

- педагогіка. – 1985. – № 3. – С. 132-134.
6. Кулагина Г.А. Сто игр по истории: Пособие для учителя. – М.: Просвещение, 1983. – 240 с.
  7. Лапшин В.А. Использование дидактических игр на уроках истории // Вопросы олигофренопедагогике. – 1977. – №3. - С.87-94.
  8. Петрова Л.В. Методика преподавания истории в специальной (коррекционной) школе VIII вида. – М.: Владос, 2003. – 208 с.

The article highlights the historical aspect of the implementation of didactic games in special schools in the formation of historical concepts in mentally retarded children, the features of the application of this method in schools for mentally retarded children in different countries, disclosed the views of leading educators and scientists on the subject.

**Keywords:** historical aspect, didactic game, mentally retarded children, historical concept, effectiveness of training.

*Отримано 20.2.2012*

**УДК : 376.433.016:821,162**

*Н.П. Кравець*

### **КОРЕКЦІЙНА СПРЯМОВАНІСТЬ ЧИТАЦЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ РОЗУМОВО ВІДСТАЛИХ УЧНІВ**

В статті розглянуто необхідність корекційної спрямованості читацької компетентності розумово відсталих учнів, завдяки чому забезпечується формування їх активної читацької діяльності.

**Ключові слова:** корекція, читацька компетентність, розумово відсталі учні.

В статье рассмотрено необходимость коррекционной направленности читательской компетентности умственно отсталых учеников, вследствие чего обеспечивается формирование их активной читательской деятельности.

**Ключевые слова:** коррекция, читательская компетентность, умственно отсталые ученики.

Читання в системі шкільних навчальних предметів – найцінніше, оскільки завдяки йому формуються свідомість і мораль, висока духовність. Уроки читання для розумово відсталих учнів є уроками життя, що здійснюють завдання розвитку особистості. Ефективність читання як специфічної форми комунікативно-пізнавальної діяльності людини визначається рівнем сформованості читацької компетентності розумово відсталих школярів.

Компетентнісний підхід став пріоритетним у розвитку сучасної системи освіти, одним з чинників модернізації сучасної корекційної освіти. Набуття розумово відсталими учнями основних компетентностей, які складають життєву компетентність людини, необхідних для успішної соціалізації й трудової адаптації у сучасному суспільстві, полягає в частковій або повній корекції притаманних їм порушень психофізичного розвитку, що є одним із головних завдань загальноосвітніх навчальних закладів для цієї категорії дітей. Тому при визначенні базових компетентностей до них можна віднести читацьку компетентність, оскільки завдяки читанню засвоюється базова соціально значима інформація. Крім того, “підготовка розумово відсталого учня до самостійного, корисного суспільного життя передбачає здібність саморегуляції поведінки, що досягається шляхом виховання його логічного мислення, розуміння й оперування інформацією у вербальних формах” [3, с. 402].

Проте чи варто говорити про читацьку компетентність розумово відсталих учнів і які ознаки характеризують це явище? Насамперед розглянемо сутність самого поняття “компетентність”. У “Логічному словнику” за редакцією М. Кондакова на стор. 254 читаємо: “компетентність – (лат. *competens* - підходящий, відповідний, здатний, знаючий) – якість людини, яка володіє всебічними знаннями в якійсь галузі і думка якої тому є вагомою, авторитетною; компетенція – галузь знання або практики, в якій дана (компетентна) людина володіє всебічними, точними знаннями і досвідом практичної діяльності”.

Компетентність включає знання та уміння використовувати їх у певних конкретних ситуаціях і навички – розуміння, якими способами ці знання здобуваються; цінності, критичне мислення – здатність до адекватного оцінювання себе. Без сформованості читацької компетентності неможливо виховати активного читача, сформувати його читацьку діяльність.

Вітчизняні методисти по-різному трактують сутність читацької компетентності, іноді трактуючи її як компетенція. Так, Т. Яценко розглядає читацьку компетентність “як інтегрований компонент навчальних досягнень учнів, перелік основних усвідомлених учнями знань, умінь і навичок, передбачених конкретно літературною темою,

та система ціннісно-світоглядних орієнтацій, сформованих на матеріалі програмових творів, а також здатність до цільового осмислення і застосування комплексу знань, умінь і способів діяльності в тій чи іншій життєвій сфері” [ 7, с. 144]. О. Шкловська теж характеризує читацьку компетентність як інтегровану характеристику особистості, здатної до реалізації естетичної комунікації з високохудожніми зразками світового мистецтва. На думку автора, “володіння читацькою компетентністю передбачає високий рівень розвитку як інтелекту, так і художніх здібностей людини” [6, с. 10]. О. Ісаєва вважає компетентність головною характеристикою читача, “яка розуміється як система певних якостей особистості, що дають змогу їй ефективно вступати у взаємодію з будь-яким твором, оперувати його елементами, вести діалог з письменником залежно від настанови читання, власних стратегій сприймання та розуміння тексту” [1, с. 12].

Загалом читацька компетентність – складне ціле, яке охоплює власне читацьку, інформаційну, пізнавальну, комунікативно-мовленнєву, моральну та естетичну складові, оскільки читання – специфічна форма комунікативно-пізнавальної діяльності людини. Читацька компетентність виступає як важлива складова загальноосвітньої підготовки, здатність розумово відсталого учня оперувати читацькими знаннями й уміннями у навчальній діяльності та різноманітних життєвих ситуаціях, що формується завдяки компетентісно спрямованим насамперед урокам читання.

Цілеспрямоване формування читацької компетентності у розумово відсталих школярів відбувається як на уроках класного (пояснювальне читання у 1 – 6 класах і літературне читання у 7 – 10 класах), так і позакласного читання і залежить від корекції порушень психофізичного розвитку учнів.

На компетентісно спрямованих уроках читання в учнів виховується потреба в зацікавленому читанні, формується стійкий інтерес до творів художньої літератури, виховуються естетичні смаки до відчуття образного слова, яке забезпечує усвідомлення моральних цінностей і сутність зображеного у художньому творі та творчу його інтерпретацію, уміння аргументовано доводити свою думку щодо зображених у творі подій, явищ, вчинків героїв, використовувати здобуті знання й уміння у нових нестандартних ситуаціях, опираючись на власний життєвий досвід, проводити аналогії з сучасним життям, свідомо чинити у власному житті з огляду на отримані з художньої літератури знання й уміння. Крім того, враховується естетичне оформлення уроку читання, що активізує діяльність школярів: урок-подорож шляхами автора чи героїв творів; використовується поетичне слово учителя на уроці, різноманітні прислів'я, казки, народні звичаї та обряди. Так, у 10-му класі до оповідання Є. Гуцала “Шлях осявали

берези” можна використати народні вишивки. Неабияка роль відводиться навчанню учнів відповідати на запитання, що стосуються прочитаного твору та ставити їх одне одному: “Чому так сталося? Як треба було вчинити героям (герою)? Для чого це описав автор? Що треба, щоб поведінка героя і ситуація, у якій він перебуває, змінилися?” Позитивна установка на урок оптимізує пізнавальну активність школярів.

Кожен художній твір, з яким працюють учні на уроках читання чи в позакласний час – це зразок досвіду відповідної життєдіяльності, характерів, ситуацій і питань, завдяки яким учні-читачі не лише опановують дані речі, а й знають, як потрібно чинити в разі, якщо подібні ситуації зустрінуться у їхньому житті.

Читацьку компетентність складають особистісний, когнітивний та діяльнісний компоненти, які реалізуються у читацькій діяльності школярів.

Особистісний поєднує індивідуальні здібності, емоції, ціннісну орієнтацію діяльності учня, розвиненість естетичної чутливості, творчої уяви, здатність усвідомлювати ідейно-емоційну структуру художнього твору, сформованість діалогічного мовлення. Розумово відсталі діти зі значними труднощами усвідомлюють власні соціальні чи антисоціальні вчинки, але це є необхідною умовою “самоконтролю і самокорекції і, в цілому, самовиховання особистості” [3, с. 406]. Когнітивний компонент полягає у достатньому обсязі фундаментальних знань, попередньому читацькому досвіді, який впливає на здатність опрацювання запропонованих програмою художніх творів та біографічних відомостей про їхніх авторів, у володіння знаннями з літературної пропедевтики, усвідомлення специфіки мови художнього твору, наявності знань з суміжних галузей, завдяки яким поглиблюється розуміння художнього твору; в уміннях здобувати інформацію й оперувати нею.

Діяльнісний компонент охоплює загальнонавчальні уміння, досвід успішної діяльності й передбачає діялісну взаємодію між читачем-учнем, автором і героями художнього твору, насамперед це уміння ставити запитання як авторові твору, так і до твору, усвідомлювати й оцінювати вчинки та дії героїв, передбачати подальший розвиток подій, давати естетичну оцінку твору.

З метою корекційної спрямованості складових читацької компетентності уся робота проводиться з урахуванням організації діяльності учнів (колективна, групова, індивідуальна) та з огляду на стан їхніх психічних функцій. Внаслідок порушення психічних функцій, насамперед мислення й мовлення, завдяки чому затримується, а іноді й призупиняється формування словесно-образного мислення, розумово відсталі учні сприймають слова спотворено і не можуть

уявити образи предметів, які цими словами позначаються, що значно перешкоджає їм успішно оволодівати навчальний матеріал. Проте за Л. Виготським найбільше підлягають вихованості вищі психічні процеси, оскільки джерелом розвитку їхньої структури є колективна виховна робота. З огляду на це насамперед увага звертається на усвідомлення учнями причинно-наслідкових зв'язків у навчальному матеріалі, забезпечення усвідомленості ними власної діяльності, завдяки чому вона коригується, оскільки розумово відсталі не усвідомлюють своїх дій, не розуміють смислу того, що читають, тому “розумово відсталим дітям потрібно надавати в розпорядження моделі правильного здійснення цих дій, створювати адекватну, розгорнуту і пряму орієнтувальну основу на виконання” [3, с. 405]. Встановлення причинно-наслідкових зв'язків дає змогу робити певні висновки, завдяки чому матеріал сприймається свідомо й активно, отже, коригується логічне мислення. Сприяють цьому відповіді на евристично спрямовані запитання, алгоритмізація дій до аналізу творів. Розуміння сутності причинно-наслідкових зв'язків зображеного у творі покращує якість знань школярів.

Порушення процесів запам'ятовування, оперативної пам'яті не дають змогу розумово відсталим утримувати в пам'яті здобуту інформацію, зокрема структуру твору (послідовність зображених подій, вчинки героїв, їхній зовнішній вигляд, риси характеру тощо). Учні не розуміють просторових, часових і причинно-наслідкових зв'язків. Скоригувати це допомагають алгоритми дій, подані у вигляді словесно-графічної наочності, завдяки якій формується пізнавальна активність до шкільного аналізу художнього твору.

Неабияке значення має робота з власне текстом твору – його словесним матеріалом. Увага звертається на те, які саме слова вжив автор для опису внутрішніх характерних рис героїв, опису подій, явищ, природи, предметів побуту. Дані слова учні починають використовувати у власному усному чи писемному мовленні для передачі змісту прочитаного тексту, власних вражень від прочитаного. що сприяє збагаченню, уточненню, розширенню словникового запасу, переведенню значного лексичного матеріалу з пасивного до активного.

Як засіб розуміння сутності причинно-наслідкових зв'язків, корекції мисленневих порушень, учням пропонується початок тексту та запитання евристичного спрямування для переказу зображеного явища, події, вчинків чи характеру героїв. Запитання евристичного спрямування забезпечують розвиток логічного мислення, власну обґрунтовану оцінку твору учнем-читачем, завдяки різноманітним завданням дають змогу довести її, обґрунтовано проаналізувати події та явища, відображені у прочитаному. Різноманітні оцінки та погляди

учнів на твір як явище мистецтва свідчать про свідоме й міцне засвоєння ними матеріалу твору.

Розумова й практична читацька діяльність школярів коригується завдяки використанню різноманітних опор (наочно-образних, символічних, словесних). Щодо наочності О.М. Леонт'єв указував, що наочний матеріал стає зовнішньою опорою внутрішньої дії, яка здійснюється учнем під керівництвом учителя в процесі оволодіння знаннями. З метою корекції предметні малюнки (семантизуюча ілюстративність) використовуються переважно на уроках пояснювального читання у 1 – 6 класах, завдяки чому учні краще засвоюють різноманітні тематичні групи слів, що сприяє збагаченню їхнього активного словникового запасу. Сюжетні малюнки – продуктивний спосіб корекції свідомого засвоєння школярами тексту художнього твору, завдяки яким розуміється хід зображених у творі подій, логіка їх розгортання, розуміння причинно-наслідкових зв'язків. Сюжетні малюнки забезпечують дотримання послідовності зображених у творі подій, зовнішніх та внутрішніх характеристик героїв, допомагають скласти простий план твору, за яким учням значно краще переказувати зміст прочитаного, що забезпечує позитивну мотивацію, потребу в читанні, викликає бажання читати, водночас оптимізуючи читацьку компетентність школярів.

Цінним є коментуванням учнями змісту прочитаного з обґрунтуванням своїх думок, позицій; складання усних та письмових невеличких творів-мініатюр описового й розповідного характеру з власними судженнями і висновками про героїв прочитаних творів, їхні вчинки, зображені події, явища. Корекцію сприйнятої учнями інформації забезпечує подача матеріалу індуктивним та дедуктивним шляхом, створення різноманітних ситуацій для використання знань і умінь під час опрацювання змісту художнього твору.

Свідомому засвоєнню змісту твору, розумінню смислу зображених у ньому подій допомагає ознайомлення з життєписом автора твору. Але при цьому увага звертається на те, “щоб учень не просто прослухав життєпис поета, прозаїка, драматурга, а й сам узяв активну участь у процесі пізнання особи письменника” [5, с. 82]. Так, у підручниках з читання для 7 і 10 класів подано не лише твори Т.Г. Шевченка, а й серії виконаних про нього і ним художніх робіт. Це твори Шевченка, які він виконав, подорожуючи Україною, перебуваючи на засланні: “Байгуші”, “Селянська родина”, серія офортів з життя українського народу, його історії: “В Києві”, “Дари в Чигирині 1649 р.” тощо. Портрети, автопортрети, виконані ним, свідчать, що Т. Шевченко – талановитий художник. Знайомство з його живописними творами допомагає учням краще зрозуміти сутність автора творів, дізнатися, чому саме так, а не інакше, зобразив автор певні події та героїв. Учні мають змогу

дізнатися про автора як про особу. Особа “це передусім внутрішній світ, світогляд, характер, звички, уподобання письменника, його громадське й людське обличчя” [5, с. 90].

Знайомству учнів з біографією письменника надавала увагу й Н. Волошина. Відомий методист вказувала, що “роздуми над життям великої людини, його поясненням, виділенням ідейного, морального й естетичного підтексту біографічних фактів створюють сприятливі обставини й атмосферу, коли думи й почуття письменника і юних читачів зливаються у гармонійне ціле, у жвавий творчий діалог” [2, с. 110].

Форми, прийоми роботи над вивченням життєвого і творчого шляху автора твору різні: розповідь життєпису письменника у формі художнього нарису, з використанням документальних матеріалів, ілюстрацій, спогадів сучасників про митця тощо. Для цього використовуються різноманітні риторичні прийоми, завдяки яким учні знайомляться з долею автора, рисами його характеру, уявляють його стосунки з суспільством, з різними людьми. Дізнаються, який творчий доробок митця, як цінували його талант за життя автора, який жанр, тематика, ідейність його творів (наприклад, біографія письменника Ю. Збанацького, який у роки Великої Вітчизняної війни був командиром партизанського загону).

Працюючи над образом літературного героя, до уваги береться рольова концепція, що спрямована на формування характерних особистісних рис школяра, завдяки яким він опанує соціальні ролі. Рольові ігри виступають стимулюванням читацької діяльності, завдяки чому учень визначає свою роль і діє відповідно до неї. Складовими елементами соціальних ролей виступають рольові чекання – те, що чекається від виконавця ролі (учень – читач у бібліотеці, бібліотекар у класі, учень-учитель як керівник виконання завдання в групі з іншими школярами) та роль поведінки, тобто те, що учень реально виконує в рамках своєї ролі, наприклад в ролі героя твору. Наступне обговорення виконаної ролі сприяє формуванню адекватної поведінки розумово відсталого школяра у соціумі. Дотримання правил рольової поведінки є важливою умовою успішної соціальної взаємодії (роль відвідувача куточка читача у класі чи бібліотеки, безпосередня робота у бібліотеці). Успішному виконанню учнями своїх ролей допомагають змодельовані ситуації щодо програвання ними різноманітних ролей (прослуховування музичних творів, театралізація казок, виготовлення макетів до прочитаних творів, різноманітних ілюстрацій), що виховує взаємоповагу до колективної творчої праці. Сприяє цьому активна позакласна робота з учнями.

Особистісний компонент читацької компетентності формується завдяки введенню порівняльного аналізу, характеристики подій, явищ, вчинків, характерів героїв з позитивними вчинками учнів (надання їм

позитивних ролей). Діти прагнуть читати, у них формується позитивна мотивація до читання в процесі порівняння себе з героями прочитаного твору. Усе відбувається завдяки тісному взаємозв'язку класної та позакласної роботи з читання. Виконуючи певні ролі, учні навчаються працювати в команді, толерантно ставитися один до одного, контролюють правильність виконання ролей та сутності дотримання їх, що забезпечує позитивну мотивацію до читання художніх творів як певної тематики, так і творів одного автора, завдяки чому розвивається пізнавальна активність і долається інтелектуальна й емоційна пасивність, інертність, байдужість до читання творів як різних жанрів, так і на різноманітну тематику. Учні зацікавлюють щодо здобуття знань, знаходження потрібної інформації, використання її у власному житті. Формування позитивної мотивації до читання сприятиме подоланню відсутності тверезої оцінки розумово відсталими своїх знань, здібностей, формування реальних поглядів на майбутнє. Так, учень 6 класу на запитання у бібліотеці: “Для чого ти читаєш художні книжки?” – відповів: “Хочу бути бізнесменом” – “А як тобі у цьому допоможе читання художніх книжок?” – “Я женюся, жінка буде все робити: варити їсти, дітей глядіти, а я лежатиму на дивані і читатиму газету.” Отже, мотиви навчання читання та й саме читання художньої літератури в кожного учня різні. Проведене нами дослідження мотивації читання художніх творів розумово відсталими учнями свідчить, що в період пояснювального читання учням подобається читати лише казки і страшилки (2 – 6 класи), а на етапі літературного читання - про артистів, фентезі, вірші про кохання.

З метою корекції учні навчаються з позицій компетентнісного підходу до змісту освіти виявляти власну творчість: уміти висловлювати своє судження про художній твір, давати оцінку прочитаному, виявляти інтерес до інших творів письменника чи творів на певну тематику, формуючи таким чином особистісний компонент читацької діяльності. Корекційний ефект посилює порівняння, зв'язок зображеного у творах з їхнім конкретним життєвим змістом. Завдяки репродуктивній пізнавальній діяльності твір сприймається адекватно. Вибіркова актуалізація інформації (характеристика уривків, певних зображених подій, явищ, зовнішнього вигляду і рис характеру героїв) сприяє розвитку діалогічного й монологічного мовлення, дозволяє застосовувати отримані знання і прийоми роботи в практичній діяльності.

Зважаючи на різноманітність психофізичного розвитку розумово відсталих учнів, зокрема тих, для яких характерна перевага коморбідних порушень психогенного характеру, незаперечним засобом корекції в процесі формування читацької компетентності стає індивідуальний підхід, спрямований на забезпечення успіху у



виконанні завдань в разі продукування учнями засвоєних читацьких умінь. Позитивне підкріплення у вигляді заохочення дає змогу переводити знання й уміння із зони актуального розвитку в зону ближнього розвитку завдяки позитивній мотивації, що виникла у процесі індивідуального підходу у вигляді потреби в читанні, бажанні читати. Сприяють цьому наочність, багаторазовість варіативних повторень, інформація, яку учні отримують з читання художнього твору, різноманітні інструкції щодо виконання завдання, що поступово скорочуються, оскільки подаються у роздільному, роздільно-цілісному та цілісному виглядах.

Забезпечує становлення читацької компетентності опанування учнями шкільним аналізом художнього твору на відміну від літературного. Шкільний аналіз художнього твору передбачає характеристику прочитаного, уміння відтворювати в уяві зображене письменником у творі, інтерпретувати прочитане на основі внутрішньопредметних і міжпредметних узагальнень, виділяти у творі значущі частини, пояснювати ідейно-тематичні зв'язки, розвивати мислення, емоційно-вольову сферу, творчі здібності учнів. Досягається це завдяки читацьким умінням.

А. Ситченко виділяє 5 типів читацьких умінь: 1 тип - відтворення прочитаного (переказ твору або його частин за поданим планом; 2 тип – визначення основних частин тексту і встановлення часових зв'язків між ними (складання плану прочитаного твору (з прямою допомогою учителя, за інструкцією, самостійно); 3 тип – зіставлення й порівняння прочитаного (встановлення причинно-наслідкових зв'язків між зображеними подіями); 4 тип – характеристика головних героїв (персонажів) твору; 5 тип – розвиток творчих здібностей учнів (пояснення ідейно-художнього значення твору, інтерпретація змісту прочитаного, систематизація знань і переконань) [4].

Читацькі уміння щодо аналізу художніх творів закладено у програмах читання та літературного читання для розумово відсталих учнів з урахуванням їхніх вікових та розумових можливостей.

Формування читацьких умінь, необхідних для опанування учнями читацькою компетентністю, відбувається поступово на трьох рівнях: I – репродуктивний (учні працюють з прямою допомогою учителя, який надає їм детальні рекомендації); II – репродуктивно-продуктивний (учні виконують розумові дії за подібністю та з опорою на наочність у аналогічній навчальній ситуації, що сприяє формуванню асоціативного мислення; III рівень – продуктивний ( виконання завдань без прямої допомоги учителя та наявної опори, за інструкцією. Реалізуються читацькі уміння в методичних прийомах: інсценування художнього твору, конкурси виразного читання, коментоване читання, рецензування прочитаного учнями.

Види навчальної діяльності учнів, у яких метод читання художнього твору знайшов своє вираження: заучування напам'ять, переказ, художня розповідь (усне словесне малювання), складання сценаріїв (мультисценаріїв), ілюстрування прочитаного тексту твору, усні та письмові відгуки на прочитаний художній твір, переглянутий мультфільм, тема якого співпадає з темою прочитаного твору.

Важливим є застосування методу читання художніх творів, що передбачає ряд прийомів: прийому інсценування, рецензування прочитаного, виразного читання.

Отже, належна робота щодо корекційної спрямованості читацької компетентності розумово відсталих учнів забезпечить належне опанування ними змістом тексту твору та усвідомлення його смислу.

In the article discusses the need for correction of reading competence of developmentally delayed students, is provided by the formation of their active reading activities.

**Keywords:** correction, its competence, mentally retarded students

#### **Список використаних джерел:**

1. Ісаєва О.О. Теорія і технологія розвитку читацької діяльності старшокласників у процесі навчання зарубіжної літератури: автореф. ... д-ра пед. наук. – К., 2004. – 40 с.
2. Наукові основи методики літератури: навчально-методичний посібник /за ред. Н.Й. Волошиної. – К.: Ленвіт, 2002. – 240 с.
3. Синьов В.М. Психолого-педагогічні проблеми дефектології та пенітенціарії. – К.: МП “Леся”, 2010. – 779 с.
4. Ситченко А. Складові формування в учнів читацьких умінь // Українська Список використаних джерел загальноосвітній школі. – 2004. – № 1. – С. 5-8.
5. Степанишин Б.І. Література – вчитель – учень. (Самостійне вивчення учнями: пос. для вчителя літератури. – К.: Освіта, 1993. – 240 с.
6. Шкловська О. Методичні засади формування читацької компетенції // Українська література в загальноосвітній школі. – 2006. – № 7. – С. 10-14.
7. Яценко Т. Формування читацької компетентності учнів: методична “мода” чи вимога сучасності? // Українська мова й література в середніх школах, гімназіях, ліцеях та колегіумах. – 2008. – №7/8. – С. 82-90.

*Отримано 28.2.2012*