості, не виділяла окремі симптомокомплекси всередині самої розумової відсталості у даної дитини і

тому педагогічну роботу з дітьми будувала як з єдиним однорідним цілим, без виділення більш окремих і більш слабких ланок, які в першу чергу могли бути розірвані й ліквідовані” [1, с.113]. Отже, ідея спільного навчання в одному класі дітей з різним рівнем розумового і /чи/ фізичного розвитку – не нова, як і не нові погляди на її організацію та проведення..

У зв'язку із запровадженням в Україні інклюзивного навчання постала проблема самостійної діяльності школярів через неоднорідність контингенту, який закономірно вимагає застосування диференційованого підходу, насамперед внутрішньокласного диференційованого підходу, що інтенсивно розробляється різними галузями наук: соціологією, спеціальною психологією і педагогікою, та пояснюється надзвичайно важливим значенням діяльності для опанування школярами знаннями й уміннями працювати самостійно. Але як здійснювати інклюзивне навчання? Як правильно організувати роботу учнів класу, щоб учитель міг успішно працювати як з учнями з типовим розвитком (УТР), так і з учнями з особливими освітніми потребами (УООП), адже не в кожному інклюзивному класі є асистент учителя, зокрема у сільських школах, де інклюзія організовується переважно стихійно, оскільки батьки часто не бажають, щоб дитина з особливими освітніми потребами навчалася у віддаленій від домівки спеціальній загальноосвітній школі, як правило, школі-інтернаті, та влаштовують її на навчання у місцеву масову школу.

Складність успішної організації спільного навчання дітей в одному класі полягає в тому, що дві категорії дітей – УТР і УООП мають різний психофізичний розвиток, оскільки в інклюзивному класі можуть навчатися діти з типовим розвитком та переважно лише 2-3 учні з особливими освітніми потребами: з порушеннями опорно-рухового апарату, зору, слуху, із затримкою психічного розвитку чи з межовими порушеннями між затримкою психічного розвитку і розумовою відсталістю. Учні внаслідок певних порушень психофізичного розвитку не в змозі реалізувати власні потенційні можливості так успішно, як учні з типовим розвитком. Діапазон відхилень буває значним і суперечність не знімається навіть шляхом застосування інтенсивного

індивідуального підходу, який застосовує учитель. Вважаємо, що виходом із ситуації може бути запровадження внутрішньокласного диференційованого навчання. Шляхи здійснення диференційованого навчання розроблялися в дослідженнях В. Воронкової, Л. Вавіної, І. Єременка, Н. Кравець, Г. Мерсіянової, В. Петрової та ін.

За диференційованого навчання учитель і асистент учителя планують спільно роботу з класом в умовах внутрішньокласної диференціації та запровадження різних форм роботи учителя з класом: індивідуальної, групової, фронтальної. Тому з метою належної організації роботи з класом в умовах інклюзії необхідно спочатку сформувати у дітей структуру самостійної навчальної діяльності. Це дасть змогу учителю почергово працювати як з учнями з типовим розвитком, так і з учнями з особливими освітніми потребами, які навчаються в інклюзивному класі.

Проблема самостійності учнів на уроках не нова. Ще в середині минулого ХХ-го століття на неї було звернуто увагу вчених. Вчені в поняття “самостійна діяльність” вкладали різний зміст, зокрема: 1/ учень повинен виконувати роботу сам, без безпосередньої участі вчителя (М. Мількаманович, І. Огородніков, Б. Єсіпов,); 2/ від учня вимагаються самостійні мисленнєві операції, самостійне орієнтування у навчальному матеріалі (М. Дайрі, О. Нільсон, С. Полетило). Р. Лемберг розглядав самостійність як регламентовану діяльність і виділив два види діяльності школярів: виконавчу й самостійну. Виконавча діяльність повинна здійснюватися за розпорядженням учителя і необхідна для формування міцних знань, умінь і навичок. До самостійної відноситься така діяльність, яку учні здійснюють за внутрішніми мотивами, самі ставлять мету і знаходять способи її здійснення [8]. Проте з таким підходом не можна повністю погодитися, оскільки акт виконання є обов’язковим завершальним компонентом будь-якої діяльності. У свою чергу Б. Єсіпов розглядав самостійну роботу учнів під кутом зору організуючої й розвиткової функцій. Вона “... заставить кожного учня продумати те, що вивчається, відмітити в ньому головне й суттєве, знайти самому відповідь на

важливі питання, використати необхідні прийоми для осмислення матеріалу і для його запам'ятовування” [5, с. 7]. На наш погляд, на перший план варто висунути ознаку, яка відрізняє самостійність від інших, близьких за змістом, понять. Такою ознакою є здатність до управління власною діяльністю без зовнішньої допомоги. Зокрема в цьому значенні вона протиставляється фронтальній роботі й легко розпізнається серед інших видів діяльності школярів. Під самостійною навчальною діяльністю учнів ми розуміємо таку їхню діяльність, за якої: а/ учням пропонуються навчальні завдання та інструкції для їх виконання; б/ виконання завдання учні організують самостійно, самі керують власною діяльністю, але під загальним керівництвом учителя. Для цього у них необхідно сформувати прийоми побудови й управління власною навчальною діяльністю для її здійснення [7, с. 13].

І. Єременко, вивчаючи міру розвитку в розумово відсталих школярів можливостей самостійно виконувати різні види навчальної роботи, звернув увагу на характер прояву самостійності учнів у процесі виконання звичних навчальних завдань та констатував, що внаслідок перенесених захворювань, які впливають на стан вищої нервової діяльності дитини, у неї порушуються всі пізнавальні функції і процеси, що лежать в основі навчальної діяльності. Обмежені можливості розумово відсталих проявляються у сприйманні й осмисленні навчального матеріалу, запам'ятовуванні, а також у процесі використання знань, умінь і навичок. Вказані труднощі автор пояснює порушенням рухливості нервово-психічних процесів. З огляду на такий стан школярів, вчений пропонує організувати навчальну діяльність розумово відсталих учнів з урахуванням конкретних проявів рухливості нервово-психічних процесів. Система навчання, поряд з іншими корекційними функціями, повинна передбачати навчати “орієнтуванню в майбутньому завданні, що включає постановку й мотивацію мети, знайомство зі змістом майбутнього завдання, попереднє планування дій”[4, с. 124-125].

Досконало вивчивши й проаналізувавши особливості тогочасного навчального процесу в допоміжній школі, вчений прийшов до висновку про необхідність його кардинальної перебудови на основі диференціації. “Дієвим засобом, що забезпечує для учнів доступність знань, є організація для них диференційованого навчання. Завдяки диференційованому навчанню ... досягаються високі результати”[2, с. 78]. Наголосимо, що концепції І. Єременка щодо запровадження диференційованого навчання немає аналогів у корекційній педагогіці (олігофренопедагогіці).

Ідеї І. Єременка щодо диференційованого навчання є цінними для сучасного навчання дітей в умовах інклюзії. Належним чином підготувати дитину з особливими освітніми потребами до такого навчання вчений радив з формування готовності дитини до шкільного навчання, зокрема і розумово відсталій, оскільки в інклюзивних класах навчаються й діти з розумовою відсталістю.

Вченими (І. Єременко, Г. Дульнев, В. Воронкова, Є. Білевич, Н. Королько, Н. Кравець, В. Лубовський, В. Петрова, В. Синьов та ін.) доведено, що діти з особливими освітніми потребами (затримка психічного розвитку, легка розумова відсталість та ін.) зі значними труднощами оволодівають навчальним матеріалом, і особливо тоді, коли працюють самостійно. В умовах інклюзії їм приходится працювати на уроці певні відрізки часу самостійно, оскільки з недосконалістю системи фінансування, посаду асистента вчителя введено лише в окремих школах з інклюзивним навчанням. Проте їм важко оволодівати навчальним матеріалом самостійно, без належної допомоги дорослого.

Зокрема, у дітей із затримкою психічного розвитку навіть у 5-6-х класах спостерігаються окремі недоліки вимови, аграматизми, обмеженість словникового запасу. Недорозвиток емоційно-вольової сфери характеризується емоційною нестійкістю, збудженням, несформованістю довільної регуляції поведінки, проявами гіперактивності. Стійкі форми ЗПР пов'язані з мозаїчними органічними враженнями центральної нервової системи, що проявляється в

нерівномірності, мозаїчності проявів недоліків розвитку [6]. Іноді вказані порушення важко скоригувати й у 5-7 класах.

Розумово відсталі учні (діагноз “легка розумова відсталість”) зі значними труднощами самостійно оволодівають навчальним матеріалом навіть у підлітковому віці. Як свідчать результати наших досліджень, для підлітків характерні порушеннями мовлення, мислення, уваги, уяви, пам’яті. Успішність виконання ними самостійних завдань у багатьох випадках погіршується, оскільки навіть учні 6-7-х класів не вміють самостійно організувати власну роботу, не можуть застосовувати здобуті знання в процесі виконання навчальних завдань. Успішність їх виконання у багатьох випадках погіршується тому, що діти не вміють самостійно організувати і розпочати власну діяльність: приступаючи до виконання завдання, не можуть зосередитися на ньому, відволікаються, часто не завершують до кінця розпочату роботу. Не дослухавши до кінця інструкцію про хід виконання завдання, не проаналізувавши зразок, відразу ж починають виконувати завдання, але їхні дії невпевнені та помилкові, що негативно позначається на якості виконуваного завдання.

Незважаючи на те, що для дітей із ЗПР і розумово відсталих існує окреме навчально-методичне забезпечення (навчальні програми, підручники, навчальні посібники), матеріал окремих тем з предметів (література, фізичне виховання, трудове навчання, музика і співи, образотворче мистецтво), поданий з дотриманням принципів доступності, достатності, доцільності, науковості, вони можуть опанувати нарівні з учнями з типовим розвитком за умови сформованості у них структури самостійної навчальної діяльності та належної організації роботи класу.

Як відомо, у процесі оволодіння самостійною навчальною діяльністю учні з особливими освітніми потребами стикаються з різноманітними труднощами, про що свідчать результати досліджень українських вчених: І. Єременка, В. Синьова, Є. Синьової, Л. Фомічової, М. Шеремет, С. Ніколаєва та ін.

На уроці в інклюзивному класі школярі з особливими освітніми потребами опановують уміння самостійної навчальної діяльності в процесі роботи з асистентом учителя – учителем-дефектологом, якщо його посаду передбачено у штатному розкладі школи. Основне навантаження припадає на учителя класу, який повинен належним чином організовувати навчання усіх дітей на уроці. Доцільно організувати самостійну роботу всіх учнів класу допоможе використання досвіду теорії та практики роботи спеціальної школи, насамперед значного досвіду роботи щодо організації внутрішньокласного диференційованого навчання розумово відсталих дітей.

Українськими вченими-дефектологами (І. Єременко, Л. Вавіна, Г. Мерсіянова, Н. Кравець та ін.) доведено можливість успішного навчання учнів з різним рівнем розвитку пізнавальних можливостей в умовах одного класу[2, 7]. Про необхідність такого навчання свого часу вказували ще педагоги минулого: К. Ушинський, Х. Алчевська, С. Русова та ін.

Керуючись дослідженнями відомих психологів (П. Гальперін, Н. Талізїна, В. Шабельников та ін.) , які розглядали навчальну діяльність як складну структуру, що включає три основні фази: орієнтувальну, виконавчу і контрольну-коректувальну, учитель інклюзивного класу організовує формування структури самостійної навчальної діяльності в учнів з особливими освітніми потребами, поклавши в основу зміст її складових дій (умінь). З цією метою використовує систему спеціальних вправ, що являють собою моделі самостійної діяльності школярів, враховуючи загальну методичну вимогу при їх доборі: не перетворювати вправи у механічні операції. Вказана вимога допоможе врахувати схильність дітей з особливими освітніми потребами до механічного й необдуманого характеру діяльності внаслідок стереотипності й некритичності мислення. Серед учнів з типовим розвитком також є школярі, які не володіють на достатньому рівні уміннями самостійної навчальної діяльності. Формування умінь самостійно працювати передбачає кілька етапів: підготовчий, орієнтувальний, виконавчий.

Як відомо, однією з психофізичних особливостей дітей із ЗПР і розумово відсталих є надзвичайно повільна орієнтація у будь-якій діяльності, особливо якщо потрібно самостійно підготуватися до виконання завдання. Зважаючи на це, на підготовчому етапі дітей спеціально навчають готуватися до майбутньої діяльності. Підготовка охоплює вміння добирати для майбутньої роботи необхідні матеріали й приладдя, посібники, готувати своє робоче місце. Спочатку діти вправляються виконувати необхідні дії за наслідуванням, потім – за зразком і словесною інструкцією, і, нарешті, лише за словесною інструкцією. Організуючим началом при цьому є мовлення учителя, а формою перевірки засвоєння необхідних дій – якість їх виконання та словесний звіт учня. Навчальній діяльності школярів учитель надає ігрового характеру, оскільки саме гра сприяє швидшому й точнішому засвоєнню необхідних дій. Зокрема учитель може запропонувати дітям гру “Хто вправніший і уважніший”, метою якої буде підготовка до виконання різних завдань.

Перевіривши, чи всі школярі послідовно засвоїли складові уміння підготовчого етапу, учитель застосовує серію вправ, спрямованих на автоматизм практичних дій. Для цього проводить рольову гру “Учитель-учень”, в якій усі ролі виконують учні, а педагог лише спостерігає за їхніми діями та коригує їх. Така організація діяльності сприяє підвищенню самостійності школярів. Використовуючи засвоєні прийоми, вони без сторонньої допомоги можуть самостійно приготуватися до виконання завдань.

Результати проведених досліджень Н. Королько, Н. Кравець [6, 7] свідчать, що успішність орієнтування у майбутній діяльності учнів із затримкою психічного розвитку, розумово відсталих залежить від їхнього уміння самостійно користуватися інструкцією і допоміжними опорами, а також аналізувати зразок майбутньої діяльності. Оволодівши названими уміннями, школярі зможуть самостійно орієнтуватися у майбутній роботі.

Мета другого – орієнтувального етапу – полягає у формуванні в учнів умінь орієнтуватися у майбутній діяльності, що передбачає уяву про результат праці, усвідомленість мети праці та способів її досягнення. Для цього учитель

використовує кілька видів вправ. Виконання вправ першого виду передбачає застосування ілюстративно-інтерпретаційної методики навчання, в якій поєднано словесну інструкцію, наочний і практичний показ послідовності виконуваних дій та елементи поетапного планування. Інструкція учителя включає навідні запитання, що акцентують увагу учнів на можливих помилках, сприяє уточненню послідовності дій у процесі виконання завдань.

Вправи другого виду характеризуються тим, що учитель супроводжує словесну інструкцію демонструванням зразка виконання завдання. Прослухавши інструкцію і сприйнявши зразок та орієнтуючись на нього, школярі повторюють інструкцію, тобто навчаються планувального висловлювання, і, опанувавши його, розпочинають виконувати практичні дії.

Вправи третього виду спрямовані на формування умінь самостійно планувати дії після прослуховування інструкції з урахуванням того, що у процесі виконання завдання ніяка допомога не передбачається. Закінчивши роботу, школярі словесно звітують про результати виконання завдання.

На третьому – виконавчому етапі – учитель формує уміння виконавчої діяльності. Завдання полягає в тому, що учні повинні не лише засвоїти зміст виконуваної діяльності, а й навчитися правильно виконувати дії. З цією метою учитель спочатку навчає їх регулювати дії відповідно до плану та інструкції, поетапно оцінювати виконану роботу та виправляти допущені помилки й неточності. Завершальний момент – навчання учнів оцінювати результат виконаної праці в цілому.

Формування умінь виконавчої діяльності також досягається за допомогою спеціальних вправ. Спочатку школярі у процесі виконання вправ копіюють дії учителя, звітувавши про кожну виконану дію і за зразком оцінюють результат своєї діяльності. Потім виконують завдання за допомогою плану та інструкції, а учитель лише спрямовує порядок їхніх дій. І, нарешті, повністю виключається втручання учителя в самостійну роботу школярів: він інструктує їх перед початком виконання завдання про те, що у процесі роботи необхідно дотримуватися плану, керуватися зразком, знаходити й самостійно виправляти

допущені помилки та звітувати про виконану роботу. Така організація сприяє формуванню умінь поетапно оцінювати свою діяльність, що особливо важливо для самостійної роботи в умовах інклюзивного навчання.

Основними критеріями діяльності учнів на уроці є: наявність моменту попереднього продумування з метою пошуку способів виконання завдання; правильність виконання завдання; уміння використовувати допомогу (у вигляді зразка, плану, ілюстрації, схеми); уміння правильно структурувати висловлювання.

Отримані результати аналізу стану сформованості структури самостійної діяльності у розумово відсталих учнів свідчать про позитивну динаміку її зміни. Якщо до експериментального навчання самостійно підготуватися до майбутньої діяльності могли 29% учнів з вищим рівнем розвитку пізнавальних можливостей і 4% школярів з нижчим рівнем розвитку пізнавальних можливостей, то після експериментального навчання самостійно могли підготуватися до майбутньої діяльності 100% школярів класу.

Орієнтувалися у майбутній діяльності 18% учнів з вищим рівнем розвитку пізнавальних можливостей і 3% школярів з нижчим рівнем розвитку пізнавальних можливостей. Після спеціального навчання з формування орієнтувального етапу діяльності 80% і 62% школярів самостійно орієнтувалися у майбутній діяльності. Виконавчий етап структури діяльності було сформовано у 90% дітей з вищим рівнем розвитку пізнавальних можливостей і у 64% школярів з нижчим рівнем розвитку пізнавальних можливостей.

Зважаючи на отримані дані можна стверджувати про доцільність формування структурних компонентів самостійної навчальної діяльності в учнів з особливими освітніми потребами, які навчаються в інклюзивному класі, оскільки для ефективного здійснення інклюзивного навчання необхідно і можливо сформувати у дітей уміння самостійно працювати й організувати власну діяльність. Забезпечується це завдяки включенню у навчальний процес спеціальних вправ з вироблення певних навчальних дій (умінь), що входять до

структури будь-якої діяльності, спрямованої на засвоєння знань і умінь з будь-якого предмету.

Проте успішність здійснення інклюзивного навчання залежить не лише від сформованості у школярів структурних компонентів самостійної навчальної діяльності, а й від організації навчальної діяльності учнів на уроці. Одним із оптимальних шляхів здійснення інклюзивного навчання є раціональне поєднання різноманітних форм організації навчальної діяльності школярів: індивідуальної, групової та колективної. Поєднання їх в ході уроку створює умови для одночасної роботи з різним, але доступним навчальним матеріалом для учнів з особливими потребами, які навчаються в класі разом з дітьми з типовим розвитком. Адже варто пам'ятати, що дитина з порушеннями, як неодноразово нагадував Л. Виготський, розвивається за тими ж законами, що й дитина з типовим розвитком (сучасна термінологія), але іншими шляхами.

Навчання в умовах інклюзії передбачає застосування індивідуальної форми організації діяльності школярів на уроці. За потреби окремі учні як з типовим розвитком, так і з особливими освітніми потребами, отримують індивідуальні завдання. Виконання індивідуальних завдань учнями з типовим розвитком коригує й контролює учитель, оскільки серед них є діти з високим, достатнім, середнім, низьким рівнем засвоєння знань, загальнонавчальних і спеціальних умінь та їх відтворенням у процесі діяльності. Учитель стежить за роботою всього класу і за необхідності допомагає тим дітям з типовим розвитком, які цього потребують. Якісне виконання індивідуального завдання учнями з особливими освітніми потребами коригує й контролює асистент учителя – дефектолог, в разі відсутності якого з дітьми працює учитель класу. Така форма організації навчання сприяє виявленню і врахуванню індивідуально-типологічних особливостей учнів всього класу, допомагає визначати й застосовувати оптимальне навантаження для кожного з них.

Значна увага надається організації групової форми діяльності школярів, яка дозволяє повніше враховувати їхні індивідуально-типологічні особливості, а в умовах класно-урочної системи навчання виступає одним із корекційних

засобів притаманних учням недоліків пізнавальної діяльності. Найпродуктивнішою є групова діяльність учнів під керівництвом учителя, в процесі якої учні опановують уміння самостійної навчальної діяльності не лише для виконання певного завдання, а й для самоконтролю власної діяльності, а згодом – для засвоєння знань і умінь.

У процесі виконання спільного завдання УТР чи УООП можуть об'єднуватися у робочі ланки з двох-трьох осіб, тим паче, що за положенням у інклюзивному класі можуть навчатися 2-3 учні з особливими освітніми потребами. Кожна з ланок одержує певне завдання. Контролюють їхню роботу учитель класу та асистент учителя. Водночас у кожній ланці роботу контролює найбільш підготовлений учень, який швидко і якісно працює самостійно і може правильно виконати не лише своє завдання, а й стежити за роботою товаришів з ланки, пояснювати незрозуміле, а інколи надавати практичну допомогу. Учень-контролер обирається членами групи. За такої організації навчальної діяльності роль учителів зводиться до керівництва всіма ланками.

Проведення таких уроків особливо ефективно тоді, коли більшість школярів з особливими освітніми потребами навчаються самостійно виконувати практичні завдання і майже не потребуватимуть допомоги учителя. Така форма організації діяльності учнів доцільна й ефективна не лише на уроках літератури, а й на уроках трудового навчання, образотворчого мистецтва, музики і співів.

В ході інклюзивного навчання варто застосовувати дві форми організації спільної діяльності учителя й учнів: розчленовану та цілісну. Розчленована полягає в тому, що виконання кожного завдання здійснюється протягом кількох етапів, на яких чергується самостійна робота груп (СА): група учнів з типовим розвитком – УТР чи група учнів з особливими освітніми потребами – УООП та сумісна робота з учителем – СУ. За розчленованої організації діяльності учнів класу необхідно чергувати діяльність школярів: УТР виконують практичне завдання, УООП вивчають новий матеріал і навпаки. Наводимо приклад фрагменту уроку.

орієнтують на те, щоб вони самі виконували всю роботу від початку до кінця. З урахуванням індивідуального підходу завдання пропонуються такої складності, що учні можуть їх виконати. Але в процесі вивчення нового матеріалу самостійні завдання для учнів з особливими потребами не пропонуються. Наводимо приклад однотипності змісту навчального матеріалу і завдань виконання:

- новий матеріал вивчається в обох групах;
- в обох групах переважає закріплення вивченого учнями матеріалу;
- в обох групах проводиться перевірка знань учнів.

Зі школярами обох груп фронтально переважно працює учитель класу, який пропонує навчальний матеріал, запитання і завдання з урахуванням індивідуально-типологічних особливостей членів кожної групи [7, С. 84-87]. За такої форми організації навчальної діяльності учні з особливими освітніми потребами засвоюють доступний їм навчальний матеріал.

Спеціально скоригована навчальна діяльність учнів з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного навчання сприяє розвитку в них самостійності, що необхідно для подальшого післяшкільного життя та праці. Це досягається завдяки дотриманню певних умов:

- опанування школярами уміннями самостійної навчальної діяльності;
- у процесі навчання враховувати індивідуально-типологічні особливості учнів з особливими освітніми потребами з метою максимального використання пізнавальних можливостей кожного школяра;
- забезпечити спеціальну організацію діяльності учнів обох груп класу з опорою на самостійну працю кожного;
- на уроках застосовувати різноманітні форми організації діяльності учнів та учителів: учителя-класовода або предметника і асистента учителя;
- формуючи тимчасові ланки учнів, враховувати їхню психологічну сумісність, стан розвитку пізнавальних можливостей, рівень самостійності з огляду на те, щоб у ланці було один-два сильніших учні, які б допомагали слабшим виконувати завдання;

- виховувати у школярів впевненість у власних силах, толерантність, що є важливою запорукою успішного виконання будь-якої самостійної роботи.

Проте, щоб успішно працювати на уроках літератури, учні обох груп повинні не лише оволодіти структурними компонентами самостійної навчальної діяльності, а й загальнонавчальними і спеціальними вміннями, необхідними для засвоєння навчального матеріалу. Зокрема на уроках літератури учитель формує вміння виділяти й запам'ятовувати у прочитаному головне: тему, основну думку, деталі; добирати заголовки до тексту і частин тексту; складати простий і складний плани; відповідати на запитання учителя, що стосуються прочитаного; ставити запитання до прочитаного і відповідати на них; виділяти структурні частини тексту; читати мовчки відповідно до свого віку та стану психофізичних можливостей тексти різних типів, стилів, жанрів мовлення із зазначеною в програмі швидкістю.

На уроках літератури учні з особливими освітніми потребами можуть оволодіти спеціальними читацькими вміннями, оскільки учителю приходится формувати їх на всіх етапах роботи з твором з метою оволодіння школярами навчальним матеріалом: на етапі підготовки до сприймання твору, етапі власне сприймання художнього твору, на етапі підготовки до аналізу твору, в процесі аналізу твору та на підсумковому етапі вивчення твору. Допомагає учителю асистент учителя.

Оцінюючи знання й вміння УООП з літератури, учитель враховує індивідуально-типологічні особливості кожного школяра та опирається на критерії оцінювання навчальних досягнень з літератури учнів з особливими освітніми потребами, зокрема розумово відсталих школярів.

Позитивні результати, отримані в процесі оцінювання на уроках літератури знань і умінь УООП було досягнуто за умови толерантного ставлення як педагогічного персоналу школи до УООП, так і однокласників з типовим розвитком та їхніх батьків. УТР, працюючи в групі разом з УООП, намагалися активізувати їх, підтримати, із зацікавленням слухали відповіді УООП, доповнюючи та виправляючи їх. УТР намагалися глибше проникнути в

сутність читаного твору, зрозуміти усі типи зв'язків та продемонструвати гідні відповіді. Між учнями з типовим розвитком виникало наче суперництво-змагання: хто швидше й правильніше виконає завдання учителя та доповість про це.

Оптимізувати процес навчання в інклюзивному класі учителю допоможе застосування різноманітних методів навчання, що дасть змогу включати в роботу учнів з особливими освітніми потребами. Неабияке значення учитель має надавати використанню різноманітних інноваційних технологій навчання, завдяки яким забезпечується активна робота усіх школярів класу на кожному з етапів вивчення твору: діалогові технології, літературні ігри, комп'ютерні технології, засоби альтернативної та допоміжної комунікації.

Отже, успішне навчання учнів з особливими освітніми потребами на уроках літератури в умовах інклюзивного класу забезпечується завдяки: врахуванню пізнавальних, вікових та індивідуально-типологічних особливостей учнів класу; формування у школярів структури самостійної навчальної діяльності; застосування учителем на уроках різноманітних традиційних методів і прийомів навчання та інноваційних технологій, насамперед ігрових, діалогових, комп'ютерних, засобів підтримуючої комунікації; забезпечення з боку персоналу школи (педагогічного і технічного) толерантного ставлення до дітей з особливими освітніми потребами і їхніх рідних; формування у дітей з типовим розвитком та їхніх батьків толерантного ставлення до дітей з особливими освітніми потребами і їхніх рідних; дотримання охоронно-педагогічного режиму стосовно учнів з особливими освітніми потребами. Організація інклюзивного навчання неможлива без володіння учнями певним рівнем сформованих умінь самостійно організовувати власну навчальну діяльність. Оволодіння конкретними вміннями побудови самостійної діяльності відбувається шляхом систематичних практичних вправ насамперед у даному виді діяльності.

Подальша робота буде спрямована на вивчення особливостей застосування інноваційних технологій навчання на уроках літератури в

інклюзивних класах, завдяки яким учні з особливими освітніми потребами зможуть самостійно працювати в силу своїх можливостей і здібностей.

ВИКОРИСТАНА ЛІТЕРАТУРА

1. **Выготский Л.С.** Основы дефектологии //Собр. соч. в 6 т. – М.: Педагогика, 1984. – Т.5. – 367 с.
2. **Еременко И.Г, Вавина Л.С., Мерсиянова Г.Н.** Дифференцированное обучение во вспомогательной школе/И.Г. Еременко и др. – К.: Рад. школа, 1979. – 141 с.
- 3 **Еременко И.Г.** Материалы исследования процесса обучения во вспомогательной школе /И. Г. Еременко. – К.: Педобшество УССР, 1972. Ч. 1. – 111с.
4. **Еременко И.Г.** Познавательные возможности учащихся вспомогательной школы /И.Г. Еременко – К.: Рад. школа, 1972. – 130 с.
5. **Есипов Б.П.** Самостоятельная работа учащихся на уроках /Б.П. Есипов. – М.: Учпедгиз, 1964. – 239 с.
6. **Королько Н.И.** Коррекция нарушений ориентирования в учебных заданиях у детей с задержкой психического развития: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – 13 00 03 – специальная педагогика /Наталья Ивановна Королько. – М., 1988. – 17 с.
7. **Кравец Н.П.** Организация учебной деятельности учащихся младших классов вспомогательной школы в условиях внутриклассного дифференцированного обучения: дис. ... канд. пед. наук: 13. 00 03 – специальная педагогика /Нина Павловна Кравец. – М., 1991. – 146 с.
8. **Лемберг Л.Г.** О самостоятельной работе учащихся /Л.Г. Лемберг //Советская педагогика, 1962. – №2. – С.16-27.
9. Постанова Кабінету Міністрів України “Про затвердження порядку організації інклюзивного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах” від 15.08. 2011 №872 [Електронний ресурс]: Режим доступу: <http://zakon2.rada.gov.ua/iaws/show/872-2011-%DO%BF>.

References

1. Vyhotskyj L.S. Osnovy defektolohyy //Sobr. soch. v 6 t. – М.: Pedahohyka, 1984. – Т.5. – 367 s.
2. Eremenko Y.H, Vavyna L.S., Mersyyanova H.N. Dyfferencyrovannoe obuchenye vo vspomohatelnoj shkole/Y.H. Eremenko y dr. – К.: Rad. shkola, 1979. – 141 s.
- 3 Eremenko Y.H.Materyaly yssledovanyya processa obuchenyya vo vspomohatelnoj shkole /Y. H. Eremenko. – К.: Pedobshhestvo USSR, 1972. Ch. 1. – 111s.
4. Eremenko Y.H. Poznavatelnye vozmozhnomy uchashhyxsysya vspomohatelnoj shkoli /Y.H. Eremenko – К.: Rad. shkola, 1972. – 130 s.
5. Esypov B.P. Samostoyatel'naya rabota uchashhyxsysya na urokax /B.P. Esypov. – М.: Uchpedhyz, 1964. – 239 s.
6. Korolko N.Y. Korrekcyuya narushenyj oryentyrovanyya v uchebnyx zadanyyax u detej s zaderzhkoy psyxycheskoho razvytyuya: avtoref. dys. ... kand. ped. nauk. – 13 00 03 – specyal'naya pedahohyka /Natalyya Yvanovna Korol"ko. – М., 1988. – 17 s.
7. Kravec N.P. Orhanyzacyuya uchebnoj deyatel'nosty uchashhyxsysya mladshyx klassov vspomohatelnoj shkoly v uslovyuax vnutryklassnoho dyfferencyrovannoho obuchenyya: dys. ... kand. ped. nauk: 13. 00 03 – specyal'naya pedahohyka /Nyna Pavlovna Kravec. – М., 1991. – 146 s.
8. Lemberh L.H. O samostoyatel'noj rabote uchashhyxsysya /L.H. Lemberh //Sovetskaya pedahohyka, 1962. – №2. – S.16-27.
9. Postanova Kabinetu Ministriv Ukrayiny “Pro zatverdzhennya poryadku orhanizaciyi inklyuzyvnoho navchannya u zahal"noosvitnix navchal"nyx zakladax” vid 15.08. 2011 №872 [Elektronnyj resurs]: Rezhym dostupu: <http://zakon2.rada.gov.ua/iaws/show/872-2011-%DO%BF>.

Кравец Нина Павловна. Организация читательской деятельности учеников на уроках литературы в условиях инклюзивного обучения.

В статье рассматривается проблема становления читательской деятельности учеников на уроках литературы в инклюзивном классе. Автор рассматривает инклюзивное обучение как тождественное внутриклассному дифференцированному обучению. Обращено внимание на целесообразность формирования в учеников умений самостоятельной учебной деятельности, благодаря чему они могут успешно работать в условиях инклюзивного обучения. Проанализировано взгляды ученых на роль самостоятельной учебной деятельности в овладении учебным материалом. Доказано, что успешность обучения в одном классе школьников с типическим развитием и учеников с особыми образовательными потребностями зависит от сформированности в них структурных компонентов самостоятельной учебной деятельности: подготовка к предстоящей деятельности, ориентирование в предстоящей деятельности, исполнительская деятельность. Предложена методика формирования умений самостоятельной учебной деятельности. Сформированная самостоятельная учебная деятельность даст возможность комплексно использовать инновационные технологии обучения, благодаря которым оптимизируется овладение школьниками умениями читательской деятельности.

Ключевые слова: ученики, читательская деятельность, урок литературы, дифференцированное обучение, инклюзия, самостоятельная учебная деятельность, структура деятельности.

Nina Kravets. Organization of pupils' reader activity on the lessons of literature in the conditions of inclusive education

The problem on organization of pupils' reader activity on the lessons of literature in the conditions of inclusive education is examined in the article. The formation of the inclusive education system was analysed in historical aspect, in particular the author carried out an analysis of the features for introduction and functioning differentiated studies in auxiliary schools of Ukraine, first of all the inner-class differentiated studies that became the prototype of modern inclusive education. It is marked that only in Ukraine (unlike other former Soviet Republics) in the 70s of XX century the differentiated teaching was introduced in all auxiliary schools. The expediency of experience use for functioning differentiated studies in inclusive classes, in particular the inner-class differentiated studies is grounded. It is proved that the success of pupils' reader activity with special educational necessities in the conditions of inclusive education depends on proper formed pupils' abilities of the independent educational activity. The structural components of the independent educational activity are: preparation to future activity, orientation in future activity, executive activity. The author of the article singled out the basic tendencies of organizational process for pupils' reader activity in the conditions of inclusive studies, which are the modern system of teaching mentally retarded pupils in special general educational establishments for these children.

Keywords: pupils, reader activity, literature lesson, differentiated studies, inclusive education, independent educational activity, structure of activity.

