

ГОТОВНІСТЬ ПІДЛІТКІВ З ПОРУШЕННЯМИ РОЗУМОВОГО РОЗВИТКУ ДО ТВОРЧОЇ ДІЯЛЬНОСТІ НА УРОКАХ ЛІТЕРАТУРИ

У статті розглянуто особливості, від яких залежить готовність підлітків з порушеннями розумового розвитку до творчої діяльності на уроках літератури, на основі чого визначено суб'єктивні та об'єктивні фактори. До суб'єктивних віднесено психофізичні особливості, притаманні даній категорії школярів. Об'єктивні проявляються завдяки незадовільному навчальному середовищу, що негативно впливає на формування готовності учнів до творчості на уроках літератури.

Ключові слова: підлітки з порушеннями розумового розвитку; творча діяльність; урок літератури; суб'єктивні й об'єктивні фактори.

Постановка проблеми. Перебудова сучасної освіти на формування творчої особистості, здатної усвідомлювати і творчо застосовувати здобуті знання, стосується й освіти осіб з особливими освітніми потребами. Особливого значення питання творчого розвитку набувають для учнів з порушеннями розумового розвитку, насамперед підлітків, через притаманні їм особливості розвитку, що гальмують формування їх як конкурентно здібних, творчих особистостей, здатних до самовизначення, самореалізації, самовдосконалення.

У Національній доктрині, присвяченій розвитку освіти України у XXI столітті, під дитячою творчістю розглядається діяльність, результатом якої стає створення нових оригінальних, довершених матеріальних і духовних цінностей. Звідси одним із завдань щодо учнів з розумовими порушеннями виступає формування прийомів творчої пізнавальної та практичної діяльності з метою підготовки їх до майбутньої активної соціалізації та трудової адаптації, оскільки для даної категорії осіб «навіть невеликих творчих досягнень у окремих людей створює культурне поле, де кожна людина почуває себе психологічно комфортно» [5, с. 37].

Аналіз актуальних досліджень. Філософи В. Кремень, К. Пігров, В. Цапок, В. Шинкарук, Л. Яценко та ін. питання формування творчої особистості розглядають як стратегічну мету освіти. У «Філософському енциклопедичному словнику» за ред. В. Шинкарука творчість розглядається як продуктивна діяльність за мірками свободи й оновлення, яка виступає причиною того, чого раніше не було, а створення будь-яких явищ мистецтва чи ремесла називається творчістю. Г. Давидова вбачає у творчості «форму людської активності, яка історично еволюціонувала й виражається в різноманітних видах діяльності та забезпечує розвиток особистості» [4, с. 22].

Особливості розвитку творчих здібностей, творчої активності у осіб різного віку присвячені роботи психологів Д. Богоявленської, Л. Виготського, А. Матюшкіна, В. Моляко, В. Роменця, С. Рубінштейна та ін. Д. Богоявленська виділила одиницю аналізу творчості – феномен «ситуативно-нестимульовальної продуктивної діяльності, що лежить в основі здібностей до пізнавальної саморегуляції. На думку автора, ця здібність і визначає творчість [1; 13;14; 15].

Відомий український психолог В. Моляко творчість школярів розглядає як діяльність, результатом якої є новизна, оскільки діяльність пов'язана із засвоєнням нових знань і розв'язанням різноманітних завдань у шкільному та позашкільному навчально-виховному процесі [7, с. 899]. Аналізуючи процеси творчості, вчений звертає увагу на особливості їх становлення у підлітковому віці, що важливо й для розумово відсталих підлітків: «Саме у підлітковому віці при дослідженні процесів творчості слід звертати увагу не лише на особливості творчої особистості, а й на особливості розвитку цієї особистості у соціальній групі, особливості групових норм та цінностей» [6, с. 91–92; 17; 21].

Питаннях розвитку творчості, творчої активності, творчих здібностей учнів досліджували педагоги В. Андрєєв, М. Гончаренко, С. Гончаренко, М. Данилов, І. Зязюн, Б. Коротяєв, Л. Петько, А. Семенова, В. Сухомлинський, Т. Шамова та ін. С. Гончаренко у творчості вбачає продуктивну людську діяльність, здатну породжувати якісно нові матеріальні та духовні цінності суспільного значення, тому слід звертати особливу увагу «на максимальну стимуляцію самостійної діяльності учнів, на розвиток стійких творчих інтересів, цілеспрямованості творчих пошуків, наполегливості під час виконання творчих завдань» [3, с. 326].

Педагоги минулого теж доводили вплив творчої діяльності на розвиток дітей з розумовими порушен-

нями. Зокрема В. Кашенко, аналізуючи особливості їхньої уяви, вказував, що «інколи уява розумово відсталих може бути творчою» [8, с. 91]. Є. Герье і М. Чехов, характеризуючи роботу учнів з літератури, визначили завдання, що сприяють творчому розвитку: заучування напам'ять віршів, виразне читання в особах, шкільні свята; переробка змісту прочитаних творів шляхом малювання, ручної праці чи драматизації. Словесний переказ визначили завершенням цієї переробки [2, с. 103, 107].

Мета статті: виявити фактори, що впливають на готовність розумово відсталих учнів до творчої діяльності на уроках літератури.

Виклад основного матеріалу. Основне завдання навчального закладу для дітей з порушеннями розумового розвитку – якісна підготовка їх до життя та праці. Неабияку роль у цьому відіграють уроки літератури, на яких учні не лише оволодівають знаннями й уміннями, а й навчаються творчо їх використовувати у різноманітних життєвих ситуаціях. Значення набуває проблема створення творчого середовища у процесі навчання учнів літератури з метою формування в них прагнення до творчої діяльності та здатності її виконувати. Творчу діяльність школярі опановують завдяки належно організованій читацькій діяльності, оскільки сучасна наука визнає творчий характер читання.

Зважаючи на вище викладене, ми звернули увагу на готовність учнів з порушеннями розумового розвитку до творчої діяльності на уроках літератури, оскільки «художній літературі як формі існування культури, належить провідна

роль щодо можливостей поступового впливу на свідомість учня-читача, його емоційну та волюву сфери, на особистість в цілому» [12, с. 123; 9; 10; 11 19; 20].

Навчально-пізнавальна діяльність з літератури, спрямована на розвиток творчого мислення і мовлення учнів, розглядається нами як формування готовності до творчості, як створення навчального середовища, спрямованого на розкриття творчих якостей кожного школяра. Звідси творчість для розумово відсталих підлітків – це здатність у процесі самостійної навчальної читацької діяльності на уроках літератури творити щось нове: зв'язне висловлювання у формі діалогу, монологу, усну або письмову творчу роботу, ілюстрацію до твору тощо. Готовність до творчості – намагання творити та здатність її виконувати, прагнення до творчої діяльності. За Л. Виготським творчість наявна не лише там, де створюється щось абсолютно нове, а й там, де вноситься своє розуміння, щось по-своєму відтворюється, змінюється.

Проаналізувавши особові справи 904 учнів 7–9-х класів на предмет сутності діагнозу, встановленого ПМПК, прийшли до висновку, що в кожному класі навчаються учні з легкою й помірною розумовою відсталістю, тобто діти з різною мірою враження центральної нервової системи, що впливає на стан розвитку їхніх пізнавальних можливостей, фізичний стан, оволодіння знаннями й уміннями, зокрема й з читання та здатністю до творчості. Це дозволило розділити школярів на дві групи. У дитячій першій групі

(56 %), крім розумової відсталості, наявні соматичні захворювання. Зокрема 13,5 % школярів мали порушення зору; плоску стопу 12 % дітей; у 7,5 % був синдромом Дауна; у 1,5 % респондентів наявні серцево-судинні захворювання; 5,5 % страждали кіфосколиозом; мінімальна мозкова дисфункція наявна у 4,5 % школярів; гідроцефалія – у 1,5 % респондентів; 2 % вихованців мали викривлення носової перетинки. У досить значної частини учнів (19%) наявний хронічний тонзиліт, тому не могли тривалий час зосереджуватися на будь-якій діяльності, зокрема читацькій або творчій. До другої групи увійшло 44 % респондентів, у яких розумова відсталість супроводжується нервово-психічними відхиленнями. Так, у 16 % дітей наявний спектр аутистичних порушень; психоорганічний синдром – у 18 % обстежених; 4,5 % страждали психопатією, що значно впливало на стан емоційно-вольової сфери учнів та їхню розумову й фізичну працездатність. Серед обстежених учнів у переважній більшості (52 %) наявний синдром дефіциту уваги з гіперактивністю, внаслідок чого діяльність набувала хаотичного, неспокійного вигляду. У дітей із синдромом Дауна, зі спектром аутистичних порушень спостерігали характерні прояви агресії в разі невиконання завдання.

Досліджуючи стан сформованості навички читання, виявили порушення правильності читання в учнів сьомих-восьмих класів. Читаючи, школярі переставляли звуки (букви), склади, що свідчило про порушення слухового контролю, внаслідок чого неправильно сприймали прочитані слова і не могли зрозуміти смисл слів або речення, оскільки слова не ставали «сигналами сигналів» (за І. Павловим). Порушувался обмін інформацією між комунікантами (учнем-читачем і автором тексту твору), негативно впливаючи на осмислення матеріалу й взаєморозуміння в процесі спілкування учня з твором (автором), що призводило до поступового згасання інтересу до читання.

Відомо, що виразність читання свідчить про розуміння читаного. Читаючи, 53,5 % школярів не знижували сили голосу і не дотримувалися логічних та смислових пауз у розповідних реченнях; окличні речення не виділяли або неправильно читали 20 %; 18,6 % респондентів не звертали увагу і не виділяли розділовий знак у кінці питального речення; на розділові знаки, які знаходилися в середині речення, не зважали 34,5 % учнів. Із загальної кількості обстежених 29 % у процесі читання не звертали увагу на будь-який розділовий знак, що негативно впливало на розуміння смислу читаного матеріалу.

Відвідуючи уроки та самопідготовку, ми констатували, що учні швидше прочитували вірш, ніж оповідання чи казку, тому що «вірш короткий, а оповідання чи казка великі, їх приходится читати довго» – відповідали школярі. Але читаючи вірші, теж не дотримувалися вимог навички читання, насамперед виразності й правильності, що впливало на розуміння прочитаного. Вірші читали монотонно; у 13 % опитаних спостерігали скандоване читання. Лише 35,5 % школярів намагалися чітко вимовляти слова, фрази. Порушення звукомови (сигматизм) спостерігали у дітей із синдромом Дауна.

Також обстежили учнів на предмет розуміння ними читаного матеріалу, завдяки чому забезпечується якісна творчість. Учням пропонували виконати ряд завдань: переказати частини знайомого тексту, який раніше прочитали і опрацювали; відповісти на запитання евристичного спрямування, вказавши основну думку твору; пояснити сутність причинно-наслідкових зв'язків. Школярі намагалися пригадати зміст прочитаного, але не зуміли, оскільки, читаючи, не проникали у зміст тексту твору, тому точного, швидкого й міцного запам'ятовування не відбулося, що свідчило про недостатність мисленнєвої активності. Про порушення цілеспрямованої діяльності свідчили багато привнесень, які не відносилися до змісту тексту. У процесі відтворення тексту учні не користувалися планом, тому не могли послідовно відтворити те, що запам'яталося, лише пригадували короткі, неповні речення, часто не пов'язані за змістом, що свідчило про інертність нервових процесів. Властиві розумово відсталі недоліки мислення утруднювали розуміння прочитаного, а косність та інертність мислення стали перешкодою на шляху контролю за ходом думки, за розгортанням послідовності читаного матеріалу, що відтворювався. Читаючи, учні часто не розуміли сутності зображених у творі подій, вчинків героїв, не вказували їхню послідовність внаслідок нерозуміння часових і причинно-наслідкових зв'язків, що впливало на труднощі у визначенні основної думки твору. Навіть запам'ятавши зміст прочитаного тексту (окремі речення, фрази, абзаци), школярі не завжди розуміли зміст того, що переказували, на що також впливали порушення правильності читання, призводячи до нерозуміння чужого мовлення у процесі його сприймання, оскільки осмислення розпочинається на етапі сприймання.

Обстеження дало змогу виявити стан сформованості читацьких умінь. Самостійно розкрили тему твору 29 % школярів, 27 % – основну думку; 35 % учнів з незначною допомогою виділили складові частини тексту твору; 26 % респондентів композиційно правильно побудували висловлювання стосовно змісту прочитаного твору; завершеність розповіді спостерігали у 18 % учнів; зв'язність – у 21 %. Головних і другорядних героїв розрізняли 43 % школярів. Досить складним і важким для виконання виявилось встановлення причинно-наслідкових зв'язків, яке самостійно, без допомоги, зуміли виконати лише 19 % підлітків.

Зважаючи на отримані результати, ми визначили рівні сприймання художнього твору розумово відсталими учнями, що дало змогу виділити три рівні сприймання твору: *епізодичний, частково-емоційний, сюжетно-образний*. До епізодичного віднесли 23,6 % респондентів, які сприймали окремі епізоди чи фрагменти твору будь-якого жанру; 67,8 % школярів перебували на частково-емоційному рівні, проявляючи емоційне ставлення до читаного матеріалу та намагаючись фрагментарно переказати зміст епізодів, які сподобалися і найбільше запам'яталися; 8,6 % підлітків, переказуючи, дотримувалися сюжету твору, запам'ятали і пригадували імена героїв, намагалися охарактеризувати їхній зовнішній вигляд, поведінку та її наслідки.

Також нас цікавив стан усного монологічного мовлення семикласників з огляду на те, що мовленнєва й читацька діяльність і творчість тісно взаємопов'язані: підлітки з порушеннями інтелекту у зв'язку з особливостями психофізичного розвитку опановують уміння продукувати елементарну художню словесну творчість. Зважаючи на це, процес мовленнєвої творчості школярів розглядаємо у вигляді трьох взаємозалежних етапів: 1) розуміння умови завдання та її оцінка; 2) прогнозування майбутнього творчого продукту (усного чи письмового висловлювання або матеріального продукту); 3) попереднє вирішення завдання (передбачення кінцевого результату).

Важливо, щоб учні навчилися творити щось нове самостійно на основі отриманих знань, адже творчість – досить складний процес.

Сформованість усного монологічного мовлення виявляли з врахуванням його структурних компонентів: мотиваційного, змістово-сміслового, операціонального і структурно-мовленнєвого. *Мотиваційний компонент* розглядали, зважаючи на те, що самостійне монологічне висловлювання забезпечується взаємозв'язком мотивів: мотив передачі інформації, мотив вступу у спілкування, мотив самовираження. Результат свідчить, що у розумово відсталих семикласників мотив самовираження відсутній, переважає мотив передачі інформації. Для аналізу *змістово-сміслового компоненту* запропонували ряд завдань: 1) завдання, спрямоване на продукування опису: «кінь Орлик»; 2) складання розповіді за сюжетним малюнком; 3) складання розповіді з опорою на серію сюжетних малюнків; 4) складання розповіді на тему з особистого досвіду, віддалену в часі – «Як я провів літні канікули», «Як я провів вихідний день». Критерії оцінки змістово-сміслового компоненту: складання смислової програми, відбір слів, побудова фрази, відповідність змісту мовлення пропонованому завданню. Продукуючи опис коня Орлика, школярі не змогли самостійно відібрати суттєві ознаки предмету опису – коня. Їм важко охарактеризувати усі зовнішні ознаки тварини, оскільки обмежений словниковий запас. Для опису характерний розрізнений набір слів – назв частин тіла тварини, що супроводжуються повтореннями: «тут», «ось». Виконуючи друге завдання, семикласники не змогли встановити причинно-наслідкові зв'язки між зображеним; дії персонажів описували без констатації перерахування фактів, лише вказуючи їх. Монолог не мав задуму, логічна завершеність відсутня. Важко було проаналізувати ситуацію, спостерігалося порушення лексико-граматичної сполучуваності слів; об'єкт мовленнєвого висловлювання складався із двох-трьох речень без використання граматичних засобів зв'язку.

Аналізуючи якість виконання завдання на складання розповіді з опорою на серію сюжетних малюнків, звернули увагу, якими словами будуть користуватися респонденти для поєднання речень у тексті та чи вміють поєднувати два сусідні речення. Отримані результати свідчать, що школярі не володіють уміннями планувати монологічне висловлювання, не використовують смислові зв'язки між частинами розповіді, логічні зв'язки між реченнями, відсутня в розпо-

віді закінченість смислового вираження думки. Продукуючи висловлювання, не використовують ні паралельного, ні ланцюгового поєднання речень; порушена зв'язність речень у тексті, наявні невміння застосовувати засоби зв'язку тексту у власному висловлюванні. Спостерігалася не виправдана кількість повторень одних і тих же слів як засобів зв'язності речень у тексті, так і частин тексту: іменників, займенників.

Стан операціонального компоненту аналізували на основі монологічного

відтворення учнями прослуханого оповідання Ю. Збанацького «У розвідці». Якість відтворення тексту учнями – критерій щодо розуміння ними змісту. Критерії оцінки: активізація словника з теми висловлювання, уміння передавати основну думку, композиційно правильно оформляти висловлювання, уміння висловити власне ставлення до героїв, до описаної події. Перед початком виконання завдання дали установку: «Подумай, про кого чи по що розповідається у цьому тексті? Чому його так названо?».

Відтворюючи прослухане, учні пригадували кілька речень або частини речень. Проявилися характерні для розумово відсталих труднощі в мовних засобах висловлювання думки: невдалий вибір і пропуски лексичних одиниць, головних і другорядних членів речення, що спричиняло порушення мисленнєвого змісту висловлювання. Як показник зв'язності усного зв'язного монологічного висловлювання розглядали виразність мовлення. Диференціація рівнів розвитку виразності здійснювалася відповідно з критеріями розуміння тексту, повноти його передачі, послідовності висловлювання, відсутності тривалих пауз, наявності інтонаційної виразності, достатньої звучності, точності мовлення, наявності образних слів і висловлювань, чого не виявили у мовленні школярів. Натомість спостерігали одноманітність засобів міжфразового зв'язку, відсутність образних засобів, різноманітних лексичних засобів (порівнянь, епітетів, синонімів, антонімів). Проявилася несформованість операцій програмування, відбору, синтезу мовного матеріалу, внаслідок чого порушувалася лексико-граматична структура, пов'язана з вибором слів, розміщення у лінійній схемі, проявилася порушення між граматичним маркуванням і звуковим оформленням висловлювання. Отже, розумово відсталі лексично й граматично правильно думку не оформляють.

Складаючи розповіді про канікули та вихідний день, учні розширювали межі те, оскільки їм важко добирати словесний матеріал в межах заданої теми, оформляти її смисловий зміст. Школярі самостійно не могли вибрати тему, розгорнути сюжет в логічній послідовності, дотримуватися композиції, способів зв'язку речень, граматичної правильності мовлення, використовувати лексичні, синтаксичні, стилістичні засоби художньої виразності. У розповідях проявилися порушення зв'язності, послідовності, тривалості говоріння через надмірні привнесення, що не відповідають темі розповіді.

Водночас нас цікавив внесок педагогів у створення творчого середовища.

Спостереження уроків та позакласних заходів, проведення бесід з педагогами, анкетування учителів і

вихователів свідчать, що учителі з метою зацікавленості учнів до уроків літератури використовують цікаві запитання, загадки, прислів'я, але читання за ролями, інсценізовані ігри, інноваційні технології (діалогове навчання, літературні ігри, мультимедійні презентації) не використовують. Між тим, інсценізація сприяє творчому розвитку школярів, насамперед формуванню умінь конструювати репліки діалогу, повні речення; використовувати у мовленні звертання, виражені різними частинами мови, особливо пестливі слова, виражені іменниками і прикметниками. Також педагоги не пропонують учням розв'язувати ребуси, кросворди, робота з якими забезпечує розвиток і корекцію логічного мислення, довготривалої пам'яті, уважень, формування інтересу до читання літератури. Проводячи самопідготовку, вихователі використовують окремі види літературних ігор перед початком організації роботи учнів з метою викликати інтерес до самостійного читання домашнього завдання з літератури. Враховуючи той матеріал, який учні вивчали на уроці та що задано на домашню самостійну роботу, пропонують цікаві запитання про героїв творів, також загадки й прислів'я з метою «корекції пам'яті, мислення, уваги, уважень, розвитку зв'язного мовлення».

Зважаючи на роль гри у розвитку творчості, корекції психічних процесів, ми вивчали готовність педагогів до проведення ігрової діяльності на уроках літератури та на самопідготовці. Проаналізувавши результати, визначили три рівні готовності педагогів до використання літературних ігор: творчий, мотивований, пасивний. До творчого рівня віднесли 10% педагогів, які з метою урізноманітнення уроків чи самопідготовки, самостійно придумували літературні ігри, використовували ребуси, кросворди з метою отримання школярами задоволення від уроку, позитивного результату на уроці, прояву зацікавленості до твору, що читається. 29% педагогів мотивованого рівня проводили літературні ігри для того, щоб викликати зацікавленість учнів до уроку, позитивну мотивацію, інтерес і бажання читати матеріал, що вивчають. Представники пасивного рівня (61 %) використовували літературні ігри переважно у вигляді літературних загадок з метою наведення дисципліни в класі та залучення учнів до роботи. Також звернули увагу на використання педагогами підручника. Насамперед поцікавилися, чи в повній мірі використовують апарат організації засвоєння, який Д. Зуєв розглядає як *позатекстовий компонент* підручника, «як вербальні структурні елементи шкільного підручника, за допомогою яких досягається найбільш цілеспрямована й продуктивна переробка матеріалу підручника у свідомість учня шляхом активізації розумових і емоційних зусиль у процесі самостійного засвоєння знань» [6, с. 169]. Результати спостережень свідчать, що переважна більшість педагогів досить формально використовує у процесі роботи з підручником апарат організації засвоєння, пропонуючи учням лише відповідати на вміщені в ньому запитання. На завдання, вміщені в методичному апараті, часто не звертають уваги. Між тим, усі завдання спрямовані на творчий розвиток школярів. Проте на уроках учні лише читали

оповідання, відповідали на вміщені в апараті організації запитання, але завдання не виконували. Також звернули увагу на використання ілюстрацій підручника. Ілюстративний матеріал сприяє свідомому оволодінню змістом тексту твору, що читається, вихованню інтересу до читання літератури, розвитку творчої самостійності учнів, корекції недоліків психофізичного розвитку, удосконаленню читацької діяльності. Як важливий засіб корекційного впливу на розумово відсталіх учнів-читачів ілюстративний матеріал забезпечує єдність візуального сприймання, розвиток активного мислення, мовленнєвої та творчої діяльності. Проте учителі й вихователі не намагалися активізувати учнів до роботи з ілюстраціями, обмежившись спогляданням.

Відвідавши шкільні бібліотеки, констатували належне комплектування їх новітньою дитячою художньою та науково-пізнавальною літературою, відсутність спеціальних куточків читача, сучасних технічних засобів, які б допомагали бібліотекарям стимулювати учнів-читачів до читання літератури, творчо розвивати їх. Завдяки бесідам з бібліотекарями виявили, що переважна більшість з них не проводять відповідних занять щодо прищеплення школярам бібліотечно-бібліографічних знань та умінь, не організовують авторські й тематичні виставки книг, літературних вікторин, читацьких конференцій, дискусій з дітьми щодо прочитаних ними книг; відсутні ілюстровані картотеки тощо, що не сприяє формуванню інтересу до книги та виховання учнів як активних читачів. За результатами опитування та спостережень лише 13% бібліотекарів організовують різноманітні заходи щодо формування у школярів бібліотечно-бібліографічних знань та умінь, зокрема й постійне залучення дітей до відвідування не лише шкільної, а й місцевої бібліотеки. На це негативно вплинуло закриття багатьох біб-

ліотек у місцевостях, де знаходиться значна частина шкіл-інтернатів для розумово відсталіх учнів.

Зустрічаючись з батьками учнів, ми намагалися виявити роль сім'ї в залученні дітей до читання художньої та науково-пізнавальної літератури. Зокрема нас цікавила наявність в родині дитячої літератури, читання її дітьми та контроль батьків за цим процесом, оскільки в бесідах із багатьма дітьми дізналися, що у 11,93 % родин література взагалі відсутня. Лише у 63,9 % сімей була наявна дитяча література, переважно вітчизняні й зарубіжні народні та літературні казки і оповідання про дітей, але 48,2 % школярів її не читали; крім того, у 87,4 % сімей батьки не цікавилися читанням дітей. Переважно діти самі проявляли ініціативу, намагаючись розповісти батькам про що читали.

Висновки. Отримані результати дозволили стверджувати, що на готовність підлітків з порушеннями розумового розвитку до творчості негативно впливають як суб'єктивні, так і об'єктивні фактори. Суб'єктивні фактори склали: наявність розумової відсталості та різноманітних соматичних порушень, недостатня сформованість навички читання, відсутність інтересу до читання художньої та науково-пізнавальної літератури. До об'єктивних факторів віднесли недостатнє використання педагогами методичного та ілюстративного матеріалу підручників з літератури, інноваційних технологій навчання; недостатнє комплектування шкільних бібліотек дитячою літературою та пресою; низька зацікавленість бібліотекарів і батьків дитячим читанням. Подальша робота буде спрямована на визначення умов, що позитивно впливають на творчий розвиток розумово відсталіх підлітків у процесі роботи з літературними творами і виховання їх як активних, творчих читачів. Подальша робота буде спрямована на корекцію наявних недоліків та подолання виявлених порушень.

Список використаних джерел

1. Боговяленская Д. Б. Диагностика становления творческой личности. Психодиагностика и школа / Д. Б. Боговяленская. – Таллинн : ТРГУ, 1980. – 129 с.
2. Вспомогательные школы для отсталых детей: сборник / Под ред. Е. В. Герье, Н. В. Чехова. – М. : Задруга, 1923. – 169 с.
3. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник / С. У. Гончаренко. – К. : Либідь, 1997. – 376 с.
4. Давыдова Г. А. Творчество и диалектика / Г. А. Давыдова. – М. : Наука, 1976. – 146 с.
5. Здібності, творчість, обдарованість: теорія, методика, результати досліджень / за ред. В. О. Моляко, О. Л. Музики. – Житомир : Вид-во Рута, 2006. – 320 с.
6. Зуев Д. Д. Школьный учебник / Д. Д. Зуев. – М. : Педагогика, 1983. – 238 с.
7. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України; гол. ред. В. Г. Кремень – К. : Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
8. Кашенко В. П. Нервность и дефективность в дошкольном и школьном возрастах: пособие для родителей и педагогов / В. П. Кашенко. – М. : Школа Пресс, 2009. – 144 с.
9. Кравець Н. П. Розвиток мовлення в учнів допоміжної школи на уроках читання та української мови: навчально-методичний посібник / Н. П. Кравець. – К. : «А.С.К.», 1999. – 127 с.
10. Кравець Н. П. Аналіз художнього твору – важлива складова читацької діяльності розумово відсталіх учнів / Н. П. Кравець // Збірник наук. пр. Кам'янець-Подільського пед. ун-ту імені Івана Огієнка. – Вип. XII: Серія соціально-педагогічна. – Кам'янець-Подільський : Аксіома, 2009. – 462 с. – С. 202–206.
11. Кравець Н. П. Засвоєння знань дітьми, які мають труднощі у навчанні / Н.П.Кравець // Початкова школа, 2003. – № 6. – С. 7–10.
12. Кравець Н. П. Метод творчого читання і формування читацької діяльності розумово відсталіх учнів / Н. П. Кравець // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія: 19. Корекційна педагогіка та психологія : зб. наук. пр. – Вип. 21. – К. : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2012. – С. 119 – 124.
13. Петько Л. Активізація творчого розвитку особистості учнів як фактор педагогічної майстерності вчителя іноземної мови / Л. В. Петько // Директор школи, ліцею, гімназії, 2010. – № 2. – С. 99–103.

14. Петько Л. В. «Невизначеність якості» з огляду на модернізацію системи освіти в Україні / Л. В. Петько // Директор школи, ліцею, гімназії. – 2012. – № 3. – С. 56–62.
15. Петько Л. В. Стимулювання творчих здібностей підлітків засобами втілення образу казкового персонажу / Л. В. Петько // Лялька як знак, образ, функція: Матер. Всеукр. наук.-практ. конф. «Другі Марка Грушевського читання» / за ред. О. С. Найдена. – К. : ВД «Стилос», 2010. – С. 200–204.
16. Петько Л.В. Філософсько-лінгвістичні ідеї розуміння міжлюдської комунікації у соціальному середовищі / Л. В. Петько // Наукові записки Національного ун-ту «Острозька академія». Серія: «Філологічна»: зб. наук. пр. / укл. І. В. Ковальчук, Л. М. Кошок, С. М. Новоселецька. – Острог : Вид-во Національного ун-ту «Острозька академія», 2015. – Вип. 53. – С. 309–312.
17. Тернопільська В. І. Культура особистості школяра: постановка проблеми // Вісник Житомирського держ. ун-ту ім. Івана Франка. – 2005 (24). – С. 130–133.
18. Hallman R. J. The commonness of creativity / R. J. Hallman // Education theory, 1963, Vol. 13., № 2. – PP. 132-136.
19. Kravets N. P. Readiness of Mentally Retarded Pupils-Teenagers to the Reader's Activity Mastering / N. P. Kravets // Intellectual Archive. – 2015. – Volume 4, Num. 4 (July). Series "Education & Pedagogy". – Toronto: Shiny Word Corp. – PP. 123 – 136. URI <http://enpuir.npu.edu.ua/handle/123456789/8413>.
20. Kravets N.P. Factors that complicate the reading activity of mentally retarded students / N.P.Kravets // Economics, management, law:realities and perspectives: Collection of scientific articles. Psychology. Pedagogy and Education. – Les Editions L'Originale, Paris, France, 2016. – P. 451–455.
21. Matviienko Olena. Features charity education in primary school children / Olena Matviienko // Prospects for development of education and science: Collection of scientific articles. – Academic Publishing House of the Agricultural University Plovdiv, Bulgaria, 2016. – P. 326–329.

Н. П. Кравець,

НПУ ім. М. П. Драгоманова, г. Київ, Україна

ГОТОВНОСТЬ ПОДРОСТКОВ С НАРУШЕНИЯМИ УМСТВЕННОГО РАЗВИТИЯ К ТВОРЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРЫ

В статье определены факторы, влияющие на готовность подростков с нарушениями умственного развития к творческой деятельности на уроках литературы. Анализ экспериментальных данных позволил выявить субъективные и объективные факторы. Субъективные составили психофизические особенности данной категории учащихся. Объективные факторы проявились в недостаточной организованности учебной среды, что отрицательно влияет на формирование готовности к творчеству на уроках литературы.

Ключевые слова: подростки с нарушениями умственного развития; творческая деятельность; урок литературы; субъективные и объективные факторы.

N. Kravets,

National Pedagogical Dragomanov University, Kyiv, Ukraine

READINESS OF TEENAGERS WITH INTELLECTUAL DISABILITIES TO CREATIVE ACTIVITY AT LITERARY LESSONS

The article deals with the readiness of mentally retarded teenagers to creative activities at Literary lessons. The ability to be creative is provided by all components of the personality. However, these components of teenagers with intellectual disabilities are complicated with the following subjective factors: the somatic state; unsatisfactory reading and speaking skills; undeveloped reading comprehension skills; lack of interest in reading literature. The author considers the lack of a proper creative environment as an objective factor: insufficient usage by teachers of methodical and illustrative material of the textbook as well as innovative technologies of teaching literature in order to develop the skills of reading comprehension, developing an interest in reading literary works; mainly an indifferent attitude of parents to children's reading.

Key words: teenagers with intellectual disabilities; creative activity; literature lesson; subjective and objective factors.

Рецензенти: *Мещанинов О. П.*, д-р пед. наук, професор;
Костева Т. Б., канд. пед. наук, доцент кафедри.

© Кравець Н. П., 2017

Дата надходження статті до редколегії 2.11.17