

Topical issues of education

Collective monograph

The monograph is included in scientometric database RSCI



**Pegasus Publishing,
Lisbon, Portugal
2018**

Pegasus Publishing, Lisbon, Portugal

Topical issues of education

Science editor:

Drobyszko S.I.

Ph.D. in Economics, Associate Professor, Professor of RANH

Reviewers:

Valeriy Okulich-Kazarin,

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

Shatalova Nina Ivanovna,

*Doctor Hab. in Social Sciences, Professor, Head of the Department of Personnel
Management and Sociology of Ural State Railway University (Ekaterinburg, Russia)*

Topical issues of education: Collective monograph. - Pegasus Publishing, Lisbon, Portugal, 2018. - 220 p.

ISBN 978-972-8356-9-82

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

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

ISBN 978-972-8356-9-82

© 2018 Pegasus Publishing, Lisbon, Portugal®

© 2018 Authors of the articles

CONTENT

| | |
|---|-----|
| ПРОПОЗИЦІЇ ЩОДО ОРГАНІЗАЦІЇ І ПРОВЕДЕННЯ ВСТУПНОГО ВИПРОБУВАННЯ ДО МАГІСТРАТУРИ З ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ЗА ПРОФЕСІЙНИМ СПРЯМУВАННЯМ ДО ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ. ПЕТЬКО Л. В. | 4 |
| МЕТОДИ ДОСЛІДЖЕННЯ ПОНЯТТЄВО-ТЕРМІНОЛОГІЧНОЇ СИСТЕМИ ВІТЧИЗНЯНОЇ ДИДАКТИКИ. КУШНІРУК С.А. | 36 |
| МОДЕЛЬ ПРЕДМЕТНО-ОРІЄНТОВАНОГО СЕРЕДОВИЩА НАВЧАННЯ ТЕХНІКО-ТЕХНОЛОГІЧНИХ ДИСЦИПЛІН (НА ПРИКЛАДІ НАВЧАЛЬНОЇ ДИСЦИПЛІНИ «КОНСТРУЮВАННЯ І МОДЕЛЮВАННЯ ОДЯГУ»). ГУМЕНЮК Т. Б. | 53 |
| СТАНОВЛЕННЯ ТА РОЗВИТОК ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВЧИТЕЛЯ: РЕТРОСПЕКТИВНИЙ АНАЛІЗ ВІТЧИЗНЯНОГО ТА ЗАРУБІЖНОГО ДОСВІДУ. МАТВІЄНКО О. В. | 70 |
| КОМПЕТЕНТІСНО СПРЯМОВАНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ І ЛІТЕРАТУРИ. ОВСІЄНКО Л. М. | 86 |
| КОМУНІКАТИВНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ: ПІДХОДИ ДО ВИЗНАЧЕННЯ ТА РОЛЬ У ФОРМУВАННІ МОВНО-МОВЛЕННЕВОЇ ОСОБИСТОСТІ. КУЛИК О. Д. | 104 |
| СТАН ОРГАНІЗАЦІЇ ПОЗАКЛАСНОГО ЧИТАННЯ ПІДЛІТКІВ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ. КРАВЕЦЬ Н. П. | 119 |
| ВЕКТОРИ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СОЦІАЛЬНОГО ПРАЦІВНИКА. СПІВАК Я. О. | 134 |
| СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНІ ЧИННИКИ ФОРМУВАННЯ ТА ТВОРЧОГО РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ У МУЗИЧНІЙ КУЛЬТУРІ ЧЕРНІГІВЩИНИ В Х–ДРУГІЙ ПОЛОВИНІ ХVІІІ СТ. КАРПОВА І. Г. | 148 |
| МЕТОДИЧНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ-МУЗИКАНТІВ: ШЛЯХИ ОНОВЛЕННЯ В УМОВАХ ВИЩОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ. БОДРОВА Т. О. | 159 |
| ОСНОВНІ ТЕНДЕНЦІЇ ФОРТЕПІАННОЇ ПІДГОТОВКИ ПЕДАГОГА-МУЗИКАНТА У ВИЩИХ МИСТЕЦЬКИХ ЗАКЛАДАХ ОСВІТИ. ЩОЛОКОВА О. П. | 175 |
| PECULIARITIES OF SEX EDUCATION TO YOUNG PEOPLE IN THE INSTITUTIONS OF HIGHER EDUCATION. OKSANA BYALIK. | 191 |
| ПОЗИЦІЯ ТОЛЕРАНТНОСТІ ТА ЇЇ ВИХОВАННЯ У СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ ТА МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ. ТЕРНОПІЛЬСЬКА В. І., МАКСИМОВА О. О., РУДНИЦЬКА Н. Ю., КОНОВАЛЬЧУК І. М. | 202 |

СТАН ОРГАНІЗАЦІЇ ПОЗАКЛАСНОГО ЧИТАННЯ ПІДЛІТКІВ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ

Кравець Н. П.

кандидат педагогічних наук, доцент

Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова

(Україна, Київ)

Актуальність. Одним із важливих напрямів роботи з учнями з особливими освітніми потребами, насамперед з підлітками, які мають інтелектуальні порушення, є позакласне читання, що забезпечує оптимізацію читацької діяльності учнів, формування особистісних якостей та виховання як активних читачів, на що звернуто увагу в Концепції про Нову українську школу. У школах України години для позакласного читання запроваджено ще у 1954–55 рр., коли у програми з літератури було внесено години для позакласного читання.

Відповідно до розроблених ВООЗ класифікацій одним із показників суспільного здоров'я є рівень грамотності населення, що передбачає володіння читанням як способом розуміння читаного матеріалу та належне використання отриманої у процесі читання інформації. Забезпечується позитивне виконання даного показника завдяки оволодінню учнями читацькою діяльністю. Значення читацької діяльності для школярів та її особливості розглянуто в роботах О. Гончарової, О. Ісаєвої, О. Карсалової; О. Матвєєвої, Н. Светловської; В. Сухомлинського, Н. Терентьєвої, Г. Шелехової; розуміння учнями літературних творів вивчали М. Голдусь, Н. Сорокіна, В. Василевська, А. Брудний, Л. Доблаєв, З. Смирнова; особливості організації та керівництво читацькою діяльністю на роках літератури висвітлено в роботах Н. Кравець, О. Слижук. Ю. Соболева, Т. Федорова, які проаналізували роботу щодо формування й удосконалення читацької діяльності в учнів на уроках літератури; Л. Іванова, Т. Коваль, Т. Суржук, М. Наумчук, Н. Осаж, З. Савченко – методика організації та проведення уроків позакласного читання. Особливості читацьких інтересів, завдяки яким забезпечується становлення учнів як активних читачів, розглянуто в роботах О. Мазуркевича, Н. Морозової, О. Савченко. А. Стяжкіна, О. Кашкаров присвятили роботи особливостям організації сімейного читання. Корекційне, розвиткове, виховне, освітнє значення позакласного читання представлено в роботах дефектологів (А. Аксьонова, Т. Баширова, Н.Кравець, В. Любченко, Т. Ульянова, Т. Чебикіна та ін.).

Але, як свідчать наші спостереження, останніми роками відбувається заміна книжкової культури візуальною, книжка все більше стає джерелом інформації, а не джерелом виховання, естетики, культури. Зміщуються акценти й щодо пріоритетності якісних ознак читання (правильність, швидкість, свідомість, виразність). Якщо до кінця ХХ-го століття у процесі читання художньої літератури виступали свідомість і виразність як провідні якості читання, то на початку ХХІ-го століття на перше місце виходять правильність і

швидкість, завдяки чому розуміється зміст прочитаного, але не відбувається глибоке вникнення у його смисл. Престиж читання знижується ще й тому, що підлітки, зокрема й з інтелектуальними порушеннями, менше читають художню літературу, надаючи перевагу екранній культурі, яка впливає на їхнє читання, змінюючи його характер, внаслідок чого воно стає більш інформаційним. Переважно читають літературу «за програмою», а не «для душі», надаючи перевагу літературі розважального характеру, що впливає на якість читання, яке стає більш поверховим, фрагментарним. Навіть описи, які містяться в тексті твору, школярі намагаються пропустити, не читати; читають переважно діалоги. Зі зміною мотивації читання змінився його репертуар. Сучасні учні з особливими освітніми потребами, зокрема й з інтелектуальними порушеннями, із задоволенням читають «перекладне читиво» (фентезі, жахи тощо), внаслідок чого збіднюється уява, спрощується і збіднюється мовлення, оскільки не засвоюється мова української художньої літератури, яка є зразком мовлення; водночас не засвоюються моральні цінності, закладені в класичній літературі. Адже робота з текстом літературного твору забезпечує реалізацію притаманних художній літературі функцій: пізнавальної, корекційно-розвиткової, виховної, естетичної, індивідуальної та ін., які реалізуються за умови належної організації роботи школярів з творами художньої літератури як на уроках української літератури, так і в позакласній роботі з художніми творами. Відбувається корекція не лише вищих психічних функцій, а й нижчих, розпочинається формування почуттів і уявлень, тобто через афект коригується інтелект (за Л. Виготським).

Тому **метою** нашої роботи є дослідження стану позакласного читання підлітків з інтелектуальними порушеннями.

Аналіз досліджень і публікацій. Свого часу В. Сухомлинський наголошував, що «правильно вибрати, що читати – надзвичайно важливе завдання, ... адже... книжка – це та стежина, що веде до вершин розумового, морального і естетичного розвитку» [24, с. 195; 17; 18].

Художній літературі належить провідна роль щодо поступового впливу на свідомість учня-читача, емоційну та вольову сфери, на забезпечення цілісного й гармонійного розвитку його особистості. Читаючи, учень-читач вчиться переживати відображене у творі життя як власне. За В. Сухомлинським художня книжка навчає учня-читача мислити, переживати і переживаючи, мислити, оскільки книжка в житті підлітка – ціла сфера виховання [26, с. 320].

Вихованню потреби в читанні художньої та науково-пізнавальної літератури сприяє позакласне читання, метою якого є корекція психофізичних порушень у дітей з недоліками інтелектуального розвитку, ознайомлення їх з дитячою літературою, періодикою, формування на цій основі словесно-образного мислення, зв'язного мовлення, уявлень, виховання позитивного ставлення до читання художньої літератури [13, с. 62]. Як основу для безперервної освіти, самовиховання і саморозвитку, які забезпечуються завдяки індивідуальній різниці між школярами та читацькою самостійністю розглядає позакласне читання учнів Н. Светловська [22, с. 3]. Аналізуючи особливості уроків позакласного читання, зокрема роботу на уроках з розвитку зв'язного

мовлення, з теорії літератури, Н. Осаж виділила типи й види уроків позакласного читання, довела доцільність дидактичного поєднання методів і прийомів роботи на різних етапах уроку [15].

На уроках позакласного читання формується читацька компетентність, характеристика якій дана І. Зязюном: «... природа компетентності така, що вона, хоч і продукт навчання, не прямо витікає з нього, а є, скоріше, наслідком саморозвитку індивіда, його не стільки «технологічного», скільки особистого зростання, цілісної самоорганізації і синтезу діяльнісного особистісного досвіду. Компетентність – це така форма існування знань, умінь, освіченості в цілому, які зумовлюють особисту самореалізацію, знаходження свого місця в світі, ... визнання особистості оточенням і усвідомлення нею власної значущості» [5, с. 332–333].

Уроки позакласного читання та самостійне читання учнів спрямоване на розвиток читацького інтересу. Читацький інтерес виступає як фактор вибору книги, прилучення до читання, впливає на характер сприйняття і стимулює до подальшого читання. Мотиви читання школярів, уміння оцінити книгу з естетичної точки зору залежно від віку й етапу навчання розглядали Л. Беляєва, С. Крупник, Н. Морозова, З. Савченко, Т. Щукіна та ін. З. Савченко вважає, що виховати учнів як активних читачів можна завдяки сформованому інтересу до читання художньої літератури, зокрема сформувати в них бажання «дізнатися багато нового й цікавого зі світу художньої літератури» [21, с. 5].

Відомий український методист з методики навчання мови й читання учнів з інтелектуальними порушеннями В. Любченко ще у шестидесяті роки минулого століття звернула увагу вчених і учителів-практиків на необхідність запровадження й корекційне значення позакласного читання для розвитку й корекції порушень в даній категорії школярів. Позакласне читання розглядала як продовження уроків класного читання, які сприяють формуванню самостійності читача й готують до самостійного життя [14, с. 28; 19; 20].

На особливості організації уроків позакласного читання для дітей з інтелектуальними порушеннями вказувала А. Аксьонова, розглядаючи уроки позакласного читання як такі, що не будуть забезпечувати лише функцію контролю за розумінням читаного матеріалу, а працюватимуть насамперед над розвитком читацьких інтересів, що є «найголовнішим» [1, с. 214]. Аналізуючи систему роботи з позакласного читання в допоміжній школі, Т. Баширова звернула увагу на значення формування у дітей навички самостійного читання, читацьких інтересів та виявлення своєрідності їхнього розвитку [2].

Виклад основного матеріалу. З метою вивчення стану організації позакласного читання підлітків з інтелектуальними порушеннями ми провели експеримент, до якого долучили 893 учні 7–9 класів, які мають інтелектуальні порушення, 137 учителів української мови й літератури та вихователів, 89 батьків і 26 шкільних бібліотекарів.

Насамперед перевірили внесок школи щодо організації позакласного читання учнів. Спостереження уроків позакласного читання, проведення бесід та анкетування учителів свідчать, що учителі на уроках позакласного читання з метою зацікавленості підлітків до читання художньої літератури

використовують цікаві запитання, загадки, але читання за ролями, інсценізації прочитаного, інноваційні технології (діалогове навчання, арт-терапію, літературні ігри, мультимедійні презентації тощо) не використовують. Переважно пропонують учням розповісти те, що прочитали з позакласного читання і відповісти на запитання щодо змісту прочитаного матеріалу. Між тим, інсценізація сприяє формуванню умінь конструювати репліки діалогу, повні речення, використовувати у мовленні звертання, виражені різними частинами мови, особливо пестливі слова, виражені іменниками і прикметниками. Також педагоги не пропонують учням розв'язувати ребуси, кросворди, тематика яких відповідає змісту прочитаного дітьми твору, сприяє розвитку й корекції логічного мислення, довготривалої пам'яті, уявлень, формуванню інтересу до читання літератури, дає змогу виявити розуміння прочитаного. Водночас опитали учителів і вихователів щодо застосування шкільного аналізу художнього твору, який учні прочитали на уроках позакласного читання або під час годин самостійного читання, зважаючи на характерний для цієї категорії школярів стан сприймання, розуміння, усвідомлення та уявлення прочитаного матеріалу. При цьому керувалися висновком М. Качуріна про значення аналізу художнього твору в формуванні читацької діяльності учнів: «... коли літературний аналіз використовується у школі і метою його стає удосконалення читацької діяльності учнів, він набуває свої особливості, звертаючись до вивчення читацького сприймання, спрямовує враження і розвиває уявлення читачів-школярів, готує їх до різноманітної творчої роботи з текстом» [7, с. 72]. Зважаючи на значення гри для розвитку і корекції психічних процесів, вивчали готовність педагогів до проведення ігрової діяльності на уроках позакласного читання і в години самостійного читання, керуючись поглядами Л. Виготського щодо впливу гри на дитячу психіку [3].

Вихователі, проводячи позакласне самостійне читання учнів у спеціально запланований час, використовують окремі види літературних ігор перед початком організації роботи учнів з метою викликати інтерес до самостійного читання літератури. Враховуючи матеріал, який школярі читають, пропонують цікаві запитання про героїв творів, загадки й прислів'я з метою «корекції пам'яті, мислення, уваги, уявлень, розвитку зв'язного мовлення». Проте не організовують з учнями шкільного аналізу літературного твору та не проводять літературних ігор, що не дає можливість дізнатися стан засвоєння змісту твору учнями та розуміння його сутності.

Відвідавши шкільні бібліотеки, у бесідах з бібліотекарями виявили, що переважна більшість з них не проводять відповідних занять щодо прищеплення школярам бібліотечно-бібліографічних знань та умінь, не організовують авторські й тематичні виставки книг, літературні вікторини, читацькі конференції, дискусії з дітьми щодо прочитаних ними книг. У бібліотеках відсутні ілюстровані картотеки тощо, що не сприяє формуванню інтересу до книги та виховання учнів як активних читачів. За результатами опитування і спостережень лише 13% бібліотекарів організовують різноманітні заходи щодо формування у школярів бібліотечно-бібліографічних знань та умінь, також

постійно залучають дітей до відвідування не лише шкільної, а й місцевої бібліотеки. На це негативно вплинуло закриття багатьох бібліотек у місцевості, де знаходиться значна частина шкіл-інтернатів для учнів з інтелектуальними порушеннями. Такий стан речей знижує ефективність позакласного читання, в процесі якого учні удосконалюють уміння й навички читацької діяльності.

У бесідах із педагогами й бібліотекарями вияснили, чи використовують вони ілюстративний матеріал з метою виховання в учнів інтересу до читання художньої літератури. Ілюстративний матеріал забезпечує єдність візуального сприймання, активного мислення, мовленнєвої діяльності. Отже, ілюстративний матеріал – важливий засіб корекційного впливу на учнів-читачів, які мають інтелектуальні порушення [29]. На значення ілюстративного матеріалу в підручниках свого часу вказували відомі педагоги минулого: Я.А. Коменський, К. Ушинський. Зокрема К. Ушинський, звертаючи увагу на значення запитань, що стосуються ілюстрацій, писав: «... розвиток, який спостерігається, буде головною метою кожного навчання, оскільки виступає формуванням у свідомості учня конкретного глядацького образу» [27, с. 41]. Пропоновані запитання до ілюстративного матеріалу поряд з текстом ілюстрованого твору розвивають уважність, спостережливість, увагу, уяву, мислення і мовлення учнів-читачів. У них формуються уміння спостерігати, «самоспостережливість» (за К. Ушинським). Зважаючи на особливості сприймання й розуміння учнями з інтелектуальними порушеннями навчального матеріалу з читання, відомий український вчений в галузі спеціальної педагогіки І. Єременко наголошував, що «за допомогою ілюстрацій забезпечується чітке розуміння учнями малодоступних абстрактних компонентів словесного повідомлення на основі їхнього словесного співвіднесення. Ілюстрування органічно вплітається у словесний виклад, не обриваючи його нитки, а лише уповільнюючи його темп» [6, с. 108]. Зважаючи на вище викладене, можна зробити висновок про різноманітні функції ілюстративного матеріалу. В роботі з ілюстративним матеріалом у процесі читання літературного твору провідною виступає пізнавально-інформаційна – знайомство з ілюстраціями, фотографіями, репродукціями картин, таблицями тощо в процесі ознайомлення з ними та отримання інформації. За пізнавально-інформаційною функцією ми розрізняємо провідні, рівнозначні, обслуговуючі ілюстрації. Практичне опанування змісту зображеного на ілюстрації та його усвідомлення передбачає функція керування засвоєнням. Формування і корекцію уваги, уяви, сприймання, образного й асоціативного мислення, умінь діалогічного та монологічного мовлення у процесі роботи з ілюстративним матеріалом забезпечує цільова функція. Мотиваційна полягає в забезпеченні емоційно-позитивного фону навчання, розвитку пізнавального інтересу, формуванні естетичних смаків у роботі з ілюстраціями. У підлітковому віці починає формуватися стійке коло інтересів, що становлять психічну базу ціннісних орієнтацій (Л. Божович, І. Кон та ін.). Тому ми звертали увагу на стійкість, силу і тривалість інтересу, які забезпечує ілюстративний матеріал завдяки мотиваційній функції. Точну передачу змісту зображеного на ілюстрації забезпечує функція контролю й самоконтролю. У підручниках з

літератури для учнів з інтелектуальними порушеннями матеріал подається у системі: усна народна творчість, відомості про автора, власне твір, що передбачено відтворювати в ілюстраціях. Системна подача текстового матеріалу забезпечує систему знань про прочитане в тексті твору, що виконує властива ілюстраціям функція систематизації, тобто послідовності. Аналізуючи функції підручника, Д.Д. Зуєв виділив функцію «носія певної суми знань». Ми вважаємо, що вказана функція притаманна й ілюстративному матеріалу, оскільки зображене на ілюстрації відображає сутність твору в цілому чи уривку з нього, сприяє більш глибокому розумінню читаного тексту, міцнішому його засвоєнню, формуванню наукових понять.

Робота з ілюстративним матеріалом в процесі читання літературного твору – складний вид психофізичної діяльності, що забезпечується наступними її компонентами: когнітивним, діяльнісним, мотиваційним, рефлексивним. Когнітивний передбачає володіння знаннями з теорії літератури (твір, назва твору, жанр твору, тема твору, основна думка, головні й другорядні герої твору тощо та розуміння того, як це передано у змісті ілюстративного матеріалу). Завдяки когнітивному компоненту забезпечується процес переробки отриманої інформації, тобто розуміння інформаційної основи ілюстрації, усвідомлення сутності відтвореної на ній текстової інформації. Діяльнісний компонент полягає в оволодінні способами діяльності, операціями, прийомами, насамперед уміннями відтворювати зміст ілюстрацій за поданим планом; уміннями діалогічної взаємодії учнів-читачів з героями ілюстрацій (постановка запитань до зображених на ілюстрації героїв: чому так вчинили?, для чого туди пішли? та ін.), оцінка ілюстрації з естетичної точки зору (як зображено подію чи героїв на ілюстрації і як це подано в тексті твору); складання плану твору за поданими сюжетними ілюстраціями; зіставлення й порівняння прочитаного із зображенням на ілюстрації (як відображено зовнішній вигляд героя, його вчинки, характер, зображені події). Рефлексивний забезпечує уміння проводити самоаналіз отриманих результатів: пояснення учнем-читачем власного розуміння відображення теми, основної думки на ілюстративному матеріалі, оцінювання вчинків героїв, розуміння сутності зображених подій та оцінка їхніх причин і наслідків; аналіз зображення на ілюстрації головних і другорядних героїв з метою намагання скопіювати їхній зовнішній вигляд, поведінку, характер, вчинки, мову; відтворення у власній поведінці аналогів до ілюстрацій. Мотиваційний компонент передбачає сформованість позитивного ставлення до роботи з ілюстративним матеріалом, прояв естетичного інтересу в процесі аналізу ілюстративного матеріалу; зацікавленість, захоплення від естетичного вигляду ілюстрації, проявляючи різні мотиви роботи: чому працює з ілюстрацією (за вказівкою учителя, порадами однокласників, батьків, знайомих тощо), чому відмовляється працювати з ілюстративним матеріалом, що характерно для даної категорії дітей, зокрема для дітей з синдромом Дауна, зі спектром аутистичних порушень тощо. Позитивний мотив проявляється у старанності, позитивному ставленні до роботи з ілюстративним матеріалом; негативний – у невмінні, небажанні аналізувати ілюстрацію, порівнювати її зміст зі змістом твору чи уривку з нього; в небажанні та відмові виконувати

щось самостійно, без допомоги учителя («словесне малювання», ілюстрування тексту чи окремого уривку). Позитивну мотивацію викликає кольорова гама ілюстрацій, оскільки учні різних вікових груп по-різному сприймають і реагують на один і той же колір. Особливості нервової системи розумово відсталих не дозволяють адекватно сприймати багатопланові чорно-білі чи кольорові ілюстрації, тому вони краще сприймають та аналізують ілюстрації, на яких зображено три-чотири предмети.

Одним з напрямів роботи учителів, вихователів і бібліотекарів щодо організації проведення позакласного і самостійного читання учнями є знання ними етапів діяльності дитини-читача з вміщеними в книгах ілюстраціями: пропедевтичний, орієнтувальний, виконавчий та дотримання вказаних етапів у роботі з дітьми. Пропедевтичний етап полягає в ознайомленні з автором і назвою твору та ілюстрацією до твору. Орієнтувальний вимагає роботи з ілюстрацією з метою вияву її змісту порівняно з ілюстрованим текстом. Забезпечення інтерпретації прочитаного, визначення реалізації в ілюстративному матеріалі теми й головної думки забезпечує виконавчий етап. Важливо на кожному етапі роботи з ілюстрацією давати установку на сприймання візуального образу. «Установка змушує уважно читати текст твору, щоб краще зрозуміти сутність ілюстрацій до нього» [4, с. 54]. Установкою забезпечується чітка організація перцептивної діяльності – словесна вказівка на те, що потрібно побачити.

Проаналізувавши результати, визначили рівні готовності членів шкільного колективу (учителі, вихователі, бібліотекарі) до проведення уроків позакласного і самостійного читання учнів: творчий, мотивований, пасивний. До творчого рівня віднесли 13% респондентів, які з метою урізноманітнення позакласного читання самостійно придумували літературні ігри, використовували ребуси, кросворди, застосовували діалогові технології, презентації, ілюстративний матеріал з метою отримання школярами задоволення від уроку, позитивного результату на уроці, прояву зацікавленості до твору, уточненню та закріпленню матеріалу, що читається. 28% опитаних, віднесених до мотивованого рівня, пропонували учням загадки, проводили літературні ігри для того, щоб викликати зацікавленість учнів до уроку, позитивну мотивацію, інтерес і бажання читати матеріал, що вивчають. Представники пасивного рівня (59%) використовували лише загадки з метою наведення дисципліни та залучення підлітків до читання твору. Таке ставлення до роботи свідчило про формалізм щодо проведення уроків позакласного читання і годин самостійного читання, намагання забезпечити спокійне проведення їх в плані дотримання учнями дисципліни, а не прагнення того, як і чому навчати дітей, як сформувати читацькі уміння з метою виховання їх як активних читачів. Дорослі намагалися якнайшвидше включити до роботи всіх учнів класу: загальмованих, збуджених, інертних, але це не приносило позитивного результату.

Враховуючи те, що розуміння прочитаного матеріалу та ставлення до читання художньої літератури залежить від сформованості в учнів навички читання, перевірили сформованість її у школярів. Результати перевірки

сформованості умінь правильності читання свідчать, що поскладове читання характерне для 4,8% обстежених. Учні переважно повторювали по складах перший склад слова: *панночка – пан – пан – пані*; допускали пропуски звуків і складів: *конвалія – ковалія, трудяща – тудяща*. Спостерігалася заміна слів іншими словами: *придивлявся – дивився* та недочитування до кінця слів: *захищалась – захища*; заміна слів і виразів іншими, близькими за змістом: *веселая музиченька грає – весело музика грає* тощо. Також школярі змішували подібні за звучанням і артикуляцією фонemi: *зліпить – сліпить, звуся – свуся*; спостерігалися пропуски приголосних при збігу двох приголосних: *обізвався – обізася*. Найчастіше неправильно читали слова, значення яких не розуміли: *стріхою – скі – сті-стою*. 13,8% школярів у процесі читання повторювали склади; перестановки звуків і складів спостерігали у 26% респондентів; 27% опитаних повторювали слова. Зважаючи на отримані результати, перевірили стан виразності читання у школярів. Стан виразного читання визначали за сформованістю умінь користуватися засобами мовленнєвої, емоційної та логічної виразності [10, с. 95]. Насамперед звернули увагу на дотримання учнями пауз при розділових знаках. Переважно усі респонденти читали монотонно. Одні читали досить повільно, мляво; інші – навпаки, читали занадто швидко, не дотримуючись розділових знаків, захлинаючись, зливаючи слова і речення. Також у процесі читання не виділяли паузою (уповільненим чи пришвидшеним читанням і підвищенням сили голосу перед тим, як прочитати) важливі за смисловим навантаженням слова. Читаючи розповідні речення, 53,5% підлітків не дотримувалися зниження сили голосу й пауз. Не виділяли в процесі читання й не правильно читали окличні речення 20% учнів; 18% обстежених не звертали увагу на знаки запитання в кінці питальних речень та читали речення монотонно; не звертали уваги на коми у процесі читання 34,5% школярів. Загалом розділових знаків у процесі читання не дотримувалися 29% читачів. Водночас звернули увагу на дотримання учнями наголошування слів у процесі читання. Читаючи, школярі часто наголошували на останньому складі слова, що призводило до нерозуміння його смислу. Логічних і психологічних наголосів не дотримувався ніхто з обстежених, оскільки вони недоступні учням з порушеннями інтелекту і спонтанно такий вид роботи даною категорією школярів не засвоюється.

Проводячи дослідження, обстежили підлітків на предмет розуміння прочитаного матеріалу. Для перевірки використали художні оповідання як відомі учням, так і не відомі. Завдання полягало в читанні пропонованого тексту твору і відповідях на ряд запитань евристичного спрямування з метою вияву розуміння причинно-наслідкових зв'язків між зображеними подіями, явищами. Відповідаючи на запитання, що стосувалися відомих, опрацьованих на уроках позакласного чи самостійного читання текстів оповідань, учні намагалися пригадати імена героїв, їхні вчинки, зображені у творах події, явища, передаючи зміст незв'язними реченнями чи уривками речень. Але пояснити сутність причинно-наслідкових зв'язків, що стосуються героїв твору, їхніх вчинків, що зумовили певну подію чи випадок, не могли без сторонньої допомоги. Лише 17% дітей з числа опитаних зуміли за допомогою навідних

запитань дати правильні відповіді стосовно розуміння сутності незнайомих текстів художніх оповідань. Решта школярів намагалися пригадати імена героїв, досить коротко – одним-двома неповними реченнями описували зображене у тексті твору, не розкриваючи сутності змісту прочитаного та не виявляючи зацікавленості до читання матеріалу як до процесу їхньої власної читацької діяльності. З огляду на отримані результати перевірили сформованість у респондентів читацьких умінь. Отримані результати свідчать, що лише 29% з числа обстежених зуміли розкрити тему твору (оповідання), оскільки значні за обсягом твори (повісті, романи) недоступні для опрацювання й розуміння учнями з інтелектуальними порушеннями. Основну думку пропонованого твору розкрили 27% підлітків; складові частини тексту твору виділили 35% школярів; 26% композиційно правильно побудували висловлювання стосовно змісту прочитаного твору; у 18% респондентів розповідь була завершеною; зв'язно намагалися розповісти прочитане 21% опитаних. Правильно виконали завдання щодо розрізнення головних і другорядних героїв лише 43% опитаних. Майже недоступним виявилось завдання на встановлення причинно-наслідкових зв'язків, яке самостійно, без допомоги, зуміли встановити лише 19% учнів.

Шляхом анкетування виявили, які твори подобається читати підліткам. Результати свідчать, що 25% респондентам подобається читати оповідання; казки люблять читати 19,6% школярів, переважно це учні сьомого класу та учні з нижчим рівнем розвитку пізнавальних можливостей. Серед них 3,7% дев'ятикласників із синдромом Дауна вказали на захоплення народними казками. Вірші із задоволенням читають 17,8% опитаних школярів. Довідкова література цікавить 23,2% респондентів, насамперед учнів 8-9 класів. Зокрема «про науку» бажали читати до 5-6% учнів 7-9 класів, конкретно вказавши напрям: філософія, економіка, історія, право. Фантастикою захоплюються 3,6% школярів. Малий відсоток свідчить про те, що підлітки з інтелектуальними порушеннями не розуміють смислу фантастичних творів. Натомість учениці 8-9 класів відповіли, що з комп'ютерних носіїв читають «романи про любов», але розповісти про що саме читають, не зуміли [28].

Водночас виявляли мотиви, які стимулюють підлітків до читання літератури. Сформованість мотивів читати художню й науково-пізнавальну літературу перевіряли за показниками: читання за вказівкою учителя (за програмою), за порадою знайомих, за бажанням, що дало змогу виявити ставлення учнів до читання не як до процесу діяльності, а як до процесу пізнання. В результаті виявили позитивне, негативне, індиферентне, добровільне й примусове ставлення учнів до читання літератури. Так 44% респондентів вказали, що добровільно відвідують шкільну і місцеву бібліотеки, отримують там літературу й читають; 56% повідомили, що читати художню і науково-пізнавальну літературу їм рекомендують насамперед батьки, потім – учителі, вихователі, шкільні бібліотекарі. Позитивне ставлення до читання проявили 62% опитаних семикласників; 45% школярів повідомили, що читають заради того, «щоб розум був, щоб знати» [11].

Аналіз даних констатувального етапу дослідження дозволив виявити три рівні розвитку читацьких інтересів у даної категорії школярів: ініціативний, стимулювальний, пасивний. До ініціативного рівня віднесли 13% обстежених, які без нагадування педагогів і шкільного бібліотекаря цікавилися художньою літературою, орієнтувалися в тематиці творів. Орієнтуючись по назві та по ілюстрації на обкладинці книжки, самостійно вибирали у шкільній бібліотеці книги для читання. Прочитавши твір, намагалися самостійно стисло переказати зміст прочитаного, правильно визначаючи головних і другорядних героїв, проявляли власне оцінне ставлення до них або описаних подій, наводили приклади з власного життєвого досвіду. Учні з розвитком читацького інтересу на стимулювальному рівні (56% респондентів) постійно потребували допомоги з боку педагога чи бібліотекаря. На прохання відповісти «чим сподобався чи не сподобався твір» не виявляли адекватного ставлення до вчинків героїв та описаних подій, оскільки не зуміли визначити причинно-наслідкові зв'язки між зображеним. Імена та прізвища героїв пам'ятали, але самостійно стисло розповісти зміст прочитаного твору або уривок з нього не могли, натомість активно використовували допомогу у вигляді евристично спрямованих запитань, що свідчило про значні потенційні можливості даної групи підлітків. 31% школярів віднесли до пасивного рівня, які не виявляли інтересу до читання творів будь-якого жанру й тематики, допомогу майже не сприймали. Більшість з них читали повільно, повторюючи слова та склади в них, а 6% школярів лише намагалися читати по складах, що негативно впливало на розуміння змісту прочитаного й формування інтересу до читання літератури. Лише стислий переказ учителем, вихователем або бібліотекарем змісту твору з одночасним використанням ілюстрацій, відео-матеріалу викликав незначну зацікавленість до твору. Підлітки зі значними труднощами пригадували імена головних героїв, обмежуючись займенниками він, вона, вони. Відповідаючи на евристично спрямовані запитання, що стосуються змісту тексту твору, учні марно намагалися пригадати зображені в творі події та вчинки героїв, продукуючи неправильні відповіді. Навичка читання у вказаної групи школярів сформована на досить низькому рівні; у 6% спостерігали поскладове читання, що негативно впливало на розуміння змісту прочитаного, виховання інтересу до читання та опанування уміннями читацької діяльності.

Зустрічаючись з батьками учнів, намагалися виявити роль сім'ї в організації домашнього читання та залученні дітей до читання художньої й науково-пізнавальної літератури. Зокрема нас цікавила наявність в родинях дитячої літератури, читання її дітьми та контроль батьків за цим процесом, оскільки в бесідах із багатьма дітьми дізналися, що у 11,93% родин «вдома немає ніяких книжок». Лише у 63,9% сімей вдома була наявна дитяча література, переважно вітчизняні й зарубіжні народні та літературні казки і оповідання про дітей. Батьки, в родинях яких наявна література для дитячого читання, відповіли, що діти, навіть учні 8-9 класів, переважно читають казки, оскільки інша дитяча література вдома відсутня [8].

Соціальні та матеріальні умови життя останнім часом значно негативно вплинули на ставлення в окремих сім'ях до дітей, незважаючи на те, нуклеарна

чи розширена сім'я, повна чи неповна. У сім'ях поступово втрачаються навички повноцінного сімейного емоційного спілкування батьків з дітьми, що негативно впливає на розвиток особистості дитини. Полишена сама на себе дитина, насамперед підліток, починає шукати інших співбесідників, слухачів. Такими якнайчастіше через Інтернет стають слухачі, спілкування з якими відбувається завдяки мобільному зв'язку. Надмірне захоплення часто призводить до комп'ютерної залежності, зокрема й до комп'ютерної шизофренії. Не допустити, подолати комп'ютерну залежність допомагає батьківська корекція, яка є різновидом експлікаційної допомоги (лат. тлумачення, роз'яснення) батьками чи когось із дорослих членів сім'ї у роботі з дитиною. Належних корекційних видів батьківської допомоги особливо потребують підлітки, які зі значними труднощами засвоюють навчальний матеріал з мови, літератури, математики тощо. В умовах сім'ї батьки можуть допомогти дитині засобами мистецтва, використовуючи бібліотерапію. Як вказує О. Осипова, «корекційне читання від читання взагалі відрізняється своєю спрямованістю на ті чи інші психічні процеси, стани, властивості особистості: змінені – для їх нормалізації, нормальні – для їх урівноваження» [16, с. 178].

У процесі бесід переважна більшість батьків (83,5%) відповіла, що вдома діти не читають літературу, оскільки вона відсутня, а також тому, що діти читають у школі, а вдома повинні відпочивати. Основна маса опитаних батьків не цікавилася дитячим читанням і не турбувалася щодо відсутності вдома дитячої літератури. Лише у 44,8% школярів, у яких наявна вдома література для дитячого читання, батьки цікавилися дитячим читанням. Окремі батьки (8%) пояснили, що забезпечили дітей електронними носіями – планшетами тощо, тому їхні діти працюють у школі з електронними носіями. Проте відомо, що електронні носії щодо учнів з інтелектуальними порушеннями виконують наступні функції: виступають як наочні посібники, як джерело навчальної інформації; забезпечують можливість коригувати властиві учням порушення психічного розвитку, розвивати мовлення, збагачуючи словниковий запас; формують естетичні смаки [9]. Водночас повідомили батькам, що тривале читання дитиною матеріалу з електронного носія негативно впливає на її фізичний та психічний стан. У дитини розвивається комп'ютерна залежність, формується кліпове мислення, тому необхідно контролювати хід дитячого читання.

Цікавим виявився факт, що літературу для дитячого читання у переважній більшості родин постачають не батьки дітей, а старші члени родини – бабусі й дідусі, які купують пресу для себе і водночас «щось для читання онукам, переважно казки». Проте незважаючи на наявність літератури, 48,2% школярів її не читали; крім того, у 87,4% сімей батьки не цікавилися читанням дітей. Переважно діти самі проявляли ініціативу, намагаючись розповісти батькам про що читали. «Мене не запитують, я сам їм розповідаю» – відповів восьмикласник Коля. Отже, батьки через відсутність професійних навичок і зайнятості не можуть організувати систематичну цілеспрямовану самостійну читацьку діяльність дітей в домашніх умовах, внаслідок чого не забезпечуються

належні умови для розвитку, корекції притаманних дитині порушень та організації читацької діяльності дитини в домашніх умовах.

Зважаючи на такий стан речей, ми провели бесіди з батьками щодо стану дитячого читання та його організації в умовах сім'ї. Насамперед ознайомили з отриманими результатами про дитяче читання, з роллю читання в житті людини, зі значенням книги для кожної людини, нагадавши батькам про їхні батьківські обов'язки щодо виховання дітей як особистостей, які в майбутньому мають жити й працювати самостійно. Основне, ознайомили батьків з особливостями роботи з художнім твором, яких вони повинні дотримуватися, організовуючи дитяче читання. Насамперед поцікавитися в дітей після прочитання ними книжки про що читали, тобто, щоб діти уявили і намагалися розповісти те, про що читали. Адже навіть у підлітків досить бідна уява, обмежений життєвий досвід, на що впливають інтелектуальні порушення. Обов'язково поцікавитися в дітей, що сподобалося в читаному творі, зацікавило, чим саме зацікавило, тобто вчити дітей емоційно відгукуватися на прочитане, зважаючи на слова Л. Виготського про вплив афекту на інтелект, що важливо для розумово відсталих підлітків-читачів. Як вказував відомий педагог В. Сухомлинський, необхідно правильно вибрати, що читати дитині, адже «ввійти в духовний світ учня може лише те, що відповідає рівневі його розвитку – розумового, емоційного, естетичного і водночас сприяє його дальшому розвитку» [25, с 195]. Водночас пропонували батькам заохочувати дітей до виконання різноманітних творчих завдань, завдяки яким активізується читацька діяльність: обговорення з дітьми прочитаного, вправлення у виразному читанні, придумування власних ілюстрацій до прочитаного, усне складання опису зовнішнього вигляду героя тощо. Але, щоб у домашніх умовах діти читали літературу, насамперед художню, необхідна їй наявність та оволодіння школярами на належному рівні читацькою діяльністю.

Зважаючи на отримані результати, з якими ознайомили батьків, звернули їхню увагу на необхідність запровадження домашнього читання дітьми художньої літератури та контролю за ним, оскільки така робота забезпечить корекцію інтелектуальних порушень та особистісних якостей, удосконалення умінь і навичок читацької діяльності, виховання кожної дитини як активного читача.

Висновок. Оптимізація позакласного читання, спрямована на підвищення його результативності, залежить від злагодженої системної роботи як шкільного колективу, так і батьків учнів, яка покликана зробити читання усвідомленою потребою школярів, що передбачає чуттєві зміни як у спрямованості позакласної читацької діяльності для учнів, так і у способах використання методів і прийомів її здійснення. Отже, можна стверджувати, що організація та стан позакласної й самостійної роботи з читання підлітків з особливими освітніми потребами, насамперед тих, які мають інтелектуальні порушення, залежить від стану сформованості в них навички читання, наявності позитивної мотивації до читання художньої літератури та злагодженої роботи учителів, вихователів, бібліотекарів і батьків дітей щодо

організації дитячого читання, тобто від належного поєднання діяльності трьох складових: діти – педагоги – батьки.

Література:

1. Аксенова А.К. Методика обучения русскому языку в специальной (коррекционной) школе: учеб. для студ. дефектол. фак. педвузов. Москва: Гуманит. издат. центр ВЛАДОС, 1999. 320 с.
2. Баширова Т. Б. Система работы по внеклассному чтению во вспомогательной школе (III-IV классы): автореф. дисс. канд. пед. наук. 13 00 03 – коррекционная педагогика. Москва, 1992. 16 с.
3. Выготский Л. С. Собрание сочинений в 6 т. / под ред. Д.Б. Эльконина. Детская психология. Москва: Педагогика, 1984. Т.4. 433 с.
4. Занков Л. В. Наглядность и активизация учащихся в обучении. Москва: Учпедгиз, 1960. 312 с.
5. Зязюн І. А. Філософія педагогічної дії: монографія. Черкаси: Вид. від ЧНУ імені Богдана Хмельницького, 2008. 608 с.
6. Еременко И. Г. Олигофренопедагогика. Київ: Вища школа, 1985. 326 с.
7. Качурин М. Г. Организация исследовательской деятельности учащихся на уроках литературы. Москва: Просвещение, 1988. 176 с.
8. Кравець Н. П. Аналіз художнього твору – важлива складова читацької діяльності розумово відсталих учнів. Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського державного університету імені Івана Огієнка. Серія соціально-педагогічна ; за ред. В.О. Гаврилова, В.І. Співака. Кам'янець-Подільський: Аксіома, 2009. Вип. ХІІ. 462 с. С. 202 -206.
9. Кравець Н. П. Використання комп'ютерних технологій у процесі роботи розумово відсталих школярів з творами художньої літератури. Особлива дитина: навчання і виховання, 2014. №1/69 січень-лютий-березень. С. 28–37.
10. Кравець Н. П. Виразне читання як складова читацької діяльності розумово відсталих учнів. Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського пед. ун-ту імені Івана Огієнка ; за ред. В.О. Гаврилова, В.І. Співака.. Вип. ХVІІ в двох частинах. Ч. 2. Серія соціально-педагогічна. Кам'янець-Подільський: Медобори-2006, 2011. С. 95–104.
11. Кравець Н. П. Діалогові технології та корекція читацької діяльності розумово відсталих учнів на уроках літератури. Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи: зб. наук. пр. ; за наук. ред. академіка В. І. Бондаря. Київ: Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова, 2016. Вип. 55. С. 108–115.
12. Кравець Н.П. Роль художньої літератури у формуванні читацької діяльності розумово відсталих учнів. Науковий вісник Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки. Серія: Педагогічні науки, Луцьк, 2017. №1 (351). С. 141–150.
13. Кравець Н., Смаглюк М. Оптимізація позакласного читання учнів четвертого класу з порушеннями інтелекту. Людина з обмеженими можливостями: соціально-психологічні та культурні виміри: матеріали наук.-практ. конф. (28-29 січня 2014 р., Львів). Львів, 2014. С. 61–71.
14. Любченко В. П. Позакласне читання у допоміжній школі. Київ: Рад. школа, 1959. 64 с.
15. Осаж Н. Г. Уроки внеклассного чтения в 5-8 классе школ Кабардино-Балкарии в общей системе литературного образования / Нелли Германовна Осаж: автореф. дисс. канд. пед. наук. 130002 – теория и методика обучения (по отраслям знаний). Москва, 1998. 20 с.
16. Осипова А. А. Общая психокоррекция: учеб. пособие для студентов вузов. Москва: ТЦ «Сфера», 2001. 512 с.
17. Петько Л.В. Впровадження педагогічних ідей В.О.Сухомлинського у процес формування професійно орієнтованого іншомовного навчального середовища для майбутніх дефектологів в умовах університету. Ідеї гуманної педагогіки та сучасна система інклюзивного навчання: зб. матер. Всеукр. науково-метод. конференції, присвяченої 97-

- річчю від дня народження В.Сухомлинського, 29-30.09.2015 / уклад. О.Е.Жосан. Кіровоград: Ексклюзив-систем, 2015. С. 315–318.
18. Петько Л.В. Педагогічні та виховні ідеї В.О.Сухомлинського у формуванні професійно орієнтованого іншомовного навчального середовища в умовах університету. Наукові записки. Серія "Психолого-педагогічні науки" (Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя) / за заг. ред. проф. Є.І.Коваленко. Ніжин : НДУ ім. М. Гоголя, 2015. № 3. С. 181–187.
 19. Петько Л. В. Реалізація концепції підготовки магістрів в Україні для роботи в інклюзивному освітньому просторі. Актуальні проблеми навчання та виховання людей в інтегрованому освітньому середовищі: Тр. XI Міжнар. наук.-практ. конф. (м. Київ, листопад 2011 р.). Ч. I. К. : ВМУРЛ «Україна». 2011. С. 92–94.
 20. Петько Л.В. Філософсько-лінгвістичні ідеї розуміння міжлюдської комунікації у соціальному середовищі. Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Філологічна» : зб. наук. праць / укл. І.В.Ковальчук, Л.М.Коцюк, С.М.Новоселецька. – Острог : Вид-во Національного ун-ту «Острозька академія», 2015. – Вип. 53. – С. 309–312.
 21. Савченко З. Позакласне читання – важливий засіб літературного розвитку учнів. Всесвітня література в середніх навчальних закладах України, 2011. №2, С. 5–9.
 22. Светловская Н. Н. Методика внеклассного чтения: книга для учителя. Изд. 2-е, переработ. Москва: Просвещение, 1991. 207 с.
 23. Соловейчик С.М. Педагогика для всех [Текст] Книга для будущих родителей. Москва: Детская литература, 1989. 367 с.
 24. Стяжкина А.С. Создание традиций семейного воспитания. Концепт, 2014. №14. С. 51–55.
 25. Сухомлинський В. О. Вибрані твори: в 5 т. Київ: Рад. школа, 1976. Т. 1. 654 с.
 26. Сухомлинський В. О. Твори в 5 т. Київ: Рад. школа, 1977. Т. 3. 668 с.
 27. Ушинський К. Д. Вибрані педагогічні твори: [у 2 т.]. Київ: Рад. школа, 1983. Т.1. 488 с
 28. Kravets N. P. Parents participation in updringing their children's with mental retardation as active readers. Geopolitical processes in the word today: Collection of scientific articles. «East West» Association for Advanced Studies and Higher Education. Vienna, Austria. 2016, pp. 310–314.
 29. Kravets N. P. Correct values of illustrations in literature textbooks for mentally retarded pupils. Trends in der Entwicklung der nationalen und internationalen Wissenschaft: Sammelwerk der wissenschaftlichen artikel. – Verlag SWG imex GmbH, Nurnberg, Deutschland, 2016, pp. 302–306. URI <http://enpuir.npu.edu.ua/handle/123456789/12561>.

Анотації

УДК: 376-056.016:832.161.2

Кравец Н. П. Стан організації позакласного читання підлітків з особливими освітніми потребами.

У роботі розглянуто особливості організації позакласного читання підлітків з інтелектуальними порушеннями. Проаналізовано роботу шкільного колективу, батьків дітей щодо організації і проведення позакласної роботи з читання з вказаною категорією дітей. Визначені як позитивні, так і негативні сторони роботи, що впливають на належний стан проведення позакласної роботи з читання як у школі, так і в домашніх умовах.

Ключові слова: підлітки з інтелектуальними порушеннями, позакласне читання, учителі, вихователі, батьки, художня література, читацькі інтереси, ілюстративний матеріал.

Кравец Н. П. Состояние организации внеклассного чтения подростков с особенными образовательными потребностями.

В работе рассмотрено особенности организации внеклассного чтения подростков с интеллектуальными нарушениями. Проанализировано работу школьного коллектива,

родителей детей по организации и проведению внеклассной работы по чтению с названной категорией детей. Определены как положительные, так и отрицательные стороны работы, влияющие на надлежащее состояние проведения внеклассной работы по чтению как в школе, так и в домашних условиях.

Ключевые слова: *подростки с интеллектуальными нарушениями, внеклассное чтение, учителя, воспитатели, родители, художественная литература, читательские интересы, иллюстративный материал.*

Kravets N.P. The status of the organization of extracurricular reading of adolescents with special educational needs

The organization of extracurricular reading for teenagers with intellectual infringements is considered. The author analyzes the work of a school group, children's parents on the organization and conducting extracurricular reading work with this category of children. Described positive and negative aspects of extracurricular reading organization for students with special educational needs which affect the proper state of conducting extracurricular reading work in school and at home.

Key words: *adolescents, intellectual disabilities, extracurricular reading, teachers, tutors, parents, literature, reading interests, illustrative material.*