

## **Формування читацької діяльності як особистісного компоненту соціально-трудової адаптації розумово відсталих учнів**

У статті розглядається проблема формування читацької діяльності як необхідного компоненту успішної соціально-трудової адаптації розумово відсталих учнів. Здійснено аналіз психолого-педагогічної літератури з питань соціально-трудової адаптації та проаналізовано умови її забезпечення у роботі з розумово відсталими школярами. Зазначено, що успішна соціально-трудова адаптація розумово відсталих учнів – випускників спеціальної школи - залежить від сформованої на достатньому рівні читацької діяльності. Виділено складові компоненти читацької діяльності: когнітивний, емоційно-комунікативний, операційно-організаційний та визначено принципи літературної освіти розумово відсталих учнів, врахування яких забезпечить успішне формування читацької діяльності. Доведено, що успішність процесу соціально-трудової адаптації розумово відсталих учнів залежить від належної організації сумісної діяльності роботи школи і професійно-технічних навчальних закладів з огляду на врахування психофізичних особливостей розумово відсталих учнів, їхніх знань і навичок, здобутих за період шкільного навчання. Обґрунтовано необхідність формування у школярів бібліотечно-бібліографічних та читацьких умінь і навичок як складових читацької діяльності. Доведено необхідність розробки професіограми сучасного розумово відсталого випускника, що допоможе успішніше готувати учнів до оволодіння майбутньою професією, соціально й професійно адаптувати. Намічено умови, яких варто дотримуватися **щодо** формування компетентних читачів з метою забезпечення їх успішної соціально-трудової адаптації.

*Ключові слова:* розумово відсталі учні, соціально-трудова адаптація, читацька діяльність, читацькі уміння, учні технічної групи, школа, професійно-технічний навчальний заклад.

Питання соціально-трудової адаптації завжди були актуальними для розумово відсталих учнів. Особливо гостро вони постали на сучасному етапі розвитку суспільства, оскільки певні соціально-економічні зміни, що останніми роками відбуваються в ньому, спричинили відповідні вимоги до якості адекватної підготовки підлітків з метою подальшої успішної їх соціально-трудової адаптації у житті. З огляду на це у Державному стандарті спеціальної освіти одним з ключових питань є формування життєвої компетентності школярів, що дасть змогу підготувати компетентного випускника. Однією зі складових компонентів соціально-трудової адаптації сучасного випускника є належним чином сформована читацька діяльність.

Актуальність уваги до проблеми читацької діяльності розумово відсталих учнів з метою їх соціально-трудової адаптації обумовлена постійними змінами в системі шкільного навчання і зростаючими вимогами до майбутніх спеціалістів,

здатних успішно соціалізуватися й адаптуватися у майбутньому виробничому колективі. Тому загальноосвітній навчальний заклад покликаний забезпечити належну підготовку розумово відсталих підлітків до успішної соціально-трудової адаптації у суспільстві.

Мета статті полягає у розкритті ролі читацької діяльності для належної соціально-трудової адаптації розумово відсталих учнів.

Питання соціально-трудової адаптації розумово відсталих осіб розглянуто в роботах як вітчизняних, так і зарубіжних вчених (Й.О.Бодеман, В.І. Бондар, Г.М. Дульнев, І.Г.Єременко, А.А. Корнієнко, Г.М.Мерсіянова, К.М. Туринська, Долженко А.І.та ін.). Соціально-трудова адаптація розглядається як розвиток особистості, яка змінюється у процесі соціальної і трудової діяльності.

Успішність соціально-трудової адаптації учнів залежить від належної роботи школи в цьому напрямку. Завдяки цілеспрямованому вихованню у школі керують процесом соціалізації, складовою якого є соціально-трудова адаптація. Соціально-трудова адаптація виступає і як процес, і як результат засвоєння соціального досвіду.

Процес соціально-трудової адаптації залежить від організованих зусиль школи: як вона сформує професійно-трудові уміння й навички, від елементів впливу середовища, колективу, що важко піддається організації й коригуванню позитивному чи негативному самою особистістю. У новому колективі випускникам потрібно гнучко пристосуватися до стилю поведінки як членів групи на роботі, так і всього робочого колективу.

Корнієнко А.А. довів, що позитивне ставлення до професійно-трудової діяльності розумово відсталих учнів залежить від правильно обраної системи її організації [6].

Багаторічні наші спостереження за навчанням учнів технічних груп у професійно-технічних закладах (ПТНЗ), відвідування занять, бесіди з майстрами виробничого навчання свідчать, що значну роль для успішної соціально-трудової адаптації розумово відсталих учнів відіграє розширення контактів школи з членами трудового колективу (вчителями, майстрами технічної групи в ПТНЗ), в

якому випускники будуть навчатися. Адже поступивши в новий колектив, бувші учні стають замкнутими, їм властива комунікативна фобія, часто не ладять з колективом, не сприймають його вимог, перестають вчитися і оволодівати трудовими навичками. Важливо у школі навчати розумово відсталих учнів пристосовуватися до того соціуму – трудового колективу, в який вони потраплять по закінченню школи, сформувані такі уміння й навички, які допоможуть належним чином соціалізуватися й адаптуватися у мікросоціумі – трудовому колективі з метою належного пристосування в ньому з власними потребами, інтересами, мотивами, відповідно до його вимог; щоб поведінка бувших учнів, стиль спілкування відповідали стилю колективу і сприяли оволодінню на належному рівні майбутньою професією, оскільки в колективі проявляються здібності, звички, характерні риси кожного його члена. Цінність зв'язку школи з ПТНЗ полягає і в тому, щоб у випускників не виникав адаптаційний синдром, який може виникнути як реакція у відповідь на значні за силою й тривалістю несприятливі впливи (на думку розумово відсталих учнів), зокрема пристосування до вимог колективу, працедавця.

Для цього необхідно учням оволодіти формулами мовленнєвого етикету, мати сформовану адекватну систему стосунків і спілкування з оточуючими, з майстром групи, майстрами виробничого навчання. Бажано, щоб відбулася адаптивність поведінки відповідно до рольових очікувань інших, адже соціально-трудова адаптація полягає в пристосуванні у початковий період навчання чи роботи до особливостей робочого місця та організації навчального процесу або праці на даному підприємстві. Важливо, щоб спрацювала мотивація до опанування трудовими операціями та удосконалення й закріплення здобутих у школі знань і навичок. Порівняно з учнями масової школи, які поступають у ПТНЗ, розумово відсталі учні зі спеціальної школи володіють здобутими у школі знаннями й навичками: знають технічні операції, елементарні прийоми роботи тощо. Але розумово відсталим важко читати креслення, схеми, інструкції, орієнтуватися в технологічних картах, опановувати зміст статей підручників внаслідок особливостей розуміння ними технічних текстів, поетапності виконання

роботи. В цьому проявляється характерний для розумово відсталих випускників недостатній рівень соціально-трудової адаптації. Наприклад, підготовка кухарів потребує розуміння як складових кухонного комбайну чи посудомийної машини, так і особливостей послідовності їх включення до роботи, регулювання процесів операцій, їхньої послідовності, починаючи з налаштування та підключення машини до роботи. Так, спостерігаючи за навчанням групи кухарів в одному з вищих професійно-технічних училищ, ми констатували, що найстараннішими щодо оволодіння навчальним матеріалом були дівчата з синдромом Дауна – випускники спеціальних шкіл. Однією зі складових успішності такої роботи є опанування читацькою діяльністю. Адже, щоб опанувати вміння читати і розуміти інструкції, науково-пізнавальну літературу, технологічні картки, анотації, рекламу, технічні креслення, довідки як працювати з інструментом, потрібно уміти їх читати, а читати із зацікавленням можна тоді, коли сформується належна читацька діяльність.

Отже, одне з джерел соціально-трудової адаптації – передача знань через літературу, первинний досвід, здобутий у школі, який пов'язаний з формуванням основних психічних функцій і елементарними формами суспільної поведінки.

Постає необхідність вивчення розвитку дітей для дослідження проблеми їх соціально-трудової адаптації. Психологи і педагоги (В.І.Лубовський, О.Р.Лурія, Б.І.Пінський, І.Г.Єременко, С.Ф.Ніколаєв, К.М.Турчинська, Г.М.Мерсіянова та ін.) довели, що розумово відсталі учні зі значними труднощами розуміють інструкцію, запропоновану в усній формі та розповідь учителя на уроках трудового навчання.

Розглянуті в дослідженнях Л.В.Занкова, Х.С.Замського, М.І.Соловйова, Б.І.Пінського особливості пам'яті розумово відсталих учнів свідчать, що в них страждає як довільна, так і мимовільна пам'ять; дуже низька продуктивність запам'ятовування, а самостійно осмислено запам'ятати матеріал взагалі не можуть. З огляду на це, основне в реалізації ідеї соціально-трудової адаптації – корекція особистісних складових соціально-трудової адаптації, зокрема читацької діяльності.

Тому поряд з професійно-трудовим навчанням ми звернули увагу на стан читацької діяльності та літературні уподобання розумово відсталих підлітків, зокрема на стан сформованості читацької діяльності, інтересів до читання, бібліотечно-бібліографічних знань, умінь і навичок. Насамперед виділили складові компоненти читацької діяльності: когнітивний, емоційно-комунікативний, операційно-організаційний. Когнітивний передбачає корекцію та активізацію інтелектуальної діяльності школярів, систематизацію й узагальнення знань і умінь. Емоційно-мотиваційний полягає у розвитку потреби читати науково-пізнавальну та художню літературу, формування необхідності читання, позитивного ставлення до читання. Завдяки операційно-організаційному формуються і удосконалюються практичні уміння, навички у різних видах читацько-практичної діяльності у житті, залучення до активної читацької діяльності, що реалізується за допомогою різноманітних методів і прийомів навчання.

Формування читацької діяльності передбачало дотримання принципів навчання літератури: принцип зв'язку із життям, інтересу до літератури, врахування вікових і психофізичних особливостей розумово відсталих учнів, практичної діяльності школярів, сприймання літератури як мистецтва слова, емоційності, психологічної комфортності, колективності, спеціального педагогічного керівництва, єдності діагностики і корекції, інтеграції в ближнє соціальне оточення, корекційної спрямованості навчання, міжпредметної доцільності, розвитку мовлення і мислення, комунікативної спрямованості навчання, самостійності читання, застосування повторюваності, диференційованого та індивідуального підходу, опори на розвинуті здібності учня, переведення потенційних можливостей із зони ближнього розвитку на високий рівень зони актуального розвитку.

Принципи побудови процесу навчання літератури об'єднали у дві групи. До першої групи віднесли: принцип опанування читацькою діяльністю, що залежить від опанування нею дітьми з типовим розвитком; оволодіння читанням у зв'язку з різними видами діяльності: письмо, говоріння, аудіювання; поетапне оволодіння

читацькою діяльністю – від етапу сприймання – розуміння – аудіювання до етапу активного читача; принцип послідовності в оволодінні видами читання: вголос, мовчазне; принцип одночасної корекції розумових та сенсорних процесів.

До другої групи увійшли власне методичні принципи формування читацької діяльності: принцип розвитку читацьких інтересів; розвитку зв'язного мовлення і логічного мислення; врахування вікових і психофізичних особливостей школярів; індивідуального і диференційованого підходу; формування навички читання; корекції порушень смислової і технічної сторін читання; функціонального підходу до вивчення літературознавчих понять. Вказаних принципів дотримувалися для формування особистісних читацьких якостей розумово відсталих школярів.

Успішність формування читацької діяльності залежить від дотримання особистісно-діяльнісного підходу з метою формування особистості в процесі читацької діяльності. Особливості його розглянуто в роботах К.К. Платонова, К.О.Альбуханової-Славської, Л.С.Виготського, Ж.І.Намазбаєвої та ін.

Питання формування особи в діяльності розглянуто в роботах І.Д.Беха, Б.І.Ананьєва, І.Г.Єременка, В.М.Синьова, Б.Ф.Ломова, В.І.Бондаря та ін. Щоб сформувати соціально-адаптовану особистість школяра до трудової діяльності в колективі не лише однолітків, а й в різновіковому, ми керувалися положенням І.С.Кона про те, що людина не народжується особистістю, а стає нею в процесі розвитку [5].

Водночас враховували стан нервової системи школярів, оскільки переважна більшість респондентів – діти гіперактивні з синдромом дефіциту уваги або загальмовані, тому часто не можуть зосередитися, щоб розпочати читати текст, технологічну карту чи інструкцію; не бажають підкорятися правилам внутрішнього розпорядку на виробництві, що існують в колективі. Підлітки збуджуються, нервуються, оскільки не вміють прочитати інструкцію, схему, завдання, не розуміють їхнього змісту, внаслідок чого поведуться навіть агресивно. В таких випадках радив Бодеман Й.О., “потрібно остерігатися недооцінки емоційно-вольової сфери особистості, порушення якої можуть

призвести до зниження працездатності”[1, с. 32]. Для розумово відсталих характерна слабкість волі, відсутність виразних інтересів, неспроможність адекватно висловлювати свої професійно-трудова переваги.. Крім того, у деяких учнів наявні грубі порушення моторики, через що вони уникають виконання трудових завдань, відволікаються від роботи [2].

О.М.Граборов, досліджуючи оцінну і самооцінну діяльність розумово відсталих школярів довів, що їх необхідно спеціально навчати адекватно оцінювати результати своєї роботи, а для цього потрібно, щоб уміли не лише прочитати завдання, подані у різному вигляді, а й порівняти свій виріб з текстом-описом виробу.

Рубінштейн С.Л. вказував, що в діяльності психічний і духовний розвиток людини не лише виявляються, але й удосконалюються. Не можна розглядати формування особистості як процес пасивного придбання нею властивостей діяльності. Будь-яка діяльність володіє певною системою ознак. Одні з них сприймаються людиною і здійснюють на неї вплив, а до інших вона залишається несприйнятливою. Найбільш значущими для цього процесу є внутрішні умови, через які здійснюється дія зовнішніх чинників на особистість: психічні чинники, їхній стан. За Виготським мова, пам'ять, мислення — зона актуального розвитку, яка внаслідок зовнішніх чинників переходить в зону ближнього розвитку і навпаки.

Успішність формування соціально-трудова адаптації залежить від оволодіння учнями читацькою діяльністю, яка розглядається нами як спеціально організована форма взаємодії учня як суб'єкта читання з об'єктом читання (текстом твору), спрямована на корекцію розумових і фізичних порушень учня-читача. Читацька діяльність полягає в корекційно-компенсаторній спрямованості навчальної діяльності пізнавально-комунікативного характеру, що передбачає свідомо кероване активне, мотиваційно спрямоване сприйняття тексту твору, творче опрацювання його залежно від психофізичних та вікових можливостей і потреб учня з метою формування його як активного читача.

Сформована читацька діяльність забезпечить становлення читацької компетентності розумово відсталих учнів, яку розглядаємо як складову життєвої компетентності, складову загальноосвітньої підготовки, складне ціле, що охоплює власне читацьку, інформаційну, пізнавальну, комунікативно-мовленнєву та естетичну складові комунікативно-пізнавальної діяльності людини та проявляється в готовності й здатності опанувати літературний твір у єдності змісту й форми.

Питання формування читацької діяльності, становлення розвиненого “кваліфікованого” читача розглянуто в роботах Б.І.Степанишина, В.П. Любченко, О.О. Ісаєвої, О.Л.Гончарової, Н.М.Світловської, Г.М.Кудіної, Т.К.Ульянової та ін.

З метою формування читацької діяльності ми провели експеримент, яким було охоплено 483 учні 7-10 класів і 36 учнів технічних груп професійно-технічних навчальних закладів (ПТНЗ). Формуючи читацьку діяльність, насамперед звернули увагу на стан навички читання в учнів технічних груп (розумово відсталих) і виявили, що в підлітків ПТНЗ наявні порушення як технічної, так і смислової її складових. Водночас спостерігали порушення мовленнєвих функцій: сигніфікативної, регулювальної, спонукальної, комунікативної, становлення яких відбувається у розумово відсталих дещо із запізненням, тому не можуть самостійно виконувати завдання за словесною інструкцією та будувати власні зв'язні висловлювання. Крім того, в ПТНЗ практикується усний переказ змісту прочитаного чи почутого від майстра навчального матеріалу, що важко дається усім розумово відсталим учням у зв'язку з особливостями їхньої пізнавальної діяльності, оскільки не сформовані мовленнєві уміння: аудіювальні, лексичні, комунікативні, уміння монологічного й діалогічного мовлення, читацькі уміння. За Ж. Піаже, мова – “це соціалізована функція обміну думками”, чого не можна сказати про стан мовлення розумово відсталих підлітків.

Працюючи з учнями, зважали на їхній емоційний стан. Як вказував Л.С. Виготський, емоція як психологічна система, виступає психологічним корелятом



особистісних (моральних) рис людини. Позитивні емоції у процесі спілкування у вигляді схвалення: *правильно прочитав, зрозумів, виконав за інструкцією* — сприяють формуванню довіри до дорослого, до членів колективу, до майстрів виробничого навчання, що позитивно впливає на формування афективної сфери, оптимізує читацьку компетентність — готовність залучитися в нову діяльність (І.О.Зимня, С.В.Бондаревська, А.К.Маркова, В.Д.Шадриков, Р.К.Шакуров. С.П.Бондар та ін.).

З огляду на те, що позитивні емоції залежать від сформованості інтересу, водночас вивчали читацькі інтереси розумово відсталих школярів 7 – 10-х класів та учнів технічних груп ПТНЗ, виявляючи в ході експерименту, що люблять читати розумово відсталі учні та підлітки технічних груп. Довідкову літературу виявили бажання читати учні 8-9-х класів – всього 23,2%; решта надавали перевагу художній літературі. Щодо тематичного спрямування, то лише 12,5% школярів бажали читати про працю, природу. Статті філософської, історичної тематики подобалося читати відповідно по 5,4% опитаних, тобто 52 учням.

Результати проведеного нами констатувального експерименту з учнями ПТНЗ свідчать, що учні технічних груп навіть не поцікавилися на початку навчального року про наявність у навчальному закладі бібліотеки: “А що, тут є бібліотека?”. Книги в бібліотеці взяли 11% з числа опитаних, тобто 4 особи.

На зниження інтересу до читання статей науково-пізнавального характеру про різноманітні види праці, інструменти, матеріали, вироби тощо істотно впливає відсутність підручників з трудового навчання. Ми виявили, що лише для 6 класу наявні підручник і навчальний посібник “Швейна справа” (автори Г.М.Мерсіянова, Н.П.Альонкіна). Автори Терещук Б.М. і Туташинський В.І. підготували навчальні посібники з трудового навчання (технічні види праці) для учнів 6, 7, 8, 9 класів спеціальних загальноосвітніх навчальних закладів. У посібниках подано різноманітні завдання, насамперед на систематизацію, уточнення й закріплення знань, але вони дещо складні для розумово відсталих учнів. Підручників, підготовлених з різних видів праці, немає.

Як виявилося, не ефективно працюють в плані отримання підручників бібліотекарі шкіл. Між тим, успішність оволодіння читацькою діяльністю, соціально-трудова адаптація залежать від сформованості бібліотечно-бібліографічних умінь та навичок: уміння працювати з каталогами, вибирати потрібну книжку, працювати в мережі Інтернет тощо

Результати проведеного анкетування розумово відсталих учнів технічних груп на предмет виявлення ставлення до навчальних предметів свідчать, що учні обирали навчальний предмет з огляду на його доступність для засвоєння – виробниче навчання, незважаючи на те, що вивчали ряд інших предметів. 99% опитаних виділили виробниче навчання і матеріалознавство як предмети, “з яких отримали багато знань”, оскільки з цим матеріалом вони були дещо знайомі зі школи. Найважчим визнали інформаційні технології. На якість засвоєння знань та уподобань вплинуло те, що розумово відсталі учні технічних груп не навчені конспектувати текст – матеріал підручника, а спеціально для них підручників немає. Тому часто зміст текстів їм недоступний для сприймання й розуміння. Зважаючи на це, постало питання перегляду шкільних програм з української мови та літератури. У програмах з української мови та з літератури для 10 класу нами передбачено у процесі опрацювання науково-пізнавальних текстів професійного спрямування знайомити учнів з конспектуванням як видом діяльності щодо опрацювання змісту тексту, що знайшло відображення у підручниках “українська мова” та “літературне читання” для 10 класу вказаної категорії учнів. Варто відмітити, що з часу навчання школярів за новими програмами з літератури та української мови (2010 р.), змінилося їхнє ставлення до читання. Учні почали відвідувати як шкільну, так і районну бібліотеки.

Робота з текстами підручника забезпечує формування творчої практичної діяльності, художніх смаків, Завдяки творчості розвивається уява прочитаного, образи картин зображеного, формується образне і абстрактне мислення, Учні вчаться аналізувати, порівнювати, робити висновки.

У психолінгвістиці текст розглядається як складна будова, що має зовнішню і внутрішню структуру (Т.М.Дрідзе, Н.В.Чепелева та ін.). Зовнішню

будову як послідовність мовних одиниць – речень, і як послідовність мінімальних одиниць (висловлювань) розглядає Т.М.Дрідзе. Н.В.Чепелева визначає основну одиницю зовнішньої структури елементів тексту як фрагмент повідомлення, що містить закінчену думку: частина речення або ціле речення, кілька речень, надфразова єдність. Щоб визначити внутрішню (сміслову) структуру тексту, читач здійснює його смисловий аналіз, що вимагає від нього певного рівня розуміння. Для цього повинен володіти уміннями аналізувати текст, оскільки структура тексту також впливає на його розуміння.

Формуючи читацьку діяльність, опиралися на її складову – аналіз тексту. Свого часу Г. М. Дульнев наголошував, що для розумово відсталих важливо зрозуміти зміст діяльності та способи її виконання, тому потрібно, щоб могли аналізувати запропонований їм текст [4, с.145]. Для розумово відсталих необхідно зрозуміти смисл тексту, з яким працюють, що залежить від структури тексту та його осмислення і визначає напрям смислового аналізу. Тому вчили учнів аналізувати текст – зрозуміти його значення. На залежність рівня розуміння тексту від його структури та глибинних нашарувань вказували А. А. Брудний, Т.М.Дрідзе, Н.В.Чепелева, О.Р.Лурія, Б.І.Ходос та ін.: “Аналіз розуміння тексту не може зводитися до аналізу розуміння послідовності речень як ланцюжків, а розуміння речення не зводиться до розуміння наступності один за одним слів.” [7, с.259].

В тексті мовний матеріал, що його складає, набуває нової якості – “функціональності”. Це означає, що мовний матеріал не має самостійної мети, а є опосередкованим засобом для передачі читачеві інформації.

Щоб учні не просто читали й переказували зміст прочитаного, часто не розуміючи його смислу, ми обирали найоптимальніші види роботи над твором, які не лише допомагали зрозуміти прочитане, а й засвоїти, уявити зображене в тому порядку і зв'язку, як це подано в тексті. У розумінні ідей твору, в умінні віднести їх до власного досвіду, читання проявляється як особлива діяльність щодо розуміння, осягнення ідей виробу через пізнавальний текст, зміст технологічної карти. Для аналізу використовували різні види роботи: складання

таблиць, схем, графіків, пам'яток-орієнтирів, технологічних карт, інструкцій. Аналіз розпочинали із заголовку (назви) статті, використовуючи схеми-моделі. Для розуміння основної думки, часто відображеної у заголовку, сутності понять: *заголовок, назва тексту, текст, стаття* – використовували різноманітні схеми-моделі: заголовок > текст статті; текст статті > тема статті; текст статті > основна думка. Водночас пропонували допоміжні запитання: *“Про що можна дізнатися з тексту, виходячи з його назви? На що вказує назва: на виріб, тему чи основну думку, виражену в тексті статті підручника?”*

Підтримували потребу в читанні, застосовуючи різні методи стимулювання читацької діяльності: схвалення, заохочення, що правильно прочитали текст, зрозуміли і правильно виготовляють виріб. Це одна з умов для становлення читацької діяльності: формування вміння читати із задоволенням. Зважаючи на це, враховували стан емоційно-вольової сфери розумово відсталих школярів і учнів професійно-технічних ліцеїв, зважаючи на труднощі, з якими стикаються розумово відсталі учні у професійних ліцеях чи ПТНЗ: потреба підтримки з боку оточуючих та належної уваги, надійності оточення, взаєморозуміння, незважаючи на те, що самі сприймають оточуючих доброзичливо, але із пересторогою, замкнуті, виявляють тривогу за майбутнє. На це вказує І.С. Кон: *“потрібно остерігатися недооцінки емоційно-вольової сфери особистості, порушення якої можуть призвести до зниження працездатності”* [5, с.32]. Адже розумово відсталі не запам'ятовують послідовність дій, сприйнятих у вербальній формі, відмовляються виконувати трудове завдання, починають проявляти незадоволення обраною професією, тому потребують умінь працювати з текстом.

Особливо важко адаптуватися до навчання бувшим випускникам у технічних групах ПТНЗ. Організація навчальної діяльності технічних груп в ПТНЗ дещо відрізняється від цього процесу у школі. Переважає лекційний метод навчання та практична діяльність. Але *“розумово відстала дитина дивиться. а не бачить, слухає, а не чує”* (О.М.Граборов). Тому в підручниках *“Літературна читанка”* для 10 класу, *“Українська мова”* нами закладено завдання для конспектування текстів наукового стилю мовлення, оскільки учні технічних груп

не завжди уміннями щодо особливостей конспектування технічних текстів наукового стилю мовлення.

Щоб знати, як сформована читацька діяльність, у процесі формувального етапу експерименту перевіряли в учнів 7 – 9 класів: стан мовлення, навички читання, бібліотечно-бібліографічних знань та умінь, стан читацьких умінь та навичок, читацькі інтереси. Насамперед перевірили стан навички читання.

Стан сформованості читацьких умінь перевіряли за критеріями: завдання виконує самостійно, з незначною допомогою, виконує разом з учителем. Як свідчать результати формувального експерименту, учні навчилися, зважаючи на заголовки статті в підручнику, визначати основне в тексті. Так, 76% школярів вказали, виходячи із назви статті, про що в ній розповідається, що можна виготовити, прочитавши статтю. 18% потребували допомоги у вигляді навідних запитань: *“Про що прочитав, ще раз зачитай заголовки”* тощо. 6% не могли визначитися і намагалися повторно зачитати речення чи частини речень, тексту.

Тему тексту відразу виділили 64% опитаних, повідомивши про що йдеться у змісті статті; 26% потребували допомоги: *“Звернися ще раз до назви статті, про що ти прочитав? Про який виріб розповідається? Яке його призначення? Для чого він призначений? З чого його потрібно виготовляти? Яка послідовність його виготовлення? Як називається стаття?”*. 10% учнів не змогли навіть в разі допомоги правильно виконати завдання.

Навчаючи добирати заголовки до тексту, використовували навідні запитання: *“Про який виріб читали? З чого його виготовляють? Де і для чого його можна використати? Як називається стаття? Як ще її можна назвати?”*. Важливо звертати увагу учнів на назву тоді, коли вони працюють з аудіовідеотехнікою в процесі проведення на уроці аудіовідеомайстер класу. Адже на екрані немає тексту, наявне лише зображення, що супроводжується озвученням. Без сторонньої допомоги самостійно дібрати заголовки змогли 73% респондентів; 19% потребували допомоги у вигляді навідних запитань, що стосуються змісту статті; 8% опитаних виконували завдання разом з учителем або експериментатором.

Певні труднощі виявилися, коли навчали складати план тексту у вигляді технологічної карти, що відтворює послідовність виготовлення виробу і свідчить про оволодіння послідовністю роботи. До формувального експерименту учні не могли самостійно складати план тексту – послідовний план виготовлення виробу. На це вплинуло те, що у підручниках зі швейної справи, у навчальних посібниках зі швейної справи, з технічної праці до кожного виробу подано креслення і технологічну карту. Завдань щодо складання плану тексту не було передбачено. Складання плану забезпечує не лише оволодіння уміннями зрозуміти сутність читаного матеріалу, а й смисл слів, речень, абзаців, надфразових єдностей, загалом тексту в цілому, та уявити послідовність виготовлення виробу, сам виріб, що важко для розумово відсталих учнів у зв'язку з порушеннями ряду психічних процесів, насамперед уяви, мислення, мовлення. Тому спочатку навчали аналізувати зміст тексту, розбивши його на логічно завершені частини, складати схеми, у яких відображали послідовність, взаємозв'язок і взаємозалежність складових виробу, про що передано в змісті тексту статті. Також працювали над введенням у словник школярів невідомих слів, з якими вони знайомилися в процесі роботи з текстом: *карвінг, бариста, фелтінг, фільтр, оригамі, квілінг, нитянка, витинанка* тощо. Так учні навчалися складати план статті, водночас опановуючи план виготовлення виробу у вигляді як письмового плану, так і технологічної картки.

Водночас зверталися до учнів із запитаннями, що стосувалися змісту прочитаного: *“Про що прочитали? Яке нове слово зустріли в тексті? Хто може пояснити, що воно означає? Який виріб будемо виготовляти? Насамперед яку деталь (частину) будемо виготовляти? Чому? Яку після неї потрібно виготовити? Чому? Як дізнатися, що виріб виготовлено? Що маємо зробити насамкінець? Чому? У якій послідовності потрібно поєднувати усі деталі між собою? Чому?”*. Після такої роботи 57% школярів змогли самостійно, уважно читаючи текст, скласти його план; 21% респондентів потребував допомоги у вигляді наочності – готового виробу та навідних запитань, що стосувалися поетапного виготовлення складових частин виробу і об'єднання їх у єдине ціле.

Це свідчило про наявність у даної групи учнів значних потенційних можливостей. Але 22% опитаних самостійно виконати завдання не могли, а працювали, виконуючи завдання з безпосередньою участю учителя чи експериментатора.

Перевірка умінь ставити запитання до прочитаного передбачала продукування школярами наступних запитань до змісту тексту статті: *“Про що стаття? З чого будемо виготовляти виріб? Розкажи послідовність виготовлення виробу. Як потрібно з’єднувати деталі виробу? Які прийоми застосуємо? Які матеріали для цього потрібні?”* Щоб навчитися ставити запитання до прочитаного, учням потрібно правильно сприйняти текст, зрозуміти його сутнісний смисл, уявити виріб, про який прочитали та послідовність виготовлення його частин. 37% респондентів зуміли правильно поставити запитання до змісту прочитаного, 43% потребували навідних запитань, а 20% учнів працювали з постійною допомогою.

Виділення окремих частин тексту статті (вибіркове читання) полягає у наявності умінь орієнтуватися у змісті статті, належної сформованості операцій уяви, мислення. Визначення окремих частин тексту свідчить про опанування учнями розуміння структури виробу – його складових частин, функціонального призначення їх. Окремі частини статті, найбільш інформативні, змогли виділити 45% школярів; 31% виділили з допомогою, що свідчить про значний їхній навчальний потенціал. Проте у 24% виявили не сформовану як смислову, так і технічну складові навички читання. Учні не могли навіть зі значною допомогою виділити частину тексту, в якій йдеться про виконання вказаної експериментатором операції з виготовлення виробу.

Про сформованість умінь орієнтуватися в тексті свідчить швидкий перегляд тексту та знаходження в ньому складових елементів: схем, таблиць, виділених слів. З огляду на притаманні розумово відсталим підліткам порушення сприймання, наявність сенсорних порушень, несформованість умінь мобільно орієнтуватися в тексті, недостатню сформованість навички читання, лише 73% учнів швидко й безпомилково змогли орієнтуватися в тексті – переглядати його. Вказане умінь буде корисним під час роботи на виробництві в разі необхідності

швидкого орієнтування у поданому майстром (керівником, наставником) матеріалі та знаходження відповідного його елемента. Незначної допомоги потребував 21% школярів; 6% респондентів виконували завдання зі значною допомогою, оскільки самостійно виконати його не зуміли.

Визначення послідовності, наступності відображення у тексті виготовлення виробу чи виконання опоряджувальних малярно-штукатурних робіт вимагає належного сприймання тексту, розуміння його змісту, орієнтування у смисловому навантаженні та уяви власне виробу, його складових частин, послідовності їх виготовлення. Самостійно визначали послідовність виготовлення виробу 54% обстежених; за допомогою навідних запитань і наочності – 19%; 27% потребували належної безпосередньої допомоги.

Значну роль для опанування читацькою діяльністю, формування активного читача відіграє володіння вміннями користуватися ознайомлювальним видом читання: вміння читати заголовки, окремі фрагменти тексту, знаходження необхідної інформації. З назви тексту змогли визначити про що в ньому йдеться 57% опитаних; 17% повторили окремі слова з назви тексту чи з початку тексту; 16% внесли власні привласнення, про які в тексті не згадується, а 13% опитаних нічого самостійно не спромоглися вказати.

Знайти в тексті після його прочитання необхідну інформацію, що стосується виготовлення майбутнього виробу, матеріалу, з якого його потрібно буде виготовляти, вказати послідовність операцій в процесі виготовлення виробу, відразу після уважного прочитання тексту статті змогли 53% опитаних, переважно ті, у яких належним чином виявилася сформована навичка читання, зокрема правильність і темп читання; 29% респондентів не зорієнтувалися в тексті, перечитували його по декілька разів, Лише після запропонованої допомоги скласти план тексту, зуміли знайти потрібну інформацію; 18% завдання виконували повільно, вказуючи на неадекватну інформацію, проте намагалися довести, що відповідають правильно.

Важко далось учням виконання завдання щодо виділення ключових слів з тексту, за якими можна зрозуміти, про що йдеться у статті: про який виріб



йдеться у статті, які операції потрібно виконати, щоб його виготовити; вказати назви частин виробу, операцій, прийомів роботи. Лише 43% учнів змогли з незначною допомогою виділити ключові слова, що характеризують сутність викладеного у статті матеріалу; 25% виконували завдання з допомогою: аналізували текст і водночас намагалися вказати ключові слова; 32% опитаних потребували значної допомоги вчителя чи експериментатора.

Значних зусиль потребувало виділення зі статті основної та другорядної інформації (опис виробу, поетапність його виготовлення). Уважно прослухавши інструкцію, правильно завдання виконали 49% учнів; 37% намагалися дотримуватися послідовності відповіді щодо опису виробу чи поетапного його виготовлення, але часто допускали помилки і потребували допомоги у вигляді наочності – плану тексту і технологічної карти. Відеоматеріал не досить ефективно допомагав цій групі учнів, оскільки друкований текст не пропонувався, а усне пояснення з голосу коментатора сприймалося неефективно. Не змогли виконати завдання 14% респондентів, які потребували значної допомоги.

Самостійний поділ тексту на смислові частини (послідовність операцій з виготовлення виробу) змогли без допомоги (контролю) виконати 39% учнів; 42% потребували контролю – уточнюючих запитань: *«Що потрібно наступне виготовляти? Чому так вважаєш, доведи»*. 29% навіть з допомогою навідних уточнюючих запитань завдання самостійно не виконали.

Кращі справи спостерігали в процесі оцінювання статті щодо її новизни для школярів. Учні без допомоги пояснювали, про що нове дізналися зі змісту статті; чи були знайомі з операціями і прийомами, які потрібно виконати, щоб виготовити виріб; чи уміють виконувати вказані операції та прийоми. Повторно читаючи назву статті, окремі уривки з неї, 78% респондентів відповіли правильно про новизну матеріалу статті; 13% школярів потребували незначної допомоги, оскільки не знали, як виконувати операції, що стосуються виготовлення виробу, назви операцій теж не змогли назвати; 9% не змогли самостійно виконати завдання.

Перевірка розуміння прочитаного шляхом виконання дітьми усного переказу змісту статті свідчила, що переказати (повторити) зміст прочитаної статті можуть 67% читачів, але смисл прочитаного зрозуміли 24% з них, опираючись на навідні запитання: *“Про що читали? Як називається виріб? Що будете виготовляти? Як називаються деталі виробу? Яка послідовність виготовлення виробу? Для чого і де його можна використати?”*. 9% учнів завдання виконували зі значною допомогою.

Цікаво визначали учні особисту значущість матеріалу статті для себе, відповідаючи на запитання: *“Що ви нового дізналися зі статті? Де можна використати ці знання й уміння? Для чого? Чи варто вчитися виготовляти цей виріб?”*. Самостійно, без допомоги у вигляді навідних запитань чи наочності, відповіли 76% учнів; 13% потребували допомоги у вигляді наочності, а 11% опитаних відповідали, використовуючи значну допомогу.

Виявляючи відображення особистого досвіду школярів, їхніх знань та умінь, які можна визначити після прочитання ними статті, використали запитання: *“Що ви знали про цей виріб? Де ви бачили його застосування? Які прийоми, операції буде застосовувати у процесі його виготовлення?”*. На основі прочитаного учні пригадували і відповідали. Досить поширені відповіді отримали від 69% опитаних; 17% респондентів відповідали, опираючись на навідні запитання; 14% школярів не могли виконати завдання без допомоги.

Для належного оволодіння читацькою діяльністю у процесі формування читацьких умінь застосовували діалогові технології навчання: “акваріум”, мікрофон; літературні ігри: кросворди, прислів'я, загадки; створювали різноманітні ігрові ситуації,

Результати сформованості читацьких умінь в учнів свідчать, що без допомоги, самостійно виконували завдання 59% опитаних. З незначною допомогою – 24%, що свідчило про значні їхні потенційні можливості щодо оволодіння читацькими уміннями; 16% школярів потребували допомоги в процесі виконання завдань щодо вияву сформованості у них читацьких умінь.

Отже, успішність соціально-трудової адаптації розумово відсталих учнів забезпечуватиметься завдяки належній організації читацької діяльності школярів як її особистісної складової шляхом організації діяльності і особистісного-орієнтованого підходу до кожного учня, передбачаючи розвиток і корекцію, чим оптимізується формування читацької активності в умовах спеціально організованого навчання і виховання, формування здатності до повноцінного сприймання тексту, адекватному, що читається.

Результати експерименту свідчать, що розумово відсталі підлітки не проявляють схильності без належної корекційно-розвиткової роботи до будь-якого навчального предмету, зокрема й до професійно-трудового навчання. Потрібно зацікавити їх різноманітними видами праці, забезпечивши належний професійний супровід процесу соціально-трудової адаптації. Необхідно формувати особистісні якості, навчати міжособистісної взаємодії, що дасть змогу адаптуватися й соціалізуватися в трудовому колективі.

Підлітки потребують гуманного ставлення, зокрема формування читацької діяльності, чим забезпечується можливість щодо засвоєння теоретичного матеріалу з професійно-трудового навчання.

Крім того, варто дотримуватися як об'єктивних, так і суб'єктивних умов успішної соціально-трудової адаптації розумово відсталих учнів. До об'єктивних належать: наявність компетентної мультидисциплінарної команди, достатнє сучасне науково-методичне забезпечення, застосування інноваційних технологій підготовки школярів на базі шкіл, наявність професіограми підготовки випускника, здатного до успішної соціально-трудової адаптації.

Певні вимоги ставляться до текстів підручника з трудового навчання. Вони повинен бути тісно пов'язані з професійним досвідом учня-читача щодо особливостей виготовлення того виробу, про який читають і який мають виготовляти (щоб знати, що за виріб зображено, як його виготовляти – треба вміти прочитати і зрозуміти прочитане). Учителям бажано проводити роботу щодо розуміння учнями авторського задуму: придумування власних заголовків до текстів, відгадування загадок, розв'язування кросвордів, робота з прислів'ями як

засобами формування висновків про прочитане. Варто вчити складати твори-мініатюри, казки, розповіді з тем: *“Для чого у лисички хвостик, а у їжачка голочки?”*, *“Вчимося працювати з текстом”* та ін.

Суб’єктивні умови залежать від особистості самого учня: наявність бажання ознайомитися з широким колом професій, розуміння необхідності здобуття професії, усвідомлення власної професійної придатності, наявність пізнавальної мотивації і прагнення в досягненні позитивних результатів у процесі опанування професією, працездатність та працелюбність, сформованість комунікативних навичок, сформованість умов адекватно діяти у складних професійних ситуаціях, володіння уміннями здобувати інформацію та адекватно використовувати її у власній трудовій діяльності, сформованість читацької діяльності.

Навчаючи учнів оволодівати планом тексту і водночас послідовністю, планом виготовлення виробу, застосовувати ілюстрування прочитаного шляхом словесного малювання, відновлення деформованої технологічної карти після прочитання тексту. З метою формування професійної компетентності розумово відсталих учнів формувати читацьку діяльність як її складову.

Варто формувати мотиви соціально-трудової адаптації завдяки створенню мотивованого середовища, насамперед забезпечення належної організації читацької діяльності як одного із засобів цього середовища, що сприяє виникненню стійких інтересів і потреб самоудосконалення у процесі соціально-трудової адаптації. Читацьку діяльність спрямовувати на формування мотивів щодо отримання навичок, спрямованих на оволодіння професією.

#### **Використана література**

1. **Бодеман И.О.** О выборе профессии и трудоустройстве выпускников вспомогательной школы /И.О. Бодеман // Дефектология, 1982. – № 3. – С. 30-33.
2. **Бондар В.І.** Підготовка учнів допоміжної школи до самостійної трудової діяльності / В.І.Бондар. – К. : Рад. школа, 1987. – 128 с.
3. **Долженко А. І.** Основні напрями вивчення соціально-трудової адаптації учнів молодших класів допоміжної школи /А.І.Долженко // Збірник наук. праць Кам’янець\_Подільського національного ун-ту імені Івана Огієнка ; за ред.. О.В. Гаврилова, В.І. Співака. – Вип. 20. У двох частинах. Частина 2. Серія соціально-педагогічна. – Кам’янець-Подільський: Медобори-2006, 2012. – С. 75-81.
4. **Дульнев Г.М..** Основы трудового обучения во вспомогательной школе / Г.М. Дульнев. – М. : Просвещение, 1969. – 216 с.

5. **Корниенко А.А.** Психологические особенности формирования у учащихся вспомогательной школы положительного отношения к производительному труду: автореф. ... канд. психол. наук. – 19.00.08 - специальная психология / А.А.Корниенко. – М., 1985. – 18 с.
6. **Кон И.С.** Психология ранней юности: книга для учителя / И.С.Кон. – М. : Просвещение, 1989. – 254 с.
7. **Лурия А.Р.** Письмо и речь. Нейролингвистические исследования / А.Р.Лурия. – М. : Академия, 2002. – 352 с.
8. **Степанишин Б.І.** Дума про школу: Літературна освіта й естетичне виховання учнів 5-12 класів загальноосвітньої школи / Б.І.Степанишин. – Рівне : «Формат – А», 2004. – 248 с.
9. **Турчинская К.М.** Профорентация во вспомогательной школе / К.М. Турчинская. – К. : Рад. школа, 1976. – 168 с.

### References

1. **Bodeman I.O.** On the choice of profession and employment of graduates of special school / **I.O. Bodeman** // Defektologija, 1982. – No 3. – PP. 30-33.
2. **Bondar V.I.** Praparation of secondary school students to self-employment / V.I. Bondar. – K. : Rad. shkola, 1987. – 128 p.
3. **Dolzhenko A.** Main directions of studying the socio-labor adaptation of junior's in secondary school classes / A. Dolzhenko // Zbirnik nauk. prac' Kam'janec'\_Podil's'kogo nacional'nogo un-tu imeni Ivana Ogiienka ; za red.. O.V. Gavrilova, V.I. Spivaka. – Vip. 20. U dvoh chastinah. Chastina 2. Serija social'no-pedagogichna. – Kam'janec'-Podil's'kij: Medobori-2006, 2012. – P. 75-81.
4. **Dulnev G.M.** Bases of labor education in a special school / G.M.Dulnev. –M. : Prosveshhenie, 1969. – 216 p.
5. **Kornienko A.A.** Psychological features of formation at pupils' of auxiliary school a positive attitude to productive work : avtoref. ... kand. psihol. nauk. – 19.00.08 - special'naja psihologija / A.A.Kornienko. – М., 1985. – 18 p.
6. **Kon I.S.** Psychology of early adolescence: a book for teachers / I.S. Kon. – М. : Prosveshhenie, 1989. – 254 p.
7. **Luria A.R.** Writing and speaking. Neurolinguistic research / A.R. Luria. – М. : Akademija, 2002. – 352 p.
8. **Stepanishina B.I.** Ballad about school: Literary and aesthetic education of students 5-12 grades of secondary school / B.I. Stepanishina. – Rivne : «Format – А», 2004. – 248 p.
9. **Turchinskaya K.M.** Career-guidance in the secondary school / K.M. Turchinskaya. – К. : Rad. shkola, 1976. – 168 p.

### **Кравец Н.П. Формирование читательской деятельности как личностного компонента социально-трудовой адаптации умственно отсталых школьников.**

В статье рассматривается проблема формирования читательской деятельности как необходимого компонента успешной социально-трудовой адаптации умственно отсталых учеников. Осуществлен анализ психолого-педагогической литературы по вопросам социально-трудовой адаптации и проанализировано условия ее обеспечения в работе с умственно отсталыми школьниками. Отмечено, что успешная социально-трудовая адаптация умственно отсталых учеников – выпускников специальной школы – зависит от сформированной на достаточном уровне читательской деятельности. Выделены составные компоненты читательской деятельности: когнитивный, эмоционально-коммуникативный, операционально-организационный и определены принципы литературного образования умственно отсталых учеников, учет которых обеспечит успешное формирование читательской деятельности. Доказано, что успешность процесса социально-трудовой адаптации умственно отсталых учеников зависит от надлежащей организации совместной деятельности работы школы и профессионально-технических учебных заведений, учитывающей психофизические особенности умственно отсталых учащихся, их знания и навыки, приобретенные во время

школьного обучения. Обосновано необходимость формирования у школьников библиотечно-библиографических и читательских умений, навыков как составных читательской деятельности. Доказано необходимость разработки профессиограммы современного умственно отсталого выпускника, что поможет успешнее готовить учеников к овладению будущей профессией, социально и профессионально адаптировать. Намечены условия, которые следует соблюдать относительно формирования компетентных читателей с целью формирования их успешной социально-трудовой адаптации.

*Ключевые слова:* умственно отсталые ученики, социально-трудовая адаптация, читательская деятельность, читательские умения, ученики технической группы, школа, профессионально-техническое учебное заведение.

**Kravets N.P. Reading activity formation as a personality component in social and manual work adaptation of children with mionectic mental development.**

The article is devoted to describing of reading activity formation as a personality component in social and manual work adaptation of children with mionectic mental development.

The author gives the psychological and pedagogical analysis of reading problem in researches devoted to development of pupil's personality in foreign and Ukrainian science literature in the way of social and manual work adaptation of children with mionectic mental development. Successful social and manual work adaptation of children with mionectic mental development (school leavers of professional-technical institution) depends on level of reading activity and interaction through secondary school and professional-technical institution taking into consideration peculiarities of [pupils with psychophysical](#) mionectic mental development.

The components of reading activity (cognitive, emotional-communicative *and* component tool organizer) are pointed out. Professional portrait of modern student with mionectic mental development has got a data for choosing his future job. The author characterizes the ways for forming of reading activity of children with mionectic mental development

**Key words:** children with mental development, social and manual work adaptation, reading activity, reading abilities, students of technical group, school, professional-technical institution.