



УДК 376-056.36.016:82



Ніна Кравець

СФОРМОВАНІСТЬ КОМПОНЕНТІВ ЧИТАЦЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ РОЗУМОВО ВІДСТАЛИХ ШКОЛЯРІВ

А Проведено порівняльний аналіз стану навички читання й ставлення до читання художньої літератури учнів масової школи, розумово відсталих школярів та розумово відсталих учнів професійно-технічних навчальних закладів. Доведена необхідність формування в учнів умінь шкільного аналізу художнього твору та бібліотечно-бібліографічних умінь як складових читацької діяльності.

Ключові слова: розумово відсталі учні, читання, читацька діяльність, художня література, ставлення, аналіз.

Ніна Кравець. Сформованість компонентів читальної діяльності умовно відсталих школярів.

А Проведён сравнительный анализ состояния навыка чтения и отношения к чтению художественной литературы учеников массовой школы, умовно отсталых школьников и умовно отсталых учеников профессионально-технических учебных заведений. Доказана необходимость формирования в учеников умений школьного анализа художественного произведения и библиотечно-библиографических умений как составных читательской деятельности.

Ключевые слова: умовно відсталі учні, читання, читальська діяльність, художественная литература, отношение, анализ.

Nina Kravec. Formed of components of reader activity mentally backward schoolchildren.

S The comparative analysis of the state of read and attitude toward reading of fiction of students of mass school skill is conducted, mentally backward schoolchildren and mentally backward students of vocational educational establishments. The necessity of forming in the students of abilities of school analysis of artistic work and library-bibliographic abilities is well-proven as component to reader activity.

Key words: mentally backward students, reading, reader activity, fiction, relation, analysis.

Постановка проблеми. Читання – єдиний предмет у змісті освіти розумово відсталих учнів, який завдяки образності художніх творів забезпечує формування словесно-образного мислення, уявленнь. Читацька діяльність школярів на уроках і в позаурочний час – спеціально організована форма взаємодії учня і тексту твору з метою формування активного читача шляхом корекції психофізичних порушень учня-читача завдяки свідомо керованому ним активному, мотиваційно спрямованому сприйняттю тексту твору, творчому опрацюванню його залежно від психофізичних можливостей і потреб, чим забезпечується формування культури читання, ціннісних орієнтацій, естетичних потреб. Тому формування у розумово відсталих учнів читацької діяльності, культури читання є важливим завданням спеціальної школи.

Аналіз досліджень і публікацій із даної проблеми. Художні твори дають можливість свідомо впливати на свідомість школярів, їхню емоційно-вольову сферу, завдяки тому, що сприймання мистецтва (яким є художня література) – це активний процес, який охоплює активні переживання, роботу уяви. З цього приводу Б.М. Теплов довів виховне значення творів мистецтва, оскільки вони дають можливість увійти «в середину життя», прожити його частину, відображену у світлі певного світогляду. Найважливішим є те, що у процесі цього переживання

виникають певні моральні оцінки і ставлення, що мають незрівняно більшу примусову силу, ніж просто повідомлені чи засвоєні оцінки [10]. Для розумово відсталих художня література виступає насамперед як засіб пізнання світу, корекції притаманних їм порушень, зокрема поведінкових, моральних. Досліджуючи особливості формування моральних уявлень у розумово відсталих школярів, І.Г. Єременко відмітив, що їхні моральні знання обмежені, неповні, нечіткі, недиференційовані. Різні за змістом моральні явища діти переважно називають одним і тим же словом. «Тому найпершим завданням є повідомлення їм якомога більше відомостей про моральні вимоги, оскільки у цьому разі розумово відсталі діти далеко не завжди керуються ними» [7, с. 177].

Стосовно впливу слова на емоційну сферу людини О.М. Граборов зауважував: «Слово звертається не лише до розуму, але воно охоплює й емоції. У цьому його значення, його виховна сила» [4, с. 6].

На корекційно-розвиткову і навчально-виховну значимість творів художньої літератури для розумово відсталих учнів указували в своїх роботах А.К. Аксьонова, М.Ф. Гнезділов, І.Г. Єременко, З.М. Смирнова, Н.К. Сорокіна, Т.К. Ульянова та ін. Успішному засвоєнню школярами матеріалу з читання особливу увагу приділяв І.Г. Єременко. Вчений констатував, що «цей вид розумової діяль-

ності для них не став життєво важливою потребою... Завдання полягає в тому, щоб знайти інші форми організації їхньої розумової діяльності, які б сприяли інтенсифікації процесу формування у них навичок самостійного читання» [6, с. 4]. Розуміння даною категорією учнів творів художньої літератури і науково-пізнавальних статей розглядали В.Я. Василевська, Л.В. Занков, В.Б. Озолайте, В.Г. Петрова, Б.І. Пінський, Н.В. Сосідова, В.М. Синьов та ін. Питання організації та формування читацької діяльності школярів як з типовим, так і з порушеним розвитком розглянуто у роботах О.О. Ісаєвої, О.В. Карсалової, В.О. Бородіної, Н.М. Світловської, О.А. Слижук, О.Л. Гончарової, І.О. Шкабури, Т.О. Чебикіної та ін.

Мета статті – охарактеризувати стан компонентів читацької діяльності розумово відсталих учнів і підходи до їхнього формування.

Виклад основного матеріалу. Моніторинг складу учнів шкіл для розумово відсталих засвідчив: у кожному класі навчаються діти з різним рівнем розвитку пізнавальних можливостей і станом функціонування нервової системи. Більшість респондентів характеризуються перевагою процесу збудження над процесом гальмування, що значно впливає на якість засвоєння знань і формування вмій і вимагає запровадження внутрішньокласного диференційованого навчання та індивідуального підходу, зокрема й у процесі організації читання. Читання – специфічний вид двобічної комунікативно-пізнавальної діяльності людини, у якій виділяється зовнішній, виконавчий, операційний бік читання і внутрішній – процес осмислення й розуміння змісту прочитаного. З огляду на це насамперед обстежили стан сформованості навички читання у розумово відсталих семикласників, оскільки у сьомому класі розпочинається літературне читання, та учнів 6–7 класів масової школи і учнів технічних груп професійно-технічних навчальних закладів, які навчаються перший рік у професійно-технічному навчальному закладі (ПТНЗ).

Результати обстеження учнів масової школи свідчать, що навичка читання сформована у них на належному рівні. Школярі читали правильно цілими словами, намагалися дотримуватися виразності читання. Лише у незначного відсотку (18%) спостерігали порушення темпу читання: одні з них читали дуже швидко, інші – досить повільно, темп читання був нижчим за розмовне мовлення; учні не дотримувалися логічних пауз і виразності: не зважали на розділові знаки в реченнях чи в кінці речень, допускали помилки в наголошуванні слів. Проте всі розуміли сутність прочитаного, усвідомлювали причинно-наслідкові й смислові зв'язки між зображеними подіями, могли самостійно охарактеризувати як позитивних, так і негативних героїв, їхні вчинки, виділяючи ті риси характеру, що спричиняли відповідні вчинки.

У розумово відсталих семикласників виявилися не сформованими як технічна, так і смислова складова навички читання. Лише 58% школярів перебували на етапі синтетичного читання; 23% – на етапі аналітико-синтетичного способу читання; решта читали повільно по складах. Темп читання виявився в усіх обстежених нижчим за норму. Читання характеризувалося значними помилками щодо правильності: учні в процесі читання повто-

рювали склади, слова, допускали перестановки букв, складів, але порушень звуковимови не було. Майже в усіх школярів не сформована виразність читання – одна з якісних ознак читання. Жоден із обстежених не дотримувався інтонації, особливо логічних пауз. Лише 27% учнів дотримувалися граматичних пауз у кінці розповідних речень, але окличні й питальні речення читали монотонно. У 16% спостерігали порушення наголошування слів. Розуміння смислу прочитаного матеріалу (всі читали незнайомий текст) виявилось теж на досить низькому рівні. Учні не розуміли й не могли пояснити сутності вчинків героїв, причинно-наслідкових і часових зв'язків між зображеними подіями; 43% не змогли придумати назву до прочитаного оповідання: із запропонованих назв вибирали ті, які не були інформативними щодо змісту прочитаного тексту твору; 24% обстежених, відповідаючи на запитання до змісту прочитаного, намагалися повторити зміст речень із прочитаного тексту, але продукували лише уривки або об'єднували частини двох речень в одне, не розуміючи їхнього смислу.

Переважна більшість обстежених учнів ПТНЗ намагалася читати повільно цілими словами; але у 25% темп читання не досягав темпу розмовного мовлення. Виразність читання теж не була сформована на належному рівні, що досить чітко проявлялося у процесі читання складносурядних і складнопідрядних речень, речень зі звертаннями; спостерігалося недотримання граматичних і логічних пауз; 74% читали монотонно, зате майже всі дотримувалися правильного наголошування слів.

З огляду на отримані дані, сформованість у розумово відсталих школярів потреб і мотивів читати художні твори вивчали за показниками: читання за вказівкою вчителя (за програмою), за порадою знайомих, за бажанням, що дало можливість аналізувати ставлення школярів до читання не як до процесу діяльності, а як до процесу пізнання. Порушення, труднощі, що виникали і супроводжували сам процес читання, переважно сприяли негативному ставленню до нього завдяки недостатній диференціації, гнучкості, переживанням, силі почуттів, що супроводжували чи завершували читання. У результаті виявили позитивне, негативне, індиферентне ставлення до читання художньої та науково-пізнавальної літератури. Позитивне ставлення до читання проявили 80% учнів масової школи, 54% учнів ПТНЗ і 62% розумово відсталих семикласників.

Насамперед виявляли добровільне і примусове ставлення до читання художньої літератури. Добровільно читають 60% учнів масової школи, за порадою – 40%. Серед розумово відсталих школярів 44% вказали, що добровільно відвідують шкільну бібліотеку: «сама беру книжки, ніхто не заставляє»; 56% повідомили, що читати художню літературу, відвідувати бібліотеку їм рекомендують учителі, вихователі, шкільні бібліотекарі. Серед учнів ПТНЗ 40% добровільно відвідують бібліотеку навчального закладу, а 25% повідомили, що їх «заставляють» відвідувати бібліотеку й читати художню літературу.

Стійкість ставлення до читання художньої літератури учнями масової школи свідчить, що 45% із них часто відвідують бібліотеку й читають художню літературу; 55% відвідують бібліотеку рідко, лише

за порадою або необхідністю знати матеріал до певного уроку: «треба, то йду, я все шукаю в Інтернеті». Серед розумово відсталих 21% школярів інколи відвідують бібліотеку й отримують літературу для читання; 79% шкільну бібліотеку відвідують дуже рідко, в основному користуються літературою з класної бібліотеки, яка є в кожному класі.

Вивчаючи обсяг ставлення респондентів до читання літератури, зокрема й художньої, звернули увагу на те, яку саме літературу за жанрами й тематикою читають школярі. Читацькі інтереси учнів масової школи мало чим відрізняються від читацьких інтересів розумово відсталих та учнів ПТНЗ. Так, казки люблять читати 20% учнів масової школи, 46% розумово відсталих школярів і 32% учнів ПТНЗ. Решта респондентів з кожної категорії опитаних люблять читати оповідання. Про читання поезії, зокрема лірики, не вказав ніхто, на відміну від отриманих нами результатів опитування розумово відсталих школярів і учнів ПТНЗ сім років назад тому. Також тематика читання виявилася досить бідною й одноманітною. Уподобання учнів масової школи не відрізнялися від уподобань розумово відсталих та учнів ПТНЗ. Так, про природу люблять читати 20% учнів масової школи, 19% розумово відсталих школярів і 15% учнів ПТНЗ. Решта респондентів повідомили, що люблять читати про пригоди, фантастику, про сучасних ровесників.

Перевірка мотивів читання засвідчила, що у 33% учнів масової школи, 40% учнів ПТНЗ, 19% розумово відсталих школярів переважають пізнавальні мотиви. Учні масової школи читали заради того, «щоб про щось цікаве дізнатися». Серед розумово відсталих семикласників були такі, які читали заради того, «щоб бути розумними, щоб розум був». Між тим, 81% розумово відсталих школярів і 60% учнів ПТНЗ не могли визначитися, чому читають художню літературу: «читаю і все». Переважна більшість розумово відсталих і учнів ПТНЗ повідомили, що вдома ніхто книжок не читає, художньої літератури чи періодичної преси вдома немає. Широкі соціальні мотиви не проявилися у жодній категорії обстежених.

У підлітковому віці, як зауважують Л.І. Божович, І.С. Кон, починає формуватися стійке коло інтересів, що становлять психічну базу ціннісних орієнтацій. Вивчаючи читацькі інтереси розумово відсталих школярів 3–10 класів та учнів технічних груп ПТНЗ, звернули увагу на стійкість, силу і тривалість читацького інтересу з метою визначення рівнів його сформованості у респондентів. До уваги брали гендерні інтереси сучасних школярів. Виявилось, що читацькі інтереси дівчат відрізняються від читацьких інтересів хлопців. Дівчатка читають «для душі» переважно поезію, хлопці – літературу, присвячену комп'ютерній техніці. Розумово відсталі учні ПТНЗ читають художню літературу про стосунки між сучасною молоддю, життя сучасних однолітків. Проведене опитування респондентів на предмет того, чим запам'ятався їм певний художній твір, про що дізналися, прочитавши його, більшість дівчаток звернули увагу на зовнішній вигляд персонажів епічних творів, їхні вчинки. Хлопчики звернули увагу на зображені у творі події, висловлювали власне ставлення до них, думку про те, як би вони вчинили на місці героїв твору. На дівчаток більше вплинула естетичність творів, на хлопчиків

– пізнавальне вирішення проблеми. Опитування й анкетування школярів дозволило виявити три рівні читацьких інтересів: репродуктивний, стимульний, творчий, але переважав стимульний.

Зниження інтересу до читання взагалі й до читання художньої літератури зокрема серед розумово відсталих учнів різних вікових груп дало змогу визначити як суб'єктивні, так і об'єктивні причини його згасання до читання художньої літератури. Суб'єктивні склали: належним чином не сформована навичка читання навіть в учнів 7–8 класів, яка проявляється у недостатній сформованості вмінь виразно читати, порушенні темпу читання – швидке читання або занадто повільне, що заважає правильно сприймати читаний матеріал та осмислювати його, внаслідок чого втрачається інтерес до читання художньої літератури; порушення мовленнєвих функцій, зокрема комунікативної та сигніфікативної; недостатня сформованість навички міжособистісного спілкування, яка проявляється у відсутності вмінь спілкуватися з тим, хто продукує мовлення, тобто з автором тексту твору (твором); відсутність культури читання. Об'єктивними причинами виступили об'єктивні дані художнього твору, що читається, зокрема його складність тематика, жанр, стиль; відсутність і досить висока ціна художньої літератури для дітей різних вікових груп; відсутність у режимі дня багатьох загальноосвітніх шкіл для розумово відсталих спеціально відведеного часу для читання учнями художньої літератури, відсутність дитячих періодичних видань у шкільних бібліотеках. У школах не проводяться літературні ранки, вечори, вікторини; у багатьох класах відсутні куточки любителів книги. Переважна більшість молодих родин немає художньої літератури, зокрема дитячої, дитячих періодичних видань; крім того, батьки не читають дітям художніх книжечок, не відвідують бібліотеку і дітей до цього не привчають.

Проаналізувавши отримані дані, формували мету читацької діяльності, яка у розумово відсталих школярів не сформована. Переважно учні читають або за примусом, або за наслідуванням, проявляючи іноді меркантильність.

Оптимізація читацької діяльності полягала не лише у сформованості навички читання, а й у умінні вибрати потрібну й водночас цікаву книжку, отримати з неї необхідну інформацію. Робота з будь-яким твором художньої літератури спрямована на визначення його компонентів – логічного і чуттєвого. Логічний реалізується в процесі оволодіння словесним змістом предмета читання. Відомий вітчизняний мовознавець О.О. Потєбня вказував, що слова є засобом розуміння іншого, як самого себе, тому людина, яка дуже мало читає або не читає взагалі, не може по-справжньому розуміти не лише інших, а й саму себе [8, с. 116]. Оскільки мовленнєві функції у розумово відсталих школярів порушені, готуючи учнів до ознайомлення з художнім твором, звернули увагу на володіння дітьми аудіювальними вміннями. Серед аудіювальних умінь виділили доступні розумово відсталим школярам, формування яких проходило у три етапи: I – підготовчий – полягав у виконанні вправ на розпізнавання знайомої мовної одиниці у новому мовленнєвому оточенні, з'ясування і визначення значення багатозначного слова в певному мовленнєвому кон-

тексті. На формування читацької діяльності, як показали наші спостереження за читанням учнів, впливають не сформовані вміння виразного читання. Свого часу К.Д. Ушинський звернув увагу на те, що в кожній дитини потрібно формувати «дар слова». Акцентуючи увагу вчителів на необхідності навчання виразному читанню, виділив плавне і витончене читання. Плавне пропонував застосовувати для мисленнєвого розвитку, логіки. Цьому сприятимуть запропоновані ним лексико-логічні вправи, які радив використовувати і на уроках читання. Щоб діти краще зрозуміли сутність прочитаного твору, отримали від нього естетичну насолоду, педагог радив застосовувати такий вид читання, як витончене (виразне). 2-й – орієнтувальний – передбачав виконання вправ, спрямованих на формування автоматизації навички розпізнавання на слух звуків, складів, слів, словосполучень, висловів і визначення фонетичних меж слів у мовленнєвому потоці, виділення словесних і логічних наголосів, визначення за інтонацією типу речень, частин мови за формальними ознаками, поширення і згортання речень. Протягом 3 етапу – творчого – школярі виконували творчу роботу з продовження чи поширення розповіді, придумували заголовки до прослуханих висловлювань, називали головних персонажів (героїв) твору, вказували на невідповідності у змісті тексту твору-мініатюри. З огляду на це застосовували різні види читання: оглядове (читання ключових слів та їхнє тлумачення), пошукове (пошук у тексті відповідних слів, висловлювань, абзаців), вибіркоче (читання відповідної інформації на початку, в середині, в кінці тексту).

Чуттєвий компонент реалізували у процесі емоційного, виразного читання, використання наочності, різноманітних аудіовізуальних посібників, оскільки основне призначення художнього твору полягає у зацікавленості читача-учня до його читання, виклику певних емоцій, потреб, які перейдуть у чіткі мотиви до читання художнього твору.

Навичка читання й аналіз художнього твору учнями є складовими читацької діяльності. порушена навичка читання не дає змогу належним чином аналізувати твір. Щоб правильно сприйняти і зрозуміти художній твір, навчали розумово відсталих учнів-читачів насамперед його аналізувати, що вимагало сформованості навички читання, тому що читання твору виступає як підготовка до його аналізу. Між тим, функції шкільного аналізу літературного твору досить різноманітні: корекційна – вплив літератури на пізнавальні процеси, корекція їх; формування вмінь позитивного ставлення до творів класичної і сучасної художньої літератури та умінь аналізувати літературу з точки зору її духовності. Рецептивно-розвиткова функція забезпечує активне пізнання світу й самих себе через призму прочитаного твору. Завдяки виховній формуються читацькі інтереси й потреби. Мотиваційна забезпечує формування мотивів аналізу твору, що читається. На розгляд художнього твору як мистецтва слова спрямована естетична функція аналізу. Також шкільний аналіз художнього твору допомагав систематизувати отриману з твору інформацію шляхом використання наочного матеріалу і застосування новітніх технічних засобів навчання. Активізувати пізнавальну діяльність школярів завдяки проблемним ситуаціям – встановлення часових

і причинно-наслідкових зв'язків між зображеними у творі подіями.

Розпочинали аналіз твору з роботи над заголовком твору. Схеми-моделі допомагали зрозуміти ряд літературознавчих понять: заголовок > твір > назва твору > текст твору.

Серед традиційних видів шкільного аналізу художнього твору виділили найдоступніші розумово відсталим школярам. У процесі проблемно-пошукового аналізу учні здійснювали пошук відповідей на запитання, виконання завдань. Пообразний аналіз полягав у розборі та осмисленні образів героїв (персонажів) художнього твору. Щоб учні краще зрозуміли те, що читають чи про що їм зачитали, проводили образно-мовленнєву дискусію з використанням сучасних технічних засобів навчання. Сутність її у вдало сформованих запитаннях певної послідовності, що пропонували дітям відповідно до особливостей розвитку їхнього візуального мислення і техніки перефразування думки школяра, коли діє принцип інформаційного доповнення: думка одного учня стає стимулом для думки іншого. Для художнього розповідання добирали матеріал емоційно насичений, сповнений дій, понять і посильний для учнів. Відповідно до вчення Л.С. Виготського, суттєвою формою зв'язку між діяльністю уявляти і реальністю є емоційний зв'язок, за якого розширюється коло уявлень кожного учня-читача, пробуджуються певні емоційні хвилювання. «Найповніше сприймання художнього твору досягається через його емоційне зафарбування. Саме розуміння в цьому випадку стає глибшим і багатограннішим» [2, с. 162]. Розумово відсталим виявився доступним докладний розбір, за якого в процесі відтворення змісту твору або переживання зображених автором подій чи оцінювання вчинків героїв вони засвоювали певний розділ твору, епізоду або переданий у творі образ.

З нетрадиційних видів аналізу ми вибрали композиційний – учні визначали взаємозв'язок компонентів художнього твору. Компаративний (порівняльний) аналіз допомагав встановити зв'язки і спільні риси між прочитаними текстами художніх творів, спостерігати за зображенням на ілюстраціях до прочитаних творів і порівнювати інші інтерпретації прочитаного тексту даного твору.

Вибіркове-спрямований вид аналізу художнього твору передбачав постановку проблемних запитань і вирішення їх шляхом багаторазового повернення до тексту твору з метою пошуку доведень для запропонованих учителем аргументів. Найдоцільнішими у роботі з розумово відсталими учнями є евристично спрямовані запитання, об'єднання яких дає можливість використовувати на уроках літературного читання бесіду евристичного спрямування.

Зважаючи на те, що окремі, безсистемні знання швидко розпадаються, втрачаються, в учнів формували інформаційну компетентність, сутність якої полягала в оволодінні знаннями про книжку взагалі та про художню зокрема, про різноманітність друкованої продукції, електронні джерела інформації, особливо мережу Інтернет, опанування вміннями працювати з довідково-бібліографічним апаратом бібліотеки: каталогами, книжковою бібліографією, з дитячою періодикою як ефективними засобами формування читацького інтересу та бібліотечно-бібліографічної компетентності, що є складовою читацької компетентності.

Для читацької діяльності важливими є належним чином сформовані бібліотечно-бібліографічні знання й уміння. Учні 7–10 класів навчилися впізнавати й розрізняти книжку-твір і книжку-збірку, розрізняти і визначати ознаки книжки; оволоділи вміннями користуватися каталогом і за зовнішніми ознаками (ілюстрація на обкладинці, назва книжки) вибирати потрібну книжку; опанували етапи орієнтування у книжці: колективно знаходили нове у книжці, розглядали ілюстрації до нього, за заголовком та ілюстраціями визначали тематику, жанр, авторську приналежність. Усі дотримувалися санітарно-гігієнічних навичок роботи з книгою. Зважаючи на отримані дані, визначили рівні сформованості бібліотечно-бібліографічної компетентності школярів: початковий, середній, високий.

Завдяки проведеній роботі учні, працюючи з творами художньої літератури, вдосконалили навичку читання; опанували звичку думати над змістом художнього твору до його читання, керуючись зовнішніми ознаками книжки. У процесі читання твору звертали увагу на зображені події, зовнішній вигляд і характеристику героїв (персонажів), дану автором твору, їхні вчинки, розуміли і пояснювали причинно-наслідкові зв'язки між зображеними подіями, орієнтувалися у сутності часових зв'язків. Після прочитання твору школярі правильно відповідали на запитання до змісту прочитаного, намагалися довести доцільність чи недоцільність вчинків героїв (персонажів), висловлювали власне ставлення до зображеного; також розширилося коло чи-

тацьких інтересів, проявившись у намаганні читати те, що зацікавило.

Висновок. Отже, формування читацької діяльності у розумово відсталих школярів буде успішним за умови сформованості у них її складових, зокрема: навички читання; скоригованих мовленнєвих функцій, які забезпечують уміння міжособистісного спілкування; вмінь шкільного аналізу художнього твору; бібліотечно-бібліографічних знань і вмінь; сформованості мотиваційної готовності й інтересу до читання, забезпечення зовнішніх і внутрішніх умов формування читацької діяльності, насамперед корекції психофізичних порушень, притаманних розумово відсталим.

Література

1. Бородина В.А. Читательское развитие личности: теоретико-методологический аспект / Валентина Александровна Бородина: автореф. дисс. ... д-ра пед. наук: спец. 05.25.05 – библиотекостроение, библиографоведение и книговедение. – СПб, 2007. – 42 с.
2. Выготский Л.С. Психология искусства / Лев Семенович Выготский. – М.: Педагогика, 1987. – 345 с.
3. Гончарова Е.Л. Ранние этапы становления читательской деятельности в норме и при отклонениях в развитии / Елена Львовна Гончарова: автореф. дисс. ... д-ра психол. наук: спец. 19.00.10 – специальная психология. – М., 2009. – 56 с.
4. Граборов А.Н. Очерки по олигофренопедагогике / Алексей Николаевич Граборов. – М.: Учпедгиз, 1961. – 196 с.
5. Ісаєва О.О. Організація та розвиток читацької діяльності школярів / Олена Олександрівна Ісаєва. – К.: Ленвіт, 2000. – 184 с.
6. Єременко І.Г. Робота з підручником літературного читання в допоміжній школі: методичний лист / Іван Гаврилович Єременко. – К.: Рад. школа, 1968. – 52 с.
7. Єременко І.Г. Олігофренопедагогика / Іван Гаврилович Єременко. – К.: Вища школа, 1985. – 328 с.
8. Потебня А.А. Теоретическая поэтика / Александр Афанасьевич Потебня. – М.: Высшая школа, 1990. – 344 с.
9. Слижук О.А. Методика організації читацької діяльності старшокласників у процесі вивчення епічних творів / Олена Алімовна Слижу; автореф. дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.02 – теорія і методика навчання (українська література). – К., 2003. – 20 с.
10. Теплов Б.М. Психологические свойства нервной системы и их значение для психологии / Борис Михайлович Теплов // Философский вопросы высшей нервной деятельности и психологии / пред. ред. комиссии П.Н.Федотов. – М.: Изд-во АПН СССР, 1963. – С. 475–498.

УДК 376.36:372.46



Наталія Голуб

СУТНІСТЬ КОМПЕТЕНТНІСНОГО ПІДХОДУ ТА ОСОБЛИВОСТІ ЙОГО РЕАЛІЗАЦІЇ ПРИ КОРЕКЦІЇ ПОРУШЕНЬ ПИСЕМНОГО МОВЛЕННЯ

А Розглядаються мовленнєва (усно-мовленнєва і писемно-мовленнєва), мовна та комунікативна компетентності, розкриті особливості реалізації компетентнісного підходу при корекції порушень писемного мовлення в молодших школярів із недоліками психо-мовленнєвого розвитку.

Ключові слова: компетенція, компетентність, молодший шкільний вік, порушення писемного мовлення.

Наталія Голуб. Суть компетентного підходу і особливості його реалізації при корекції порушень писемної мовлення.

А Рассматриваются речевая (устно-речевая и письменно-речевая), языковая и коммуникативная компетентности, раскрываются особенности реализации компетентностного подхода при коррекции нарушенной письменной речи у младших школьников с недоліками психо-речевого развития.

Ключевые слова: компетенция, компетентность, младший школьный возраст, нарушения письменной речи.

Nataliya Golub. Essence of Competency-based Approach and Peculiarities of Its Implementation for the Correction of the Writing Disorders.

S The article deals with verbal (oral and written), language and communication competence, it also describes the particularities of the implementation of competency-based approach for the correction of the writing disorders in primary school children with impaired mental and speech development.

Key words: competence, competency, primary school age, impaired mental and speech development.

Постановка й обґрунтування актуальності проблеми. Компетентнісний підхід на відміну від традиційної системи навчання спрямований на формування в учнів таких важливих якостей, як спроможність узагальнювати свій навчально-пізнавальний досвід, переносити опрацьовані способи дій

у нові умови, виконувати завдання у нестандартних ситуаціях (Н. Бібік, В. Болотов, О. Вашуленко, Ж. Делор, Д. Іванов, О. Овчарук, О. Савченко, Л. Філатова, І.Фрумін, А. Хуторської, С. Шишов).

Компетентнісний підхід при навчанні дітей рідної мови націлений не тільки на оволодіння ними