

**Н. П. Кравець,**

кандидат педагогічних наук, доцент

(Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова)

[kravez2015@gmail.com](mailto:kravez2015@gmail.com)

## **КОМПЛЕКСНЕ ЗАСТОСУВАННЯ ІННОВАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ НАВЧАННЯ НА УРОКАХ ЛІТЕРАТУРИ ТА ВИХОВАННЯ РОЗУМОВО ВІДСТАЛИХ УЧНІВ ЯК АКТИВНИХ ЧИТАЧІВ**

### **Анотація**

Характеризуються особливості застосування інноваційних технологій навчання на уроках літератури у роботі з розумово відсталими учнями. Доведена доцільність комплексного застосування інноваційних технологій навчання в процесі поетапного вивчення учнями художнього твору з метою формування читачьких умінь у даній категорії школярів.

**Ключові слова:** розумово відсталі учні, урок літератури, художній твір, етапи вивчення твору, інноваційні технології навчання, читачька діяльність.

### **Summary**

Features of innovative teaching technologies on literature lessons in the educational process with mentally retarded pupils are characterised. The expediency of complex use of innovative teaching technologies in the process of stage-by-stage schoolchildren's studying a work of art with the aim of forming their reader abilities is proved.

**Key words:** mentally retarded pupils, literature lesson, work of art, stages of studying a work of art, innovative teaching technologies, reader activity.

**Постановка проблеми.** В умовах розбудови національної системи освіти важливого значення набуває підготовка майбутніх конкурентноспроможних компетентних фахівців для промисловості та сільського господарства.

Допомагають створити умови для засвоєння, систематизації, узагальнення й усвідомлення знань, продуктивної діяльності щодо їх використання інтерактивні методи навчання, які набувають широкої популярності завдяки залученню школярів до постійної творчості, сприяють розвитку та корекції інтелектуальних порушень, насамперед мислення і мовлення. Інтерактивне навчання базується на основі положень особистісно-орієнтованого, технологічного і діяльнісного підходів, висвітлених у роботах І. Беха, І. Зязюна, Є. Ільїна, В. Сухомлинського, Ш. Амонашвілі, О. Хуторського та ін. Звідси освіта розумово відсталих учнів характеризується посиленням ролі інноваційних технологій навчання, адекватних рівню суспільних знань та відповідних вимогам щодо входження України у світовий освітній простір.

Зважаючи на те, що література у школі для розумово відсталих учнів – навчальний предмет, спрямований на формування у школярів

умінь читацької діяльності, виховання їх як активних читачів з метою подальшої належної соціально-трудової адаптації в суспільстві, ми застосували інноваційні технології навчання на уроках літератури. Скоригувати наявні у розумово відсталих учнів порушення розвитку ми намагалися шляхом комплексного запровадження інноваційних технологій (літературних ігор, засобів додаткової комунікації, діалогових і комп'ютерних технологій), спрямованих на подолання властивих розумово відсталим порушень психофізичного розвитку, виховання їх як активних читачів.

**Аналіз досліджень і публікацій.** Інноваційне навчання передбачає активізацію пізнавальної діяльності школярів, застосування активних форм і методів навчання, серед яких на уроках літератури з метою не лише зацікавлення учнів до предмету, а й для належного опанування навчальним матеріалом, чільне місце належить літературним іграм. Враховуючи рекомендації вчених щодо значення ігор для корекції та розвитку, ми дійшли висновку, що виховати розумово відсталих учнів як активних читачів, скоригувати їхню читацьку діяльність певним чином допоможуть літературні ігри, добираючи й розробляючи які, дотримувалися відповідних принципів. Зокрема принцип корекції вимагає розглядати навчальну літературну гру як засіб корекції психофізичного розвитку. Як дидактичний засіб розвитку психофізичних процесів врахували принцип розвитку. Завдяки діяльності учень як учасник гри вводить у гру та діє в ній, оскільки конкретна діяльність обумовлена роллю, яку виконує кожен учасник гри, що забезпечує принцип діяльності. Принцип поєднання дидактичних та ігрових цілей передбачає постановку перед грою двоєдиної мети: дидактичної (корекція навички читання, уміння аналізувати твір, характеризувати героїв, пояснювати сутність літературознавчих понять) та ігрової (розв'язання завдання, досягнення перемоги). Визначення провідної ролі міжособистісного спілкування як складової комунікативної компетентності, що входить до життєвої, забезпечує принцип комунікації [7, с. 168].

Дослідники по-різному класифікують літературні ігри. Р. Осадчук розділяє дидактичні ігри на операційно-рольові й навчальні (ділові) за рівнем вимог до характеру пізнавальної діяльності учнів: репродуктивні, проблемно-пошукові, творчі, виокремивши у дидактичній грі три етапи: підготовчий, проведення гри, заключний [12]. А. Мельник класифікує ігри за ознаками: мета, характер пізнавальної діяльності, вид діяльності, засоби гри, особливості мовленнєвої діяльності, кількість учасників, підготовка гри, тривалість, засоби керівництва, форма проведення. За метою розділяє на актуалізуючі, формувальні, узагальнювальні, комбіновані, контрольні-корекційні; за характером пізнавальної діяльності: репродуктивні (пропонується зразок виконання гри), пошукові (наявний елемент пошуку), творчі (учасник гри проявляє творчу активність). Виконавські ігри диференціює на ігрові та ігри-драматизації [10]. Корекційне значення ігор для розвитку й корекції порушень у розумово відсталих учнів розглянуто в роботах А. Аксьонової, Л. Вавіної, К. Ардобацької, О. Граборова, Ю. Косенка, Г. Смирнової та ін. На думку

вчених, дидактична цінність ігрового методу в роботі з розумово відсталими учнями полягає в тому, що корекційно-розвиткові й виховні цілі навчання реалізуються не відособлено, а в органічній єдності, у взаємодії. У грі створюються умови для корекції та подолання порушень багатьох психічних функцій, насамперед тих, що забезпечують увагу дитини до навчальної діяльності, виникнення учбової мотивації. Зокрема О. Граборов відносив гру до найбільш точних показників прояву здібностей дитини, її пізнавальних можливостей. На думку вченого, міра відсталості дитини проявляється в іграх, на які вона здатна, оскільки немає жодної здібності, яка б не вправлялася у грі [3].

Учні з типовим розвитком охоплюють досить широке коло спілкування у соціумі, здійснюючи комунікативну діяльність. Розумово відсталі в комунікативній взаємодії часто не спроможні відстоювати власну точку зору, довести її доцільність, захистити власні судження; а судження інших оцінюють залежно від позиції тих, з ким спілкуються. Проявляються недоліки критичності й самокритичності, низький рівень самоконтролю. Негативний досвід міжособистісного спілкування призводить до замкнутості, комунікативної фобії, неспроможності зрозуміти зміст почутого чи прочитаного матеріалу та відтворити й ефективно використати отриману інформацію. Певним чином здолати це допомагають діалогові технології навчання, запроваджені на уроках літератури. Свого часу Є. Голант, характеризуючи методи навчання, запропонував форму навчання, що дістала назву “метод діалогу”. Діалогу читача з текстом приділяли увагу філософи, психологи, педагоги, розглядаючи текст як посередник взаємодії автора і читача та вказуючи на діалогічні властивості тексту. Аналізуючи особливості освітніх технологій, С. Лавлінський вказав на взаємозалежність діалогу читача і мотивації навчальної діяльності, доцільність застосування навчального діалогу на уроці літератури: “Навчальний діалог на уроці літератури долає психологічний розрив між потребою поділитися своїми судженнями про прочитане, яка внутрішньо властива читачам-підліткам, і ситуацією спілкування на уроці, у якій ця потреба може реалізуватися.” [9, с. 242- 243]. Важливими для нашого дослідження є думки Н. Менчинської та М. Матюшкіна, які довели, що ситуація спілкування завершується актом мислення, оскільки запитання учителя стають стимулом для розмірковування, що пробуджує до мислення. Це надзвичайно важливо для розумово відсталих учнів, зважаючи на порушення в них психічних процесів, насамперед мислення. Крім того, діалог забезпечує розвиток внутрішньої культури особистості. Варта уваги думка С. Курганова про те, що діалог – це форма навчання, за якої навчальне завдання ставлять у вигляді невирішених проблем [8, с. 10].

Відомий український вчений у галузі методики навчання української літератури Є. Пасічник значну увагу приділяв бесіді, наголошуючи, що “бесіда відкриває великі можливості для індивідуальної роботи з учнями, виявлення їхніх безпосередніх читацьких реакцій, рівня розуміння ними твору” [13, с. 59].

Не оминули питання діалогу і дефектологи. Аналізуючи особливості мовлення розумово відсталих дітей, відомі вчені-дефектологи К. Аксьонова, М. Гнезділов, Р. Лалаєва, Ж. Шиф вказували, що для

розумово відсталих характерна відсутність потреби в говорінні – мотивації мовлення, яка у них спонтанно не виникає. Їм важко перейти з позиції слухача на позицію мовця, оскільки не виявляють зацікавленості в отриманні інформації. Результати досліджень В. Петрової, В. Василевської, Л. Логвіної та ін. свідчать, що розумово відстали передають зміст почутого чи прочитаного тексту досить спотворено, з пропусками важливих частин, зі значними привнесеннями, часто не розуміючи сутності сприйнятої інформації.

Враховуючи зниження у даній категорії учнів інтересу до читання художньої й науково-пізнавальної літератури, обмеженість світогляду, зниження самостійності й критичності мислення, з метою корекції вказаних порушень ми запровадили діалогове навчання, виділивши завдання, доступні розумово відсталим підліткам та зважаючи на те, що “думка дитини на уроці-діалозі народжується як відповідь іншій людині, Співбесіднику.” [8, с. 111]. Також керувалися думкою Ю. Борєєва про те, що навчальний діалог на уроці літератури долає психологічний розрив між потребою поділитися своїми судженнями про прочитане, яка внутрішньо властива читачам-підліткам, і ситуацією спілкування на уроці, у якій ця потреба може реалізуватися [2].

Водночас застосовували комп'ютерні технології як додатковий набір можливостей корекції відхилень у розвитку школярів, оскільки для розумово відсталих комп'ютер виконує наступні функції: виступає як наочний посібник, як джерело навчальної інформації; дає можливість коригувати притаманні школярам порушення розвитку, розвивати зв'язне мовлення; контролювати хід і правильність виконання завдання та здійснювати самоконтроль виконуваної діяльності; бути засобом діагностики знань школярів (комп'ютерне тестування); формувати естетичні смаки, допомагає сприймати й продукувати інформацію, водночас забезпечуючи реалізацію корекційної, розвиткової, пізнавальної, естетичної, виховної функцій навчального процесу. Як засіб корекційно-розвиткового навчання комп'ютер стимулює пізнавальну активність розумово відсталих учнів, підсилює мотивацію до оволодіння знаннями й уміннями, сприяє індивідуалізації навчальної діяльності та управління нею. Застосування комп'ютерних технологій у роботі з учнями масової школи розглянуто в роботах В. Аванесова, В. Іванова, О. Ісаєвої, О. Ляшенка, Дж. Равена, Н. Талізіної та ін. О. Ісаєва вважає, що застосування комп'ютерів на уроках зарубіжної літератури сприяє розумовому розвитку школярів, оскільки ефективне використання комп'ютерних технологій у процесі вивчення літератури є засобом розвиткового навчання, сприяючи творчій роботі учнів та стимулюючи інтерес до читання літературних творів [4, с. 255].

Використанню комп'ютерних технологій у роботі з дітьми, які мають порушення психофізичного розвитку, присвячені роботи О. Качуровської, О. Легкого, С. Миронової, Є. Синьової, І. Федоренка та ін. С. Миронова розглядає застосування комп'ютерів у навчанні дітей з недоліками розвитку інтелектуальної сфери як засіб активізації усіх психічних процесів, особливо операційних компонентів мислення, засіб переходу від наочно-образного рівня мислення до абстрактного [11, с. 43].

Відомо, що розвиток розумово відсталих школярів без достатньої корекційної допомоги суттєво відрізняється від однолітків з типовим розвитком. Наукові досягнення в галузі спеціальної психології й корекційної педагогіки дозволяють забезпечити необхідний рівень психофізичного розвитку даної категорії дітей. Проте у зв'язку з навчанням у спеціальних загальноосвітніх школах для розумово відсталих дітей учнів з діагнозом "помірна розумова відсталість", мовленнєвими порушеннями, зі спектром аутистичних порушень, синдромом Дауна тощо, постала необхідність використання підтримуючої й альтернативної комунікації (Augmentative and Alternative Communication /AAC) – системи терапевтичної й педагогічної допомоги, що надається особам з відсутністю або недорозвитком усного мовлення з метою нормалізації комунікативних можливостей та задоволення потреб у спілкуванні. Основні засоби AAC на уроках літератури – символи, що сприймаються тактильно, графічні символи, технічні засоби комунікації. Як вказує С. Белібова, "вибір альтернативних методів комунікації дітей з множинними порушеннями повинен бути обов'язково індивідуалізованим з врахуванням форми і важкості захворювання, стану інтелекту, віку, індивідуальних особливостей дітей" [1, с. 16]. На нашу думку, основне у використанні AAC на уроках літератури – вдале поєднання альтернативних засобів спілкування зі словом, яке пропонується в усній чи писемній формі. Учні сприймають мовлення усно, а думки висловлюють за допомогою засобів підтримуючої комунікації.

Зважаючи на вище викладене, постала необхідність розглянути питання комплексного застосування інноваційних технологій навчання розумово відсталих учнів на уроках літератури.

**Мета статті:** обґрунтувати доцільність комплексного запровадження інноваційних технологій на уроках літератури у роботі з розумово відсталими учнями з метою корекції притаманних їм психофізичних порушень та виховання їх як активних читачів.

Розпочинаючи експеримент, ми керувалися тезою відомого українського педагога К. Ушинського, висловленою у "Рідному слові" про те, що школа не може дати людині життєвих сил, а може лише відсторонити перешкоди для правильного розвитку цих сил. Зміна занять діє на дитину навіть краще за повний відпочинок. До участі в експерименті задіяли розумово відсталіх учнів 7-9 класів спеціальних шкіл м. Києва та ряду спеціальних шкіл Вінницької, Житомирської, Львівської, Черкаської областей, як безпосередньо проводячи експеримент, так і проінструктувавши учителів. Нас цікавило питання щодо активізації дітей до читання не як до процесу діяльності, а як до процесу пізнання, здобуття інформації та використання її у власному досвіді. Пріоритет інноваційним технологіям надавали з огляду на особливості психофізичного стану учнів та результати аналізу особових справ і спостережень за школярами на уроках літератури. Навчання проходило поступово з огляду на етапи вивчення твору: робота із заголовком (назвою твору), підготовка до аналізу твору, аналіз твору, підсумок, оскільки зважали на те, що в процесі роботи над твором учні повинні зрозуміти, що саме і чому це відбувається, тобто

перейти від зовнішньої (поверхневої) структури тексту до його внутрішньої (глибинної) структури, на що звернуто увагу в роботах відомих психологів: І. Наволіна, Т. Дрідзе, Н. Чепелевої та ін. Щодо розумово відсталих, робота полягала в переході від розуміння *про кого* чи *про що* розповідається до розуміння *що саме розповідається*, до смислу тексту, тобто учням потрібно було навчитися переходити від теми до ідеї, головної думки твору. На кожному уроці намагалися організувати різноманітні види діяльності школярів, насамперед поведінку і працю, що передбачало певну самостійність учнів у побудові своїх дій, у мобілізації власних зусиль на подолання труднощів. Для експерименту використали оповідання М. Чабанівського “Вірний”. На першому (пропедевтичному) уроці знайомили учнів з біографією і творчістю автора. Щоб школярі краще запам’ятали біографію, продемонстрували карту Європи та вказали на ній країни, які у роки війни М. Чабанівський визволяв від фашистської навали. Для уточнення знань про особливості творчості письменника на слайді запропонували спогади П. Загребельного про його творчість, знання рідної природи. Також організували уявне інтерв’ю школярів з письменником: *Коли вперше почали писати твори? Як називається Ваш перший твір? Про кого чи про що він? Водночас використали прийом “відстрочена відгадка”, запропонували учням на початку уроку загадку, відгадку якої було розкрито в ході роботи з твором на наступному уроці: Чому оповідання називається “Вірний?” Яку назву ви можете запропонувати? Відповідь доповніть прикладами.* Актуалізуючи здобуті учнями знання, поглиблюючи інтерес до творчості автора, застосували технологію “пригадай автора”. Дітям з множинними порушеннями розвитку (МНР) запропонували картки, на яких було вказано прізвища різних авторів. Читаючи з екрану монітора завдання, школярі самостійно відповідали на них, наприклад: *1. Він був сином сільського вчителя, закоханого в літературу й рідну землю. Хто це? 2. Письменник обоожнював природу, знав секрети природи. Відповідь доповни прикладами з його біографії. 3.” Яким був учителем, у школі відкрив би куточок живої природи”. Кому належать ці слова?*

Знаючи назву твору, враховували, що заголовок завжди спрямовує учня-читача на майбутнє читання, сприяє зосередженню уваги на героях чи персонажах твору, викликає інтерес до читання. Проте розумово відсталі не досить чітко диференціюють сутність понять “твір”, “заголовок”, “назва твору”. Для кращого розуміння сутності вказаних понять і ролі назви у творі, поряд із заголовком та уривком з твору на слайді запропонували графічну схему-модель **назва > твір** з одночасним використанням допоміжних запитань: *1. Про що можна дізнатися у творі, зважаючи на його назву (заголовок)? 2. На що вказує назва: на час дії, місце дії, героя; на предмет, важливий для характеристики героя твору, на тему чи основну думку, виражену в творі?* Школярі з МНР отримали відповідні картки для відповіді.

На етапі сприймання твору обговорювали портрети літературних героїв, початок твору. Розумово відсталим у зв’язку з бідністю словникового запасу, особливо відсутністю експресивної лексики, важко

характеризувати образи героїв. Забування, інертність і косність нервових процесів, невміння переносити здобуті знання у нову ситуацію призводять до того, що учні без належної допомоги не в змозі визначити у творі головних і другорядних героїв, запам'ятати їхні імена. Часто за асоціацією розповідають про героїв з інших творів, доводячи “правильність” власної думки. Щоб виправити недоліки розумової діяльності, застосували елементи дослідницького методу шляхом використання схеми-моделі **твір > герой**, звертаючи увагу на статусно-рольову характеристику героїв для опанування їхньої сутності, індивідуалізації, визначення рольових особливостей: вікових, гендерних, родинно-родових, соціальних. Зокрема разом з учнями досліджували, які ролі виконують герої оповідання та як вони себе у них проявляють. Школярі визначали, який характер і тип людини зобразив письменник, виявляли унікальність героїв, їхню відмінність один від одного чи подібність. Так, семикласники визначали, які ролі поєднують в собі Ігор і Тимко – герої оповідання “Вірний”: *діти, хлопчики, сини, відпочиваючі* (спільні ролі). *Ігор – добрий, жалісливий, любить тварин, щедрий, лагідний, слухняний* а *Тимко – сердитий, хитрий, злий, жадібний, жорстокий, безжалісний* (відмінні ролі). Використана презентація допомогла встановити трансформацію героїв у рамках однієї ролі, на яких етапах розвитку сюжету та під впливом чого це відбувається, до чого призводить. З метою розширення словникового запасу, розуміння сутності характеру хлопчиків, їхніх вчинків і поведінки, вчили описувати образи кожного з них. Для опису образу Ігоря запропонували наступні завдання: *1. Які слова використав письменник для опису образу Ігоря? 2. Як Ігор повіяся з цуциком, отримавши його від Тимка? 3. Доведіть – Ігор добра людина, щедра, жаліслива, слухняна – чи ні?* Характеризуючи образ Тимка, учні виконали ряд завдань: *1. Якими словами письменник описує портрет Тимка? 2. Що можна сказати про поведінку і характер хлопчика? 3. Чому Тимко запросив у Ігоря плату за цуцика? Про що це свідчить? 4. Порівняйте, як Ігор ставився до цуцика, а як – Тимко. 5. Хто з них добрий, милосердний, щедрий, а хто – злий, жорстокий, жадібний? Чому ви так вважаєте?* Водночас на слайді запропонували епітети, за допомогою яких учні визначали ставлення письменника до хлопчиків: *Доведіть, кому автор симпатизує, а кому – ні.*

Розумово відсталі, як і всі діти, люблять фантазувати, жити у світі фантазії. Застосувавши прийом “фантастичне доповнення”, запропонували учням подумати, як можна зобразити Тимка позитивним героєм оповідання. Як допомогу використали різноманітні слайди із зображенням дітей з цуцками, яких вони доглядають: годують, ведуть на прогулянку, бавляться з ними тощо.

Етап підготовки до аналізу твору передбачав завдання, що поєднували в собі аналітичні запитання і запитання евристичного спрямування, які відображали послідовність зображеного, характеристику вчинків героїв, їхні стосунки, поведінку, причинно-наслідкові зв'язки між зображеним. Зважаючи на важливість бесіди, зокрема бесіди евристичного спрямування, для опанування учнями змістом і усвідомлення смислу оповідання “Вірний”, бесіду проводили так, щоб школярі могли відповісти

на запитання: чому?, для чого?, про що дізналися?, чому так сталося? і т. п., водночас звертаючи увагу на розмову між Ігорем і Тимком: 1. *Які слова використав письменник для характеристики героїв?* 2. *Чому Ігор виступив захисником цуцика?* 3. *Чому Тимко не хотів віддавати безкоштовно цуцика?* 4. *Про що це свідчить?* 5. *Як змінилося ставлення батька до прохання сина?* 6. *Доведіть, що Вірний виправдав свою кличку.* Крім того, використали ігри, що відображають хід зображених подій, характеристики вчинків героїв, їхні стосунки, поведінку. Зокрема для уточнення знань учнів запропонували гру “Знайди пару”. Сутність гри: Незнайко переплутав персонажів творів і не може пригадати, яка пара з них є персонажами оповідання “Вірний”: Лев, Осел, Синиця, Вірний, Собаки, Миша, Тарзан, Вовк, Ластівка, Шуліка.

Проводячи аналіз твору, застосовували порівняльні таблиці різних описів, створювали порівняльні таблиці героїв, їхнього зовнішнього вигляду, мови, характеру, поведінки. Застосувавши схему-модель **твір > герой > вчинки > позитивні (негативні)**, навчали учнів аналізувати вчинки героїв. Аналізуючи твір, як форму контролю навчальних досягнень школярів використовували тестовий контроль з огляду на те, що розумово відсталі підлітки знайомі з комп’ютером, працюють з ним у школі та вдома. Тести готували з дотриманням дидактичних принципів доступності, доцільності, достатності, наочності, науковості. Тестові завдання пропонували у відкритій або в закритій формі із запитаннями різного рівня труднощі. Завдання відкритої форми не містили підказок, змушували пригадувати вивчений матеріал, відтворювати його в пам’яті: 1. **Імена головних героїв оповідання М.Чабанівського «Вірний» ... Ігор, Тимко.** 2. **Де відбулася описана в оповіданні подія – у місті чи в селі?... в селі.** 3. **Яку кличку мав кращий цуцик? ... Тарзан.** 4. **Яку кличку придумав Ігор врятованому цуцику? ... Вірний.**

На наступному уроці роботу над текстом оповідання продовжили, організувавши виразне читання й аналіз прочитаного. У процесі бесіди учні розповідали про те, як змінився зовнішній вигляд Вірного після того, як його Ігор викупив у Тимка. Опираючись на текст, школярі доводили, що на початку оповідання – це замучене собача, яке потерпало від свого мучителя Тимка. Але згодом, коли песик попав під нагляд Ігоря, змінився і зовні, і внутрішньо. Відповіді доповнювали читанням уривків з тексту твору. Вказуючи причину змін Вірного, теж зачитали й переказали уривок з оповідання.

Також увагу було звернуто на поведінку хлопчиків та зроблено відповідні висновки. Читаючи ставлення Ігоря до песика, школярі характеризували хлопчика як позитивного героя, добираючи епітети для опису його вчинку. Водночас констатували, що жорстоке ставлення Тимка до Вірного не змінилося, про що свідчив його вчинок з викрадення цуцика після від’їзду Ігоря й намагання знову знущатися з нього.

Зважаючи на важливість бесіди евристичного спрямування у процесі роботи з твором, зокрема бесіди евристичного спрямування, бесіду організували так, щоб учні більш глибоко зрозуміли сутність ідеї твору Насамперед у процесі бесіди працювали над системою образів: 1.



*Між ким виникає конфлікт? (між Ігорем і Тимком). 2. Які слова використав М. Чабанівський для опису зовнішнього вигляду героїв та характеристики їхньої поведінки? 3. Хто намагався допомогти цуценяті? 4. Який вигляд мав цуцик, коли знаходився у Тимка? 5. Як змінився вигляд цуцика зі зміною господаря? 6. Чому Толик не змінив ставлення до цуцика з від'їздом Ігоря? Про що це свідчить? 7. Що можна сказати про вчинок Ігоря стосовно Вірного? По закінченню бесіди запропонували учням створити усні портрети Ігоря і Тимка. Учні з МПР отримали картки з набором слів, серед яких були слова, необхідні для характеристики обох героїв. Водночас використали технологію “діаграма Вена”. На слайді у спільному для обох кругів секторі було вписано однакові риси героїв, а в кругах – відмінні риси. Клас поділили на дві команди з присвоєнням назви кожній. Учнім пропонували довести доцільність чи не доцільність пропонованих рис героїв і запропонувати власні характеристики. Учителю (експерт) доповнював, узагальнював, оцінював роботу груп, залучаючи школярів до колективного визначення групи-переможця. З метою перевірки ставлення школярів до описаної в оповіданні події застосували прийом “мікрофон”, завдяки якому кожен висловлював власну думку: 1. “Найбільше я хвилювався, коли ...”. 2. “З яким почуттям перегорнуто останню сторінку оповідання?”.*

Аналізуючи оповідання, школярі також вчилися описувати зовнішній вигляд цуцика з метою усвідомлення сутності описаної в оповіданні події, відповідаючи на запитання: 1. *Якими словами описано цуцика, коли він перебував у Тимка? 2. Доведіть, що цуценятко було дуже лагідним, покірним. 3. Яким став цуцик після того, як про нього почав турбуватися Ігор? 4. Чому Ігор став для Вірного “найкращою в світі людиною”?*

Для глибшого розуміння школярами сутності зображеного у творі пропонували скласти план твору та переказати оповідання за складеним планом. Також використали гру “Знайди пару”, запропонувавши на слайді персонажів різних творів. Мета гри: вказати, які персонажі відносяться до оповідання: Осел, Лев, Миша, Вірний, Собаки, Вовк, Тарзан, Синиця. Рольова гра “Виправ помилку” допомагала визначити позитивного героя та розкрити поведінку героїв у ставленні до тварин. До участі у грі задіяли чотири учні. Два з них виконували ролі Ігоря й Тимка, на що вказували таблички з написами імен героїв оповідання. Два других хлопчики мали таблички з написом “Вірний”. Хід гри: учень, який виконує роль Тимка, дуже лагідно поводитьсь з Вірним, гладить його, пропонує молочко в мисочці. Виконуючий роль Ігоря, навпаки, помахує на Вірного лозинкою, сам їсть шматочок хліба, дратвує ним Вірного, але Вірному нічого не дає. Учні-глядачі коментують зображене і вказують на допущену помилку та розповідають, як потрібно правильно виконувати героям ролі.

Глибше зрозуміти зміни, що відбулися з Вірним, та з метою виховання у школярів любові до природи, зокрема до тварин, допоміг прийом “порівняння творів двох мистецтв” – літератури й живопису, реалізували який завдяки вміщеній у підручнику ілюстрації, на якій зображено Вірного та великого вуличного худого пса.

На підсумковому етапі вивчення твору використовували завдання на зіставлення й порівняння сутності зображених подій, явищ, дискусії. Підсумковий етап давав можливість виявити міру засвоєння учнями змістової та смислової сторін твору, сприймання його сюжетної й композиційної єдності, диференціювати зображене, насамперед зображені події, героїв, їхні вчинки. Зокрема прийом “акваріум”, за якого учні працювали в групах, виконуючи запропоноване на слайді завдання, допоміг глибше усвідомити сутність оповідання “Вірний”, послідовність зображених подій: 1. *Знуцання Тимка з цуцика*. 2. *Ігор врятовує цуцика*. 3. *Життя Вірного під опікою Ігоря*. 4. *Від'їзд Ігоря*. 5. *Тимко забирає Вірного*. 6. *Повернення Вірного до Ігоря*.

Щоб учні краще зрозуміли сутність зображених у повісті подій, причинно-наслідкові зв'язки, ідею твору, уточнили й закріпили отримані знання, провели дискусію на тему “Два хлопчики-однотітки – два вчинки”. Учасники дискусії розмірковували над тим, чому добро перемогло зло: *Ігор викупив цуцика у Тимка. Торжествує добро. Чи погоджується ви з такою думкою? Хто уособлює добро?* Також застосували прийом “ланцюжок думок”. Учні намагалися розмірковувати над тим, що на їхню думку означає *“Робити добро – це ...”*.

З огляду на стан психофізичного розвитку школярів та його вплив на опанування ними читацькими вміннями, виділили критерії оволодіння читацькими вміннями даною категорією дітей: За основу взяли наступні показники: розуміння прочитаного (осмисленість), адекватна інтерпретація сприйнятого матеріалу, вміння сприймати допомогу. Це дало змогу визначити чотири рівні володіння читацькими вміннями. Перший рівень – початковий (пасивний) – передбачав роботу школярів під прямим керівництвом учителя. Другий рівень – середній (репродуктивний) – полягав у виконанні розумових дій учнями за подібністю та з опорою на наочність у аналогічній навчальній ситуації, чим забезпечується формування ситуативного мислення. На третьому рівні – достатньому (репродуктивно-продуктивному) учні виконували завдання за інструкцією, без прямої допомоги учителя та певної опори. Четвертий рівень – високий (продуктивний) – передбачав самостійну працю школярів та самостійний контроль власної читацької діяльності. До високого рівня віднесли 23% респондентів, чого не спостерігали на констатувальному етапі дослідження; на достатньому рівні виконували завдання 51%; до другого рівня увійшло 19% учнів; на початковому рівні залишилося 7% респондентів, яким навчання дається важко завдяки наявності, крім розумової відсталості, супутніх порушень розвитку.

Варто зазначити, що усім респондентам важко приходилося, коли доводилося думати, відтворювати описані події, які недостатньо чітко, або взагалі не зафіксувалися в пам'яті. Проте більшість учнів за умови надання допомоги завдання виконували правильно, що свідчило про збережені потенційні можливості, здатність до засвоєння читацьких знань та умінь.

По закінченню експерименту визначили рівень мотивації учнів до читання художньої літератури. Рівень мотивації учнів до читання літератури визначали за індексом задоволеності (формулу запропонувала

Н.В. Кузьміна, 1980). Використали три блоки запитань: I. Навіщо ти вивчаєш літературу? II. Чи цікаво тобі на уроці літератури? III. Твоє ставлення до предмету, який вивчаєш? Подаємо результати виконання учнями трьох блоків завдань. По першому блоку індекс задоволеності становив 0,79, по другому – 0,75, по третьому – 0,78. Показник мотивації обчислювали за формулою:

$$\bar{x} = \frac{\sum x(1) + \sum x(2) + \sum(3)}{N}$$
$$\bar{x} = \frac{0,79 + 0,76 + 0,78}{3} = 0,78$$

Отже, мотивація учнів до читання художньої літератури після проведення комплексного інноваційного навчання становить 0,78.

**Висновки.** Аналіз отриманих результатів свідчить про позитивні зміни в знаннях та уміннях учнів. Продуковані ними висловлювання аналізувалися з позиції відображення в них основних умінь зв'язного мовлення, а саме: уміння підпорядковувати власне висловлювання темі або основній думці, будувати висловлювання за поданою структурою, виправляти й удосконалювати його. Відрадно, що учні з вищим рівнем розвитку пізнавальних можливостей навчилися визначати тему твору; основну думку визначили 63%. Школярі з нижчим рівнем розвитку пізнавальних можливостей активно використовували надану допомогу при визначенні основної думки твору та переказу його змісту, що свідчило про наявні потенційні можливості. Оволодівши читацькими уміннями, учні навчилися відтворювати прочитане – переказувати твір або його частини за поданим планом, визначати складові частини тексту й встановлювати часові зв'язки між ними, складати план прочитаного твору, використовуючи незначну допомогу учителя; встановлювати причинно-наслідкові зв'язки між зображеними подіями та адекватно їх оцінювати, використовуючи зміст тексту; опанували уміння складати характеристику образів головних героїв та адекватно оцінювати їхні вчинки, поведінку, риси характеру; аналізуючи зображені події, вчинки героїв, висловлювали власну думку щодо прочитаного.

Інноваційні технології навчання допомагають вводити учнів у глибину твору, краще зрозуміти сутність зображених подій, вчинків, явищ. Завдяки ІТН розумово відсталі школярі оволодівають уміннями читацької діяльності, у них формується позитивна мотивація до читання художньої літератури, яка переходить в інтерес, завдяки чому учні поступово стають читацько-компетентними активними читачами.

**Перспективи подальших пошуків у напрямі дослідження.** Подальша робота буде спрямована на визначення особливостей комплексного застосування інноваційних технологій у процесі роботи розумово відсталих учнів з ліричними творами.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Белибова С.Г. Альтернативные систем обучения детей с множественными нарушениями развития /С.Г. Белибова: Матеріали ІХ Східно- та Центральноєвропейської Регіональної конференції з проблем альтернативної та допоміжної комунікації "Комунікація для всіх" /за ред. В.М. Сильнова, М. К. Шеремет. – К. : ДІА, 2013. – С. 12-17.

2. Бореев Ю.Б. Эстетика. Теория литературы. Энциклопедический словарь терминов / Ю. Б. Бореев. – М. : АСТ, Астраль, 2003. – 575 с.
3. Граборов А. Н. Очерки по олигофренопедагогике / А. Н. Граборов. – М. : Учпедгиз, 1961. – 196 с.
4. Ісаєва О. О. Теорія і технологія розвитку читацької діяльності старшокласників у процесі вивчення зарубіжної літератури / О. О. Ісаєва: монографія. – К., 2003. – 379 с.
5. Кравець Н.П. Використання комп'ютерних технологій у процесі роботи розумово відсталих школярів із творами художньої літератури / Н. П. Кравець // Особлива дитина: навчання і виховання. – 2014. – №1(69). – С. 28-37.
6. Кравець Н. П. Діалогові технології на уроках літератури та виховання розумово відсталих учнів як активних читачів / Н. П. Кравець //Сучасні технології розвитку професійної майстерності майбутніх учителів: матеріали Всеукраїнської Інтернет-конференції 28 жовтня 2015 року // FOLIA COMENIANA – Вісник Польсько-української науково-дослідної лабораторії дидактики імені Я. А. Коменського. – Умань : ФОП Жовтий, 2015. – 218 с. – С. 117-121.
7. Кравець Н. П. Літературні ігри і виховання розумово відсталих учнів як активних читачів / Н. П. Кравець // Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки) : зб. наук. пр. / за ред. В.М. Синьова, О.В. Гаврилова. – Вип.V. В 2-х т., т.І. – Кам'янець-Подільський : ПП Медобори, 2006, 2015. – 348 с. – С. 155-173.
8. Курганов С. Ю. Ребенок и взрослый в учебном диалоге: книга для учителя / С. Ю. Курганов. – М. : Просвещение, 1989. – 128 с.
9. Лавлинский С. П. Технология литературного образования. Коммуникативно-деятельностный подход: учебное пособие для студентов-филологов / С. П. Лавлинский. – М. : Прогресс-Традиция, 2003. – 384 с.
10. Мельник А. О. Літературний розвиток учнів 5-7 класів у процесі навчально-ігрової діяльності : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 – теорія і методика навчання зарубіжної літератури / Анжела Олегівна Мельник. – К., 2006. – 259 с.
11. Миронова С. П. Використання комп'ютера у корекційному навчанні дітей з вадами інтелекту / С. П. Миронова // Дефектологія, 2003. – №3. – С. 41-44.
12. Осадчук Р. І. Дитячі ігри в навчальному процесі / Р.І. Осадчук // Педагогіка і психологія. – 1996. – №4. – С.102-110.
13. Пасічник Є. А. Українська література в школі / Є. А. Пасічник. – К. : Рад. школа, 1989. – 313 с.

**Стаття надійшла до редакції 17.09.2016**