

Topical issues of pedagogy

Collective monograph

RSCI / РИНЦ
Science Index 

Editoria di Modena,
Roma, Italy
2019

Editoria di Modena, Roma, Italy

Topical issues of pedagogy

Reviewers:

Valeriy Okulich-Kazarin,

*Doctor of Educational Sciences, Professor Pedagogical University of Cracow
(Poland)*

Zharovtseva Tatyana Hryhorevna,

*Doctor of Educational Sciences, Professor
South Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushynsky*

Topical issues of pedagogy: Collective monograph. - Edizioni Magi, Roma, Italy, 2019. - 228 p.

ISBN 978-88-89655-13-5

Modern educational system is characterized by dramatic changes in all of its links, aimed at achieving a new quality of education. The concept of modernization of education and strategy define the main priorities of these changes - update the objectives and content of education, educational methods and technologies based on the latest achievements of science teaching and innovative approaches to improve it. The book This textbook contains material that reveals the reasons for the need of educational innovations and their implementation in a professional school in modern conditions; the basic concepts, theories and concepts on which they are based; the nature and patterns of pedagogical innovations.

Collective monograph is intended for politicians, scientists, entrepreneurs, teachers, postgraduate students, students, in the field of educational technology specialists.

ISBN 978-88-89655-13-5

© 2019 Copyright by Editoria di Modena

© 2019 Authors of the articles

ЗМІСТ

ІНШОМОВНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПРИРОДНИЧИХ ДИСЦИПЛІН У СВІТЛІ КОНЦЕПЦІЇ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ. Турчинова Г. В.	4
ЛІНГВОСОЦІОКУЛЬТУРНИЙ ПІДХІД У ВИВЧЕННІ АНГЛОМОВНОЇ НОВОРІЧНОЇ ПІСНІ «JINGLE BELLS». Петько Л. В.	31
ІНКЛЮЗИВНА ОСВІТА: МІЖНАРОДНИЙ ДОСВІД ТА УКРАЇНСЬКІ РЕАЛІЇ. Чернуха Н.М., Васильєва-Халатникова М.О., Співак Я.О., Токарук Л.В. ..	58
СТОРИТЕЛЛІНГ ЯК ТЕХНОЛОГІЯ ТВОРЧОГО РОЗВИТКУ УЧНІВ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ НА УРОКАХ ЛІТЕРАТУРИ В УМОВАХ СПЕЦІАЛЬНОГО ТА ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ. Кравець Н. П.	80
ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ПЕДАГОГІЧНОГО МИСЛЕННЯ У МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ. Матвієнко О. В.	103
ЦІНІСНИЙ КОНТЕКСТ МИСТЕЦЬКОЇ ОСВІТИ. Комаровська О. А.	124
ПОЗААУДИТОРНА ДІЯЛЬНІСТЬ ЯК ВАЖЛИВА СКЛАДОВА ФОРМУВАННЯ ЕТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ. Безкоровайна О. В., Станіславчук Н. І.	146
ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ВИХОВАННЯ ГУМАННОСТІ В УЧНІВ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ В ПОЗАУРОЧНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ ШКІЛ-ІНТЕРНАТІВ. Канішевська Л. В., Вишнівська Н. В.	167
МЕТОДИЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ПРОЦЕСУ ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНОЇ АКТИВНОСТІ ПІДЛІТКІВ У ЗАКЛАДАХ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ. Кирилюк С. Д., Канішевська Л. В.	187
ПРОБЛЕМА ВИХОВАННЯ НАЦІОНАЛЬНОГО САМОСТВЕРДЖЕННЯ В УЧНІВСЬКОЇ МОЛОДІ КРІЗЬ ПРИЗМУ ВЗАЄМОДІЇ «ПЕДАГОГИ-БАТЬКИ-ДІТИ». Сойчук Р. Л.	207

СТОРИТЕЛЛІНГ ЯК ТЕХНОЛОГІЯ ТВОРЧОГО РОЗВИТКУ УЧНІВ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ НА УРОКАХ ЛІТЕРАТУРИ В УМОВАХ СПЕЦІАЛЬНОГО ТА ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ

Кравець Ніна Павлівна

кандидат педагогічних наук, доцент

НПУ імені М. П. Драгоманова (м. Київ, Україна)

Актуальність дослідження. Зміни, що відбуваються у сучасній спеціальній освіті України, зокрема удосконалення змісту спеціальної освіти для дітей з інтелектуальними порушеннями відповідно до рекомендацій концепції «Нова українська школа» потребують розробки нового програмно-методичного забезпечення процесу навчання щодо формування в учнів ключових життєвих компетентностей, оскільки сучасна українська школа розглядається як школа компетентностей, у якій учителі спрямовують роботу на процес здобуття учнями знань завдяки розвитку креативного мислення і творчих здібностей. Одним з основних компонентів концепції Нової Української Школи (НУШ) є новий зміст освіти, заснований на формуванні компетентностей, потрібних для самореалізації в суспільстві, провідною серед яких є комунікативна компетентність. Також у зв'язку з входженням України у світовий освітній простір все більшого значення набувають питання організації та функціонування інклюзивного навчання для дітей з особливими освітніми потребами [10, с. 141; 11; 29]. До цієї категорії відносяться й діти з інтелектуальними порушеннями.

У державних документах: Закон України «Про освіту», Національна доктрина освіти» головним завданням сучасної освіти виокремлено стимулювання і розвиток інноваційних процесів. Виходячи із концепції НУШ, такою інноваційністю виступає технологія сторітеллінгу, оскільки одним із завдань освіти 12-річної школи концепція визначає розвиток творчих здібностей, мовлення у дітей, насамперед формування комунікативних умінь, оскільки у вік інформаційних технологій важливо уміти сприймати інформацію та продукувати власну. Спілкування для підлітків з інтелектуальними

порушеннями – складний творчий процес, який залежить від рівня сформованості комунікативної компетентності та якому потрібно їх навчати. Проте в даній категорії школярів здатність до комунікабельності специфічна з огляду на характерні риси їхньої особистості (замкнутість, відчуженість, комунікативна фобія, зосередженість на власному Я тощо), внаслідок чого не формуються навички спілкування, що призводить до порушення обміну думками [16, с. 19; 17; 2; 42; 43; 48; 49]. Допоможе позитивно вирішити вказаний недолік технологія сторітеллінгу [20; 21; 47], перевагами якої є формування умінь слухати чуже мовлення та продукувати власне, завдяки чому досягається активна взаємодія між комунікантами, психологічний комфорт, впевненість, адекватна самооцінка і оцінка мовлення слухачами.

Мета: розкрити сутність технології сторітеллінг та перспективи її використання у навчально-виховному процесі на уроках української літератури у роботі з учнями з інтелектуальними порушеннями з метою корекції порушень, властивих даній категорії школярів.

Виклад основного матеріалу. Для реалізації поставленої мети нами виділено особистісно-діяльнісний та компетентнісний підходи, оскільки реалізація технології сторітеллінгу з метою формування комунікативної компетентності забезпечується завдяки компетентнісному підходу в процесі діяльності особи.

На доцільність формування комунікативної компетентності вказує О. Пометун, розглядаючи питання щодо запровадження компетентнісного підходу в українській освіті. Автор наголошує, що формування культурного суспільства та культурної людини передбачає, крім іншого, знання рідної мови, застосування навичок мовлення та норм відповідної мовної культури [31, с. 17].

З поглядами О. Пометун перегукується думка Н. Дідур, вважаючи компетентною ту людину, яка має достатні знання в будь-якій галузі та з чим-небудь добре обізнана, компетентна [4, с. 77].

Ми розглядаємо компетентність як здатність учня з інтелектуальними порушеннями мобілізувати необхідні знання, уміння, емоційно-вольові якості

для отримання соціально значущого результату, що він опановує у процесі навчання. Реалізується компетентність у самостійній діяльності, в процесі самоуправління (здатності здійснювати самоконтроль, самооцінку, рефлексію) [14, с. 77].

Під самостійною навчальною діяльністю розуміється така діяльність учнів з інтелектуальними порушеннями, за якої: 1) учневі пропонуються навчальне завдання та інструкція для його виконання; 2) виконання завдання учень організовує самостійно, особисто керуючи власною діяльністю, але під загальним контролем учителя [11].

Поняття «сторітеллінг» першим запровадив Девід Амстронг, який врахував відомий психологічний фактор: історії більш виразні, захоплюючі, краще запам'ятовуються, цікаві і легше асоціюються з особистим досвідом, ніж різноманітні директиви, вказівки і правила. Сторітеллінг – (англ. story) історія; telling – розповідати, тобто мистецтво продукувати реальні історії засобами метафор, казок у процесі навчання. теж виконується кожним учнем самостійно.

Технологія сторітеллінгу є однією з педагогічних технологій, що допомагає учневі засвоїти матеріал, поданий у вигляді цікавої, захоплюючої історії, сприяє розвитку його особистісних якостей, демонстрації умінь активної уяви кожної дитини та дозволяє проявити активність і творчість.

Технологічний підхід забезпечує функціонування навчального процесу на основі системи «учитель – навчальне середовище – учень» завдяки врахуванню специфіки навчального предмету. Слово «технологія» – від грецького *teche* – вчення, поняття і *Logos* – майстерність, мистецтво. Відомі українські вчені-мистецтвознавці О. Рудницька та Н. Якса поняття «технологія» розглядають як «знання про майстерність» [32; 40].

Розглядаючи сутність педагогічної технології, Л. Паньків стверджує, що педагогічна технологія проявляється через систему необхідних і достатніх елементів, пов'язаних між собою внутрішньою логікою. Зважаючи на це, автор виділяє складові будь-якої педагогічної технології: 1) концептуальна основа з філософським, психологічним, педагогічним обґрунтуванням цілей;

2) змістовна частина: мета навчання (загальна і конкретна), зміст навчального матеріалу; 3) процесуальна частина – технологічний процес: організація навчального процесу, методи і форми навчальної діяльності учнів, методи і форми роботи вчителя, діяльність учителя і керування процесом засвоєння матеріалу, діагностика навчального процесу [27, с. 155].

Ряд зарубіжних та вітчизняних спеціалістів, зокрема С. Баканова, Г. Гич, М. Далецька, Ж. Єрмолаєва, Н. Скакун, А. Сіммонс, Л. Зданевич, К. Крутій, М. Василюшина та ін. характеризують сторітеллінг як технологію продукування історій. Умови запровадження педагогічного сторітеллінгу виділила А. Сіммонс: 1) сторітеллінг на основі реальних ситуацій; 2) сторітеллінг на основі сценарію, за якого учень стає частиною сценарію і досягає різних результатів залежно від того, які рішення приймає [20; 21; 22; 28; 30; 31; 47].

Користуючись новітніми педагогічними технологіями, зокрема застосовуючи сторітеллінг, учитель на уроках має змогу формувати низку компетентностей, визначених концепцією НУШ. Завдяки сторітеллінгу учні оволодівають аудіовальними вміннями, які є основою для формування комунікативних з метою продукування діалогічного й монологічного мовлення. Адже «формування мовленнєвих умінь – складний і довготривалий процес, який передбачає роботу над засвоєнням лексичного запасу рідної мови, над реченням і зв'язним висловлюванням та продукуванням його» [19, с. 4].

Як інноваційну методику формування комунікативної компетентності школярів розглядає сторітеллінг Г. Гич, на думку якого сторітеллінг допоможе учителю формувати мовну компетентність учнів через впровадження у навчальний процес методів, завдяки яким школярі вчать слухати й говорити [2, с. 189]. А. Сіммонс доводить, що у процесі сторітеллінгу слухачі вчать творчо мислити, виділяти головне і другорядне, зв'язно висловлювати власні думки [33]. Отже, сторітеллінг забезпечує як опанування комунікативною компетентністю, так і формування творчої особистості.

Вказуючи на роль учителя щодо застосування сторітеллінгу, Ж. Єрмолаєва й О. Лопухова, вбачають у сторітеллінгу педагогічну техніку

конструювання навчальних завдань, а функцію учителя розглядають як фасилітаторську, наставницьку, який починає або визначає тему і кінцеву мету історії, створює творче полотно. Сторітеллінг сприяє роботі творчого мислення учнів, їхній уяві та фантазії, враховує чітку структуру побудови розповіді й не втрачає завдання, поставленого перед уроком [8].

Норвезька вчена Сигрун-Гудмундсдоттир (Sigrun Gudmundsdottir) вказує, що технологія сторітеллінгу розширює рамки викладання і дає змогу вчителю шляхом використання історій, казки, розповіді пояснювати й ілюструвати основний матеріал, передбачений навчальною програмою [47, с. 213].

Як доводить Н. Скакун, завдяки застосуванню на уроках сторітеллінгу, вчитель одночасно впливає на емоційну та когнітивну сфери пізнання учнів, стимулюючи їхню увагу та мотивуючи до створення власного творчого продукту. Мистецтво розповідання історії сторітеллінг перегукується з наративним темпом пізнання та оповідальною розповіддю, наративом у психології. Спільними ознаками для них є наявність інтриги, чіткого сюжету та емоційно забарвленого способу оповідання [34, с. 187]. Наратив – етимологія слова, пов'язана з англ. і франц. *narative* – який розповідає історію та лат. *narrare* – оповідати, ознайомлювати. Як один із способів пізнання розглядає наратив Брунер (1986), доводячи, що наративне мислення сприяє встановленню зв'язків між подіями [34, с. 215].

За Н. Ісак *наратив* – філософське поняття, яке фіксує процес самореалізації як спосіб буття розповідного тексту, найважливішою атрибутивною характеристикою якого є його самотність та самоцінність, тобто мовленнєвий акт, вербальне вираження. Наративний режим пізнання призводить до генерування цікавих історій, захоплюючих сюжетів, правдивих та цікавих історичних викладів [6]. Ряд авторів наголошує на значенні наративу, вбачаючи в оповідальній розповіді інструмент пізнання з точки зору наративної психології, що надає узгодженості та впорядкованості людському досвіду, а також змінює цю впорядкованість, коли досвід або його осмислення змінюються [26, с. 80].

Тому з метою активізації уяви, корекції притаманних учням порушень, розвитку творчості, насамперед креативності та формування низки компетентностей, зокрема комунікативної, інформаційної, читацької, філологічної тощо, учитель української літератури може вдало використовувати сторітеллінг на уроках в умовах спеціальної та інклюзивної школи як один з видів творчої діяльності й самореалізації особистості кожного школяра з інтелектуальними порушеннями.

У Національній доктрині, присвяченій розвитку освіти України у ХХІ столітті, під дитячою творчістю розглядається діяльність, результатом якої стає створення нових оригінальних, довершених матеріальних і духовних цінностей. Звідси одним із завдань на уроках української літератури щодо учнів з інтелектуальними порушеннями виступає оволодіння ними прийомами творчої пізнавальної та практичної мовленнєвої діяльності з метою розвитку їх як особистостей, корекції й формування навичок спілкування, майбутньої соціалізації та трудової адаптації, оскільки для даної категорії осіб «...наявність ... навіть невеликих творчих досягнень у окремих людей створює культурне поле, де кожна людина почуває себе психологічно комфортно» [5, с. 37]. Аналізуючи процеси творчості, В. Моляко звертає увагу на особливості становлення їх у підлітків, радить звертати увагу не лише на особливості творчої особистості, а й на особливості її розвитку у соціальній групі, на особливості групових норм та цінностей» [5, с. 91–92].

Ф. Блокгауз, І. Ефрон, В. Аверинцев, В. Моляко, Г. Давидова В. Шинкарук розглядають творчість як творення чогось нового, як новизну продукту творчої діяльності, якої раніше ніколи не було, яка забезпечує розвиток особистості [3; 5; 35; 36; 37]. Нам імпонує визначення сутності творчості, подане у «Філософському енциклопедичному словнику» за ред. В. Шинкарука, яке стосується й діяльності учнів з інтелектуальними порушеннями на уроках української літератури в процесі створення історій завдяки технології сторітеллінг: «... створення будь-яких явищ мистецтва чи ремесла можна назвати творчістю, а всіх «створювачів» – їх творцями» [36, с.

630]. Відомі серед дефектологів педагоги минулого (Є. Герье, В. Кащенко, М. Чехов) теж доводили значення творчої діяльності для корекції та розвитку дітей з інтелектуальними порушеннями. Зокрема Є. Герье і М. Чехов, характеризуючи роботу учнів з літературою, 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 вважали завершенням цієї переробки [1, с. 103, 107]. В. Кащенко, аналізуючи особливості уяви дітей з порушеннями розумового розвитку, вказував, що «інколи уява розумово відсталих може бути творчою» [9, с. 91].

Враховуючи важливість творчої діяльності для корекції та розвитку особистості учнів з інтелектуальними порушеннями, ми звернули увагу на готовність даної категорії школярів до творчої діяльності на уроках літератури, зокрема на можливості застосування технології сторітеллінгу на уроках, враховуючи, що художній літературі як формі існування культури, належить провідна роль щодо можливостей поступового впливу на свідомість учня-читача, його емоційну та вольову сфери, на особистість в цілому» [43, с. 123].

Навчально-пізнавальна діяльність учнів з інтелектуальними порушеннями на уроках української літератури, спрямована на розвиток творчого мислення і мовлення школярів, розглядається нами як формування готовності до творчості, як створення навчального середовища, спрямованого на розкриття творчих якостей кожного учня. Звідси творчість для підлітків з інтелектуальними порушеннями – 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, цікаву історію, ілюстрацію до твору тощо [42, с. 193]. Намагання щось творити (говорити, писати) та здатність його виконувати, тобто творити, розглядається нами з огляду на те, що кожній дитині в певній мірі властива творчість, здібність щось творити. Як вказує Р. Хальман, «творчі здібності існують або потенційно, або актуально в кожній дитині, і творчість не обмежується одиночним талантом,

вона властива всім і має широку амплітуду вияву – від простих творчих актів до геніальних витворів» [45, с. 135].

З метою запровадження технології сторітеллінг на уроках української літератури ми провели експеримент, враховуючи, що сторітеллінг – це особиста творчість кожного учня. До експерименту залучили 893 учні з інтелектуальними порушеннями 7–9 класів. Експеримент проходив у два періоди. На протязі першого періоду виявляли стан готовності учнів до сторітеллінгу. Метою другого періоду було запровадження технології сторітеллінг на уроках української літератури.

Протягом першого періоду вивчали психофізичний стан підлітків, що дало змогу виявити їхню готовність до сторітеллінгу як до творчості, оскільки важливим аспектом ефективного формування комунікативної компетентності, зокрема умінь зв'язного монологічного мовлення, є врахування фізичного, когнітивного та емоційного стану учнів.

Поспілкувавшись з педагогами, шкільними психологами, медичним персоналом шкіл, батьками дітей та опрацювавши наявну у школах документацію щодо фізичного стану підлітків, виявили дві групи учнів. До першої групи віднесли соматично ослаблених дітей, у яких інтелектуальні порушення супроводжуються соматичними порушеннями. Для даної групи школярів характерна значна ослабленість нервових процесів, швидка стомлюваність, низька працездатність, повільне включення в роботу, постійні відволікання, наявність апатії, проявів байдужості до всього, насамперед до роботи на уроці. Крім інтелектуальних порушень, у вказаній групі респондентів наявні порушення узгодженості різноманітних емоційних регуляцій, виникнення емоційно-поведінкових розладів, внаслідок чого настають відхилення у психічному розвитку дітей [23].

За даними І. Єременка, в учнів з інтелектуальними порушеннями настає виснаження і працездатність різко знижується вже на 15–20 хвилинах уроку, що заважає їм активно працювати. Досить слабка увага на уроках забезпечується лише за допомогою постійно діючих стимулів [7].

Другу групу склали учні, в яких інтелектуальні порушення супроводжуються нервово-психічними відхиленнями. Спостерігаючи за підлітками на уроках та в позаурочний час, спілкуючись з ними, визначали активні вони чи ні, урівноважені чи легко збуджуються, ображаються на когось з відомих лише їм причин чи ні, які причини стомлюваності та зниження працездатності. За даними спостережень підлітки другої групи часто виключалися з педагогічного процесу, замикалися в собі, збуджувалися або загальмовувалися. Їм було важко не лише активно працювати на уроці протягом 45 хвилин, а й спокійно сидіти. Інтерес викликало лише те, що безпосередньо попадало в поле зору, слугуючи задоволенню елементарних життєвих потреб. На уроках літератури, коли підлітки значну кількість часу на уроці повинні сидіти, мало рухаючись або взагалі не рухаючись, слухаючи читання, відповіді однокласників, розповідь учителя, зниження рухової активності погіршує стан їхнього організму, призводячи до нервово-психічного і соматичного ослаблення, значної стомлюваності, зниження працездатності, загострення різноманітних хронічних захворювань. Завдяки спостереженням виявлено, що викликане особливостями розумового розвитку учнів, а що – фізичними. У процесі читацької діяльності в підлітків виникав поширений дискомфортний стан: – сенсорна, фізична й розумова втомлюваність. Сенсорна втомлюваність виникала внаслідок значного навантаження у процесі читання на слуховий і зоровий аналізатори. Тривале сидіння за партою, зростання фізичного й статистичного навантаження на організм школярів призводило до фізичної втоми. Значне інтелектуальне навантаження спричиняло розумову втомлюваність, яка проявлялася у загальмованості чи збудженні.

З метою збереження здоров'я школярів на уроках літератури, корекції притаманних їм порушень, виховання їх як активних читачів, адаптації окремих підлітків до особливостей в умовах інклюзивного навчання, прийшли до висновку про доцільність застосування технології сторітеллінг, завдяки якій уможлиблюється дотримання на уроках охоронно-педагогічного режиму шляхом чергування праці й відпочинку, переключення учнів з одного виду

діяльності на другий: з читання на аудіювання і навпаки, розмірковування, говоріння, письмо.

Також вивчали стан розуміння й усвідомлення підлітками сутності змісту прочитаного матеріалу, завдяки чому забезпечується якісна творчість. Для цього запропонували їм виконати ряд завдань: 1) переказати частини знайомого тексту, який прочитали і опрацювали; 2) відповісти на запитання евристичного спрямування та вказати основну думку твору; 3) пояснити сутність причинно-наслідкових зв'язків. Отже, у результаті проведеної роботи виявили, що учні намагалися пригадати зміст опрацьованого текстового матеріалу, але не зуміли, оскільки, читаючи, не вникали у зміст тексту твору, не усвідомлювали смислу читаного матеріалу, тому точного, швидкого й міцного запам'ятовування не відбулося, що свідчило про недостатність мисленнєвої активності. Переказуючи прочитане, підлітки вносили багато різноманітних привнесень, що не стосувалися змісту тексту твору, що свідчило про порушення цілеспрямованої діяльності. Відтворюючи зміст прочитаного тексту, школярі не намагалися користуватися планом, тому не могли послідовно відтворити те, що прочитали і запам'яталося. Натомість пригадували й продукували лише короткі, неповні речення, часто не пов'язані за змістом, що свідчило про інертність нервових процесів. Властиві учням з інтелектуальними порушеннями недоліки мислення утруднювали розуміння прочитаного, а косність та інертність мисленнєвих процесів ставали 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 смисл того, що переказували, на що також впливали порушення правильності читання, несформованість читацьких умінь, неналежний стан сигніфікативної, комунікативної та регулювальної мовленнєвих функцій, що

спричиняло нерозуміння чужого мовлення у процесі його сприймання, оскільки осмислення розпочинається на етапі сприймання.

У процесі експерименту обстежили стан сформованості читацьких умінь у школярів. Отримані дані свідчать: самостійно зуміли визначити тему твору 29% респондентів; 27% визначили основну думку; 35% учнів з незначною допомогою виділили складові частини тексту твору; 26% опитаних 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 завдання зі встановлення причинно-наслідкових зв'язків, яке самостійно, без допомоги, зуміли виконати лише 19% підлітків [17, с. 55–56].

Проаналізувавши отримані результати, визначили рівні сприймання художнього твору (чужого мовлення) підлітками з інтелектуальними порушеннями, 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.

Творчість на уроках літератури можлива завдяки сформованості інтересу до читання літератури. Спостерігаючи за учнями на уроках, у бібліотеці, в години позакласного і самостійного читання, ми визначили три рівні читацьких інтересів у підлітків з інтелектуальними порушеннями: ініціативний, стимулюючий, пасивний. До ініціативного рівня віднесли 13 % респондентів, які без нагадування педагогів і шкільного бібліотекаря цікавилися художньою літературою, орієнтувалися в тематиці творів та визначали її за ілюстраціями на

обкладинці; ініціювали самостійність у виборі творів для читання; самостійно стисло переказували зміст прочитаного та, що важливо, проявляли власне оцінне ставлення до вчинків героїв, описаних подій. Учні, яких віднесено до стимулюючого рівня (56 %) постійно потребували допомоги з боку дорослих, активно використовували її у вигляді евристично спрямованих запитань, оскільки евристичні запитання недоступні розумово відсталим. До третього, пасивного рівня, віднесли 31 % учнів з числа обстежених, навичка читання у яких сформована на дуже низькому рівні. Школярі не виявляли інтересу до читання творів будь-якого жанру, допомогу не використовували [24, с. 238–239].

Зважаючи на те, що успішна реалізація технології сторітеллінгу потребує належно сформованого зв'язного мовлення, головною функцією якого є комунікативна, яка реалізується у двох основних формах мовлення – діалозі й монолозі, нас цікавив стан усного монологічного мовлення учнів з огляду на те, що мовленнєва й читацька діяльність і творчість тісно взаємопов'язані. Також враховували, що сторітеллінг як продукування різноманітних історій слугує базою для формування усного зв'язного мовлення учнів.

Обстежуючи стан усного зв'язного мовлення підлітків, керувалися висновками Л. Логвінової щодо стану лексичної складової усного монологічного мовлення учнів з інтелектуальними порушеннями. Досліджуючи особливості монологічного мовлення розумово відсталих школярів, дослідниця вказала на недостатність лексичного запасу, відмітивши відсутність в дитячому мовленні слів різних граматичних категорій, що означають абстрактні поняття. Учні не знайомі з назвами багатьох видових і родових понять, незважаючи на те, що вони означають конкретні предмети. Також поширеним недоліком лексичної складової мовлення є неправильне розуміння слів та неточне їх використання [25]. Через що, виявлені недоліки свідчать про порушення сигніфікативної (означальної) функції мовлення, сутність якої полягає в поєднанні слова з мисленнєвим образом предмета.

Перевіривши стан сформованості сигніфікативної функції мовлення в учнів з інтелектуальними порушеннями, ми визначили показники володіння лексичним значенням слова вказаною категорією школярів: дотримання лексичної сполучуваності слів, введення у мовленнєвий контекст адекватних за смислом слів, опора на мовленнєвий контекст при визначення значення слова, добір до даного слова лексико-семантичних варіантів. На основі показників виділили три групи учнів залежно від міри володіння лексичним значенням слова. До першої групи увійшли підлітки з порушеннями в першій сигнальній системі, внаслідок чого перцептивні дії у них або зовсім не виникали, або швидко гальмувалися і зникали. Другу групу склали школярі з урівноваженою поведінкою, але з домінуванням порушень у другій сигнальній системі, для яких слова не стали узагальнюючими поняттями. Для учнів третьої групи характерна наявність цілісних мисленнєвих образів лише предметів безпосереднього оточення [16, с. 21].

Обстежуючи учнів, виділили основні недоліки синтаксичної складової мовлення: непоширені речення (учні користуються короткими конструкціями, вживаючи переважно дієслова та займенники); спостерігаються пропуски слів, словосполучень, необхідних для побудови фрази, внаслідок чого речення характеризується аморфністю структури, а нерідко й перекручуванням змісту висловлювання. У мовленні досить часто спостерігається порушення порядку слів, що веде до порушення змісту висловлювання. Синтаксичний бік мовлення характеризується наявністю рис, властивих ситуативному мовленню: значна кількість дієслів та займенників, перехід з однієї події на іншу [19, с. 43].

Стан сформованості усного монологічного мовлення виявляли з урахуванням 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 в учнів з інтелектуальними порушеннями мотив самовираження відсутній, переважає мотив передачі інформації. Для аналізу змістово-сміслового компоненту підліткам запропонували ряд завдань: 1) *завдання, спрямоване на продукування опису*: «Недоладько – герой повісті казки Г. Малик «Незвичайні пригоди Алі в країні Недоладії» (7 клас); 2) *складання розповіді за сюжетним малюнком* (8 клас, І. Франко: «Захар Беркут»); 3) *складання розповіді з опорою на серію сюжетних малюнків* (9 клас, Зірка Мензатюк: «Таємниця козацької шаблі»); 4) *складання розповіді на тему з особистого досвіду, віддалену в часі*: «Мої літні канікули», «Мій вихідний день».

Критерії оцінки змістово-сміслового компоненту: складання смислової програми, відбір слів, побудова фрази, відповідність змісту мовлення пропонованому завданню. Продукуючи опис Недоладька, учні не змогли самостійно відібрати суттєві ознаки предмету опису – персонажу твору. Їм було важко охарактеризувати його зовнішні ознаки, оскільки обмежений словниковий запас. Для опису характерний розрізнений набір слів – назв частин одягу та взуття персонажу, характерних рис його обличчя, що супроводжуються повтореннями: «тут», «ось». Виконуючи друге завдання, восьмикласники не змогли встановити причинно-наслідкові зв'язки між зображенням; дії персонажів описували без констатації перерахування фактів, лише вказуючи їх. Монолог не мав задуму, логічна завершеність відсутня. Важко було проаналізувати ситуацію, спостерігалось 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 дев'ятикласники не володіють уміннями планувати монологічне висловлювання, не використовують смислові зв'язки між частинами розповіді, логічні зв'язки між реченнями; у розповіді відсутня закінченість смислового

вираження думки. Продукуючи висловлювання, учні 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 невиправдана кількість повторень одних і тих же слів як засобів зв'язності речень у тексті, так і частин тексту: іменників, займенників.

Особливості стану операціонального компоненту мовлення аналізували на основі результатів, отриманих у процесі зв'язного монологічного відтворення учнями прослуханих двох оповідань: «Дике козеня» Ю. Збанацького (7 клас), «Сім'я дикої качки» Є. Гуцала (8 клас). 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 учні отримали установку: «Подумай, про кого чи по що розповідається у цьому тексті. Чому його так названо?».

Підлітки не відразу почали відтворювати прослухане. Одні з них спочатку замислилися, зосередилися, інші почали повертатися до сусідів, відволікалися. Відтворюючи прослухане, пригадували кілька речень, намагаючись передати повністю зміст речень або частини речень. Проявилися характерні для учнів з інтелектуальними порушеннями 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 ми 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, але цього у відповідях учнів не спостерігали. Натомість

спостерігали одноманітність засобів міжфразового зв'язку, відсутність образних засобів та різноманітних лексичних засобів (порівнянь, епітетів, синонімів, антонімів). Виявили несформованість операцій програмування, відбору, синтезу мовного матеріалу, внаслідок чого порушувалася лексико-граматична структура, пов'язана з вибором слів, проявилися порушення між граматичним маркуванням і звуковим оформленням висловлювання. Отже, учні з інтелектуальними порушеннями самостійно лексично й граматично правильно думку не можуть оформити.

Продукуючи розповіді про канікули та вихідний день, підлітки розширювали межі теми, оскільки їм важко було добирати лексичний 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. Також не використовували лексичні, синтаксичні, стилістичні засоби художньої виразності. У розповідях проявилися порушення зв'язності, послідовності, тривалості говоріння через надмірні привнесення, що не відповідали темі розповіді [38].

У зв'язку із певними об'єктивними та суб'єктивними причинами у спеціальних загальноосвітніх навчальних закладах для дітей з інтелектуальними порушеннями зменшилася кількість дітей, тому немає можливості відкривати паралельні класи. У кожному класі навчаються учні з легкою й помірною розумовою відсталістю, тобто учні з різною мірою враження центральної нервової системи, з різним рівнем розвитку пізнавальних психічних процесів, силою нервових процесів, різною фізичною та розумовою працездатністю. Вказані порушення впливають на стан розвитку пізнавальних можливостей школярів, фізичний стан, оволодіння знаннями й уміннями, зокрема виконання завдань творчого характеру, що передбачає сторітеллінг. виправити ситуацію допомагає «дотримання принципу індивідуального підходу – провідного в корекційній роботі з розумово відсталими дітьми...

Індивідуальний підхід забезпечує можливості врахування диспропорцій у розвитку психічних функцій в учнів» [13, с. 57].

Отримані у підготовчому періоді експерименту результати свідчать, що підлітки з інтелектуальними порушеннями не можуть самостійно будувати зв'язне монологічне висловлювання.

Протягом другого періоду експерименту на уроках української літератури запроваджували технологію сторітеллінг. Завдання полягало у навчанні учнів самим створювати й розповідати історії. При цьому враховували, що учні з інтелектуальними порушеннями через притаманні їм недоліки мовлення: сприймання, розуміння та усвідомлення сприйнятого мовлення, не можуть і не навчені належним чином сприймати чуже мовлення так, оскільки не володіють на достатньому рівні аудіювальними вміннями. Формування мовленнєвих умінь – складний і довготривалий процес, який передбачає роботу над засвоєнням лексичного запасу рідної мови, над реченням і зв'язним висловлюванням та продукуванням його [19, с. 4].

Проводячи експеримент, враховували, що підлітки з інтелектуальними порушеннями у зв'язку з особливостями психофізичного розвитку опановують вміння продукувати елементарну художню словесну творчість. Зважаючи на це, процес мовленнєвої творчості школярів (сторітеллінг) розглядали у вигляді таких взаємозалежних етапів:

- 1) розуміння умови завдання;
- 2) прогнозування майбутнього творчого продукту (усної чи письмової історії);
- 3) передбачення кінцевого результату.
- 4) продукування історії.

Другий період передбачав у процесі застосування технології сторітеллінг дотримання особистісно орієнтованого та діяльнісного підходів до учнів, оскільки для спеціальної освіти, зокрема й для освіти дітей з інтелектуальними порушеннями, провідними є особистісно орієнтований та діяльнісний підходи. Аналізуючи висхідні положення особистісно орієнтованого навчання,

І. Якиманська вказувала, що центром його є особистість, її самотність, самоцінність, завдяки чому суб'єктивний досвід кожного спочатку розкривається, а потім узгоджується зі змістом освіти. В особистісно орієнтованій педагогіці особистість виступає основною дієвою особою всього освітнього процесу [39].

Останніми роками у зв'язку з розвитком мультимедійних технологій популярності набуває цифровий сторітеллінг, в якому розповідь супроводжується візуальним рядом (відео, скрайбінг, інтелектуальні карти, інфографіка). На значення цифрового сторітеллінгу вказував Б. Робін. На думку автора, у цифровому сторітеллінгу поєднано педагогічний інструментарій, що дає змогу: розвивати креативність, творче мислення та дослідне навчання; забезпечує можливість формувати інформаційну компетентність у процесі підготовки проекту цифрового ряду історій; аналізувати та систематизувати значну кількість інформації; удосконалювати комунікативні навички, зокрема обстоювати власну позицію, презентувати ідеї [41, с. 19]. Проводячи експеримент, ми не змогли з певних суб'єктивних та об'єктивних причин з огляду на стан психофізичного розвитку учнів з інтелектуальними порушеннями, застосовувати цифровий сторітеллінг як вид самостійної діяльності учнів.

Протягом другого періоду технологію сторітеллінг на уроках української літератури застосовували на підготовчому, орієнтувальному і підсумковому етапах роботи з художнім твором. Застосування сторітеллінгу на підготовчому етапі роботи з художнім твором забезпечувало більш глибоке, різнобічне ознайомлення учнів з біографією автора твору, цікавими моментами з його творчого та громадського життя. Насамперед, проводили уявну зустріч школярів з автором твору, організовуючи спочатку емоційні діалоги між учасниками зустрічі (автор твору – учень-читач), а згодом пропонували комунікантам продукувати зв'язні монологічні висловлювання. У процесі роботи активізувався особистий життєвий досвід співрозмовників, учні намагалися самостійно продукувати й досить емоційно продукували власні історії.

На орієнтувальному етапі роботи з твором організовували різноманітні види роботи школярів зі змістом художнього твору. Підлітки проявляли зацікавленість і активність, придумуючи власні варіанти щодо продовження прочитаних історій з життя героїв/персонажів, зображених подій. Також організовували відеоперегляди уривків творів з метою порівняння розповіді учнів із зображенням, оскільки «ілюстративний матеріал забезпечує єдність візуального сприймання, активного мислення, мовленнєвої діяльності» [44, с. 303]. Віртуальні монологи сприяли розвитку зв'язного монологічного мовлення, збагаченню мовлення різноманітною дієслівною та прикметниковою лексикою, мотивували адекватно її застосовувати.

Підсумковий етап роботи над твором полягав у створенні учнями історій на основі прочитаних творів, героями яких вони ставали і як би їм хотілося, щоб розвивалися події з їхньою участю як героїв твору. Кожен пропонував свій варіант історії, що здавався йому найбільш цікавим і доцільним, тобто творив власну розповідь-історію. «У процесі творчої діяльності на уроках літератури проявлялася творча активність учнів як здатність перетворювати й отримувати нові способи діяльності. Учні ставали творчо активними, що досить важливо для цієї категорії школярів» [22, с. 96]. Позитивних рис набувала поведінка підлітків. Вони навчилися уважно вислуховувати співрозмовника, не зупиняти й не коментувати співрозмовника, недослухавши придуману ним історію. Після прослуховування намагалися висловлювати власні судження з приводу почутої історії.

Застосовуючи технологію сторітеллінг, ми використали репродуктивний метод навчання літератури, який передбачає застосування різних прийомів, що забезпечують творчий розвиток школярів на уроках літератури, зокрема написання невеликих творів-мініатюр за вміщеними у підручнику завданнями, ілюстраціями до творів або репродукціями картин, за відеоматеріалами. Учні вчилися аналізувати, порівнювати, узагальнювати, робити висновки, тобто засвоювали навчальний матеріал, оскільки творчі роботи, художнє розповідання, робота над словом спрямовані на розвиток творчих здібностей

школярів [18, с. 151].

Висновки. Для учнів з інтелектуальними порушеннями характерна безініціативність, байдужість, індиферентне ставлення до діяльності, обмежений пасивний і дуже бідний, примітивний активний словник; комунікативна фобія; невміння структурувати зв'язне висловлювання, що проявляється у порушеннях монологічного мовлення. За допомогою технології сторітеллінгу на уроках української літератури вказані недоліки поступово коригувалися. На уроках поживлялася робоча атмосфера, навіть загальмовані школярі почали активніше працювати, а підлітки з синдромом дефіциту уваги, зі спектром аутистичних порушень ставали уважнішими, зосереджувалися, почали більш відповідально ставитися до виконання завдань.

Відповіді учнів з вищим рівнем розвитку пізнавальних можливостей слугували прикладом для відповідей учнів з нижчим рівнем пізнавальних можливостей. У експериментальних класах налагоджувалися тісні контакти між учнями з різним рівнем розвитку пізнавальних можливостей, що важливо для інклюзивних класів, встановлювалися дружні стосунки, доброзичлива атмосфера. Важливо, що учні навчилися творити щось нове самостійно на основі отриманих знань, адже творчість – досить складний процес.

Для учнів з інтелектуальними порушеннями застосування технології сторітеллінгу є досить актуальним, оскільки сприяє корекції та розвитку усіх пізнавальних процесів, насамперед мислення, уяви, пам'яті, мовлення.

Література

1. Вспомогательные школы для отсталых детей: сборник / под ред. Е. В. Герье и Н. В. Чехова. Москва: Задруга, 1923. 169 с.
2. Гич Г. М. Сторітеллінг як інноваційна методика формування мовленнєвих компетентностей учнів ЗНЗ. *Науковий вісник МНУ імені В. О. Сухомлинського*. Педагогічні науки: збірник наукових праць / За ред. А. Л. Ситченка. Миколаїв: МНУ імені В. О. Сухомлинського, 2015. № 4 (15). С. 188–191.
3. Давыдова Г. А. Творчество и диалектика. Москва: Наука, 1976. 146 с.
4. Дідур Н. А. Сутність соціокультурної компетентності майбутніх учителів початкової школи у контексті компетентнісного підходу. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова*. Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи: зб. наук. праць. 2016. Вип. 55. С. 75–80.
5. Здібності, творчість, обдарованість: теорія, методика, результати досліджень: колективна монографія / за ред. В. О. Моляко, О. Л. Музики. – Житомир: Вид-во Рута, 2006. – 320 с.

6. Ісак Н. Ю. Наратив як засіб ідентифікації особистості. *Філософський альманах*. 2006. № 2. С. 35–40.
7. Еременко И. Г. Олигофренопедагогика. Київ: Изд. объединение «Вища школа», 1985. 326 с.
8. Ермолаева Ж. Е, Лапухова О. В. Сторителлинг как педтехника конструирования учебных задач в вузе. *Концепт: научно-метод. электронный журнал*. 2016. № 6 (июль).
9. Кащенко В. П. Нервность и дефективность в дошкольном и школьном возрастах (М., 1919). Пособие для родителей и педагогов. М.: Школа Пресс, 2009. 144 с.
10. Кравець Ніна. Впровадження інклюзивного навчання в зарубіжних країнах. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка*. Серія: педагогіка. Тернопіль, 2018. № 2. С. 139–146.
11. Кравець Н. П. Организация учебной деятельности учащихся младших классов вспомогательной школы в условиях внутриклассного дифференцированного обучения: автореф. дис. ... канд. пед. наук. 13.00.03 – специальная педагогика. Москва, 1991. 16 с.
12. Кравець Н. П. Евристичний метод на уроках літературного читання у роботі з розумово відсталими учнями: збірник наукових праць Кам'янець-Подільського нац. ун-ту імені Івана Огієнка. Ч. 2. Кам'янець-Подільський: Медобори-2006. 2012. С. 139–148.
13. Кравець Н. П. Індивідуальний підхід як основа корекційної роботи з розумово відсталими дітьми на уроках читання. *Нова педагогічна думка: наук.-метод. журнал*. 2006. № 3. С. 55–59.
14. Кравець Н. П. Інновації на уроках літератури у роботі з розумово відсталими учнями: Collective monograph. АМЕЕТ Sp. z.o.o., Lodz, Poland, 2017. P. 75–90.
15. Кравець Н. П. Оволодіння читацькою діяльністю – одна з умов успішного навчання в інклюзивному класі // Соціально-педагогічна робота в закладах освіти інклюзивної орієнтації: тези доповідей VII Всеукр. наук.-практ. конф. Хмельницький: Хмельницький ін-т соціальних технологій Ун-ту «Україна», 2012. С. 40–43.
16. Кравець Н. П. Оптимізація соціальної інтеграції учнів допоміжної школи на основі корекції сигніфікативної функції мовлення. *Дефектологія*. 2000. № 3. С. 18–22.
17. Кравець Н. П. Особливості психофізичного розвитку розумово відсталих учнів та чинники, що ускладнюють їхню читацьку діяльність. *Наукові записки Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя*. 2016. № 2. С. 51–60.
18. Кравець Н. П. Репродуктивний метод на уроках літературного читання у роботі з розумово відсталими учнями. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова*. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія: зб. наук. праць. К.: НПУ імені М. П. Драгоманова, 2013. № 24. С. 145–152.
19. Кравець Н. П. Розвиток мовлення в учнів допоміжної школи на уроках читання та української мови: навч.-метод. посібник. Київ: «А.С.К.», 1999. 127 с.
20. Кравець Н. П. Сторителлінг на уроках літератури з метою творчого розвитку підлітків з порушеннями інтелекту // Корекційно-реабілітаційна діяльність: стратегії розвитку у національному та світовому вимірі: матеріали IV Міжнар. наук.-практ. конф. (Суми, 9 жовтня 2018 р.). Суми: Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2018. С. 241–245. URI <http://enpuir/npu.edu.ua/handle/123456789/21525>
21. Кравець Н. П. Сторителлінг як технологія на уроках української літератури у роботі з учнями з порушенням інтелектом // Осінні наукові читання: XI Міжнародна науково-практична інтернет-конференція: тези доповідей. (Дніпро, 23 листопада 2018 р.) Ч. 2. Дніпро: НБК, 2018. С. 60–64.
22. Кравець Н. П. Творчий розвиток учнів з особливими освітніми потребами як один із шляхів їх соціалізації. *Topical issues of social pedagogy: Collective monograph*. CARICOM, Barbados, 2017. PP. 79–99.
23. Кравець Н. П. Урахування психофізичного стану здоров'я розумово відсталих учнів на уроках літератури // Педагогіка здоров'я: зб. наук. пр. VII Всеукраїнської наук.-

практ. конф. (м. Чернігів, 7–8 квітня 2017 р.): у 2 т. / ред. колегія: С. М. Шкарлет та ін. Чернігів, 2017. Т. 2. С. 329–332.

24. Кравець Н. П. Формування інтересу до читання у розумово відсталих учнів на уроках літературного читання. *Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка* / за ред. О. В. Гаврилова, В. І. Співака. Вип. XXIII в трьох частинах. Ч. I. Серія: соціально-педагогічна. Кам'янець-Подільський: Медобори-2006. С. 234–242.

25. Логвинова Л. Л. Обучение монологической речи умственно отсталых школьников: автореф. дис. ... канд пед. наук. 13.00.03 – специальная педагогика. Москва, 1983. 22 с.

26. Наративні психотехнології. Серія (Психологічний інструментарій) / Чепелева Н. В. та ін. ; за заг. ред.. Чепелевої Н. В. – Київ: Главник, 2007. 144 с.

27. Паньків Л. І. Технологічний підхід у мистецькій освіті: сутність та перспективи. *Innovative processes in education: Collective monograph: AMEET Sp. z.o.o. Lodz, Poland, 2017. P. 152–159.*

28. Петько Л. Активізація творчого розвитку особистості учнів як фактор педмайстерності вчителя. *Директор школи, ліцею, гімназії*. 2010. № 2. С. 99–103.

29. Петько Л. В. Виклики ХХІ століття для освітнього простору України. *Наукові праці* [Чорноморського держ. ун-ту імені Петра Могили комплексу "Києво-Могилянська академія"]. Серія : Педагогіка : наук. журн. / Чорном. держ. ун-т імені Петра Могили; ред. кол. : О. П. Мещанінов (голова) [та ін.]. – Миколаїв: Вид-во ЧНУ імені Петра Могили, 2017. Т. 303. Вип. 291. С. 10–14.

30. Петько Л. В. Стимулювання творчих здібностей підлітків засобами втілення образу казкового персонажу // *Лялька як знак, образ, функція: матер. Всеукр. наук.-практ. конф. «Другі Марка Грушевського читання»* ; за ред. О. С. Найдена. Київ: «Стилос», 2010. С. 200–204.

31. Пометун О. Дискусія українських педагогів навколо питань запровадження компетентнісного підходу в українській освіті // *Компетентнісна освіта: від теорії до практики*. Київ: Плянди, 2005. С. 50–60.

32. Рудницька О. П. Педагогіка загальна та мистецька: навч. посіб. Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2005. 360 с.

33. Симмонс А. Как использовать силу историй. Москва: Манн, Иванов и Фербер. 2013. 272 с.

34. Скакун Н. С. Використання вчителем природничих наук сторітеллінгу як інструменту розвитку креативності // *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальній школах*, 2018. № 61. Т. 1. С. 184–188.

35. Словарь Ф. А. Брокгауза и И. А. Эфрона. – СПб, 1901. Т. 64. С. 729–730.

36. Філософський енциклопедичний словник / За ред. В. І. Шинкарука. – Київ: Абрис, 2002. 742 с.

37. Философский энциклопедический словарь / редкол.: С. С. Аверинцев. 2-е изд. – Москва: Сов. энциклопедия, 1989. – 815 с. С. 642.

38. Шибецька В. В., Кравець Н. П. Особливості розвитку усного монологічного мовлення у розумово відсталих учнів 7-го класу на уроках літератури. *Молодий вчений*. 2017. № 3 (43). С. 506–511.

39. Якиманская И. С. Личностно-ориентированное обучение в современной школе. Москва: Сентябрь, 1996. 96 с.

40. Якса Н. В. Основи педагогічних знань: навч. посіб. – Київ: Знання, 2007. 375 с.

41. Bemard R. Robin. The power of digital Storytelling to support teaching and leaning. *Digital education review?* 2016, No. 30. P. 17–29.

42. Kravets Nina. Preparing Mentally Retarded teenagers at Literature lesson for creative activities. *Topical issues of contemporary science: Collection of scientific articles*. – С.Е.І.М., Valencia, Venezuela, 2017. P. 192–196.

43. Kravets N. P. Readiness of Mentally Retarded Pupils-Teenagers to the Reader's Activity Mastering. *Intellectual Archive*. 2015. Vol. 4. No. 4 (July). Series "Education & Pedagogy". Toronto: Shiny Word Corp. PP. 123–136. URI <http://enpuir.npu.edu.ua/handle/123456789/8413>.

44. Kravets N. P. Correct values of illustrations in literature textbooks for mentally retarded pupils. *Trends in der Entwicklung der nationalen und internationalen Wissenschaft: Sammelwerk der wissenschaftlichen artikel*. – Verlag SWG imex GmbH, Nürnberg, Deutschland, 2016. S. 302–306. URI <http://enpuir.npu.edu.ua/handle/123456789/12561>

45. Hallman R. J. The commonness of creativity. *Education theory*. 1963. Vol. 13. No. 2. P. 132–136.

46. Pet'ko Lyudmila, Leont'eva Catherine, Brilliant Mathematician and a Great Person John Forbes Nash. *European science review: Scientific journal*. Austria. – Vienna: EASTWEST, 2014. № 1 (January-February). P. 110–116.

47. Gudmundsdottir Sigrun. Story-maker, Storyteller: narrative structures in curriculum. *Journal of Curriculum Studies*, 1991. Vol 23. No. 3. P. 207–218.

48. Gudmundsdottir Sigrun. Towards inclusive schools: A study of inclusive education in practice. *European Journal of Special Needs Education* 19(1):85–98 · March 2004. DOI: 10.1080/10885625032000167160

49. Zhuravel Maria, Pet'ko Lyudmila Behavioural Disorders in Child // Materiały X Międzynarodowej naukowo-praktycznej konferencji «Kluczowe aspekty naukowej działalności – 2014»: zbiórka materiałów konf., 07–15 stycznia 2014 roku; redaktor naczelna prof. dr hab. Sławomir Górniak. – Volume 14. Psychologia i socjologia. – Przemysł : Nauka i studia, 2014. С. 56–58.

Анотації

УДК 376-056.016:821.161.2

Кравець Н. П. Сторітеллінг як технологія творчого розвитку учнів з інтелектуальними порушеннями на уроках літератури в умовах спеціального та інклюзивного навчання

Автор розглядає вплив технології сторітеллінг на творчий розвиток учнів з інтелектуальними порушеннями в умовах спеціального та інклюзивного навчання на уроках літератури.

Ключові слова: сторітеллінг, учні з інтелектуальними порушеннями, творчість, урок літератури, спеціальне та інклюзивне навчання.

Кравець Н. П. Сторителлинг как технология творческого развития учащихся с интеллектуальными нарушениями на уроках литературы в условиях специального и инклюзивного обучения.

Автор рассматривает влияние технологии сторителлинг на творческое развитие учащихся с интеллектуальными нарушениями в условиях специального и инклюзивного обучения на уроках литературы.

Ключевые слова: сторителлинг, учащиеся с интеллектуальными нарушениями, творчество, урок литературы, специальное и инклюзивное обучение.

Kravets N. P. Storytelling as a technology of creative development of students with intellectual disabilities in Literature lessons in the conditions of special and inclusive education.

The author examines the influence on students with intellectual disabilities of storytelling technology on their development in the conditions of special and inclusive education in Literature lessons.

Key words: storytelling, pupils with intellectual disabilities, creativity, Literature lesson, special and inclusive education.