

УДК 376.016:[821. 161.2]

Н.П. Кравець

ВИРАЗНЕ ЧИТАННЯ ЯК СКЛАДОВА ЧИТАЦЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ РОЗУМОВО ВІДСТАЛИХ УЧНІВ

Успішне опанування розумово відсталими учнями читацькою діяльністю залежить від сформованості у них умінь виразного читання.

Ключові слова: розумово відсталі учні, виразне читання, читацька діяльність.

Успешное овладение умственно отсталыми учениками читательской деятельностью зависит от сформированности у них умений выразительного чтения.

Ключевые слова: умственно отсталые ученики, выразительное чтение, читательская деятельность.

У зв'язку з поширенням інноваційних технологій навчання знову повернулися до проблеми грамотності. Всесвітньою організацією охорони здоров'я грамотність включено до 12 важливих показників, що визначають здоров'я нації. Мається на увазі насамперед інформаційна грамотність, сутність якої полягає в умінні знайти, зберегти й передати інформацію для забезпечення власної життєдіяльності протягом усього життя, що відбувається й завдяки читанню. Міжнародна асоціація читання ІРА розглядає читання як базовий компонент виховання, навчання, освіти, розвитку культури, життєдіяльності людини. Тому ми звернули увагу на стан читання розумово відсталих учнів, зокрема читацької діяльності, сформованості у них культури читання, оскільки за Л.С. Виготським розумово відстала дитина розвивається за тими ж законами, що й дитина з типовим розвитком.

Читацька діяльність розглядається нами як "спеціально організована форма взаємодії учня як суб'єкта читання з об'єктом читання (текстом твору), спрямована на корекцію розумових чи фізичних порушень учня й полягає в корекційно-компенсаторно спрямованій навчальній діяльності пізнавально-комунікативного характеру, що передбачає свідомо кероване активне, мотиваційно спрямоване сприйняття тексту твору і творчого опрацювання його залежно від психофізичних та вікових можливостей і потреб учня з

метою формування його як активного читача” [“Дефектологічний словник”, с. 513].

Відомо, що основи формування читацької діяльності в даній категорії учнів закладаються у 1 – 4 класах. У 5 класі в школярів певною мірою сформовано навичку читання, зокрема такі її складові, як технічна та смислова (якісні ознаки читання: темп, правильність, виразність, свідомість); види читання: мовчазне, вголос; спосіб читання: відривний складовий, плавно складовий, читання цілими словами; етапи читання: аналітичний, аналітико-синтетичний). У методиці розрізняють кілька етапів навчання читанню: аналітичний, аналітико-синтетичний, синтетичний. Синтетичного етапу читання розумово відсталі учні досягають до 7 класу, коли розпочинається літературне читання. Отже, до 7 класу у них повинні бути сформовані якісні ознаки читання, оскільки, починаючи з 7 класу, учні опановують більш складний матеріал, зокрема шкільний аналіз художнього твору, особливості мови твору тощо, оволодіння яким базується на попередньо здобутих знаннях. Оскільки розумово відсталі школярі не здатні до переносу набутих знань у нові умови, завданнями нашого дослідження було вивчення стану сформованості у семикласників такої важливої якості читання, як виразність, залежить від сформованості інших якісних ознак читання, зокрема свідомості й правильності. Свого часу відомий методист М.Ф. Гнезділов вказував, що “учні допоміжної школи, навіть навчаючись в старших класах, у більшості випадків не володіють навичкою правильного і виразного читання” [4,с. 23]. Тому, “працюючи над літературним твором, учитель повинен приділяти серйозну увагу удосконаленню техніки читання, домагатися більшої швидкості й виразності, а також ліквідувати ряд недоліків вимови” [4,с. 5].

Щодо психолого-педагогічних вимог до організації читацької діяльності учнів, зокрема формування умінь виразного читання слухними є думки педагогів XIX - XX століть (А.Д. Алфьоров, В.І. Водовозов, М.О.Рибнікова, В.П. Острогорський, Н.І. Сентюрин, А.К. Аксьонова, М.Ф. Гнезділов та інші). Не залишилися осторонь і українські педагоги: І.Л. Смоленський, В.Родніков, Б.А. Буяльський, Є.К.Колокольцев, А.Й.Капська та ін.). Серед них відомі дефектологи XX століття: В. П. Любченко, Л.С. Вавіна, Н.В. Тарасенко, І.Г. Єременко, Т. К. Ульянова та інші).

Зокрема А.Д. Алфьоров вказував, що виразне читання повинно стати предметом значної турботи у школі та висловив ряд порад щодо його організації: 1 – щоб діти читали голосно й виразно, вільно користувалися своїм голосом; 2 – гучність і виразність промовляння; 3 – щоб вірші читали вголос, стоячи перед учнями класу і щоб ті дивилися

на них. Читання за ролями і хороше читання розглядалися як прийоми навчання виразному читанню.[1,с. 159]. В.М. Острогорський основне завдання виразного читання вбачав у розвитку культури естетичних і моральних переживань. Виразне читання вважав за методичну необхідність. Водночас звертав увагу на те, щоб учитель сам володів мистецтвом виразного читання з метою успішного навчання дітей. [10].

В.І. Водовозов звертав увагу на значення виразного читання як для читача, так і для слухача. На його думку, читач має можливість “краще зрозуміти, сприйняти і засвоїти читане. А слухач отримує повну можливість і думати, і відчувати під час читання, і вповні розумно сприймати читане: не дарма ж таке читання називається “вразумительним”[3, с. 180]. Методист вказував, що читаючи виразно, учень вникає у зміст читаного матеріалу, завдяки чому і він, і ті учні, які його слухають, краще розуміють сутність матеріалу, що читається. Крім того, вміння читати виразно приносить і читачеві, і слухачеві задоволення, сприяє вихованню інтересу до читання. А сформований у шкільні роки інтерес до читання зберігається й після закінчення школи. Наголошуючи на значенні виразного читання, В.В. Водовозов водночас пропонував зразки прийомів навчання виразному читанню: виразність читання полягає в тому, щоб читати чітко, ясно, голосно відповідати, роздільно вимовляючи слова по складах. Д. Коровников, розглядаючи проблеми виразного читання, акцентував увагу на те, що воно включає використання розуміння авторського значення як внутрішньої, так і зовнішньої краси твору. Крім того, методист детально розглянув питання орфоепії, дикції та логіки мовлення, особливості тонування, навіть навів приклади дванадцяти необхідних тонів для успішного виразного читання, змінюючи які завдяки паузам та емоційно забарвленим і логічно значимих слів можна досягнути майстерності в тонуванні, оскільки вважав, що особливості тонування залежать від емоційної, логічної та експресивної сторін читання. [8]. Відомий методист Н.І.Сентюріна розробила систему занять з формування в молодших школярів умінь виразного читання і усного мовлення. У виразному читанні автор вбачала ефективний шлях до розуміння й засвоєння текстів напам'ять, наголошуючи, як і Острогорський, що виразному читанню добре може навчити той учитель, який сам теоретично й практично оволодів усіма його прийомами. Усе це відобразила в роботі “Живое слово ребенка в выразительном чтении и устной речи: теория и практика”.

Відомий російський методист ХХ століття М.О. Рибнікова виразне читання учителя вважала важливішим за будь - яку наочність на уроці, що відкриває твір в усій його глибині, впливаючи на читача і слухача особливо тоді, коли дитині розповідають, оскільки “головне не око, а

вухо, тому що письменник впливає через слово” [12,с.32]. Роль виразного читання вбачала в удосконаленні фонетики, дикції, дихання, водночас вказуючи етапи виразного читання: повсякчасна вимога до вимови, до чіткості слова, до жвавості й простоти мовлення; хорові виступи класу; розповідання художньої прози. На думку автора, “виразне читання – це та перша й основна форма конкретного, наочного навчання літератури, яка для нас важливіша за будь - яку наочність зорового порядку”. [12, с.168]. Є. К. Колокольцев виразне читання розглядав як засіб для ефективного аналізу художнього твору, оскільки художнє читання забезпечує глибокий розбір твору, завдяки чому учні більш емоційно сприймають твір. Інтонацію, психологічну паузу й ритм вважав виразною основою словесної дії читця на слухачів. [7, с.165].

Виразному читанню приділяли увагу у своїх роботах відомі українські методисти початку минулого ХХ-го століття: В. Родніков та І.Л. Смоленський.

І.Л. Смоленський у мовленні виділяв дві важливі ознаки: паузи й наголоси, вказавши три види наголосів: складовий, граматичний (словесний) і логічний, звернувши увагу на те, що “у людей мало розвинутих” часто спостерігаються неправильно поставлені наголоси, від чого думка їхня не ясна, говорячи, вони наче “бродять у пільмі.” [13, с. 17 – 21]. В. Родніков визначив основні принципи дитячої літератури, наголошуючи, якою повинна бути Список використаних джерел для дітей, щоб зацікавити їх, звернути увагу. Зокрема, “книжка повинна відповідати розумовим силам дитини, не перевищувати міри її розуміння, давати картини реального життя, елемент героїчного” [11, с. 30].

Методика читання, мета читання, особливо розуміння дітьми читаного матеріалу, цікавила й іноземних спеціалістів, що відобразилося як в іноземній, так і у вітчизняній науковій літературі. Зокрема М.А. Енгельгардт переклав з французької на російську мову роботу Е. Дево “Осміслене читання”, в якій автор висвітлює мету читання, вказуючи, що читати потрібно насамперед для того, “щоб розуміти й знати”. Навчання читання Е.Дево вбачав у використанні різноманітних вправ у процесі самостійного читання, які забезпечать розуміння смислу написаного і дадуть змогу “користуватися ним для свого особистого життя, насолоджуватися ним” [5, с. 7 – 8].

Стан виразного читання у школярів та методичні особливості формування його в дітей розглядали у своїх роботах відомі українські методисти (А.Й. Капська, Б.А. Буяльський та інші). Виділяючи складові виразного читання, відомий український методист Б.А. Буяльський назвав “виразною тріадою” техніку мовлення, логіку читання й емоційно-образну виразність, як нерозривно взаємодіючі

компоненти інтонації, які складають основу декламаційного мистецтва, забезпечуючи, на думку автора, уміння “малювати інтонацією”, “живописати інтонацією”. [2]. З його поглядами перекликаються погляди А.Й. Капської щодо виразного читання. Автор розглядає основні вимоги учителя до учнів щодо дотримання техніки та логіки мовлення, звертаючи особливу увагу на дотримання емоційно-образної виразності під час читання творів різних жанрів. Досягнення цього вбачає у використанні системи спеціальних вправ на розвиток голосових властивостей, постановку правильного дихання, дотримання логічної виразності.[6].

Відомий український дефектолог В.П. Любченко радить у п'ятому класі звертати увагу на виразне й швидке читання учнів, оскільки мовлення розумово відсталих учнів дуже монотонне, без відповідної інтонації, очевидно тому, що притуплені емоції, порушена емоційно-вольова сфера. Діти читають теж монотонно, навіть не дотримуючись інтонації розділових знаків. Тому їх потрібно цьому навчати, щоб вони не лише засвоїли певні знання, а й успішно розвивалися – радить методист.[9]. Ще Л.С. Виготський довів вплив навчання на розвиток, наголосивши, що навчання завжди йде попереду розвитку.

За недостатньо розвиненої навички читання знижується продуктивність розуміння читаного матеріалу та його засвоєння, особливо у розумово відсталих учнів. Про це знаходимо у М.Ф. Гнезділова: “ ... навчання дітей використанню різноманітних прийомів виразної вимови повинно базуватися головним чином на глибокому розумінні смислового змісту тексту” [4,с.25]. Водночас відомий методист-дефектолог вказує на спеціальні прийоми, якими повинні оволодіти розумово відсталі школярі, щоб опанувати мистецтвом постановки логічного наголосу: підвищена вимова певних слів, сповільнена вимова їх, пауза перед словом, на яке падає логічний наголос.

Гідна послідовниця М.Ф. Гнезділова, А.К. Аксьонова, звертаючи увагу на особливості оволодіння розумово відсталими школярами навичкою читання, зокрема виразністю й усвідомленням читаного матеріалу, прийшла до висновку, що найоптимальнішим періодом для формування у школярів умінь правильного читання є перший – третій класи, коли учні переходять від поскладового читання до читання цілими словами. Протягом цього періоду школярі оволодівають азами читацької діяльності, починають формуватися як читачі. Читацька діяльність – складова мовленнєвої діяльності, яка у розумово відсталих без спеціального навчання не формується (В.Г. Петрова, Р.І. Лаласва, М.Ф. Гнезділов, І.Г. Єременко, М.К. Шеремет та ін.). Формування читацьких умінь – основ читацької діяльності – залежить від навчання, насамперед від сформованості якісних ознак читання. Тому ми звернули

увагу на стан розвитку усного мовлення у семикласників, яке є основою правильного читання, забезпечуючи точну й чітку вимову звуків, складів, слів, розуміння їхнього змісту.

Констатувальний етап експерименту, який проводили разом зі студенткою Ю. Слободенюк, висвітлив як позитивний так і негативний бік сформованості умінь правильного й виразного читання у семикласників.

Обстежуючи учнів, використали матеріали з читанки для 7 класу (автори: І.Г. Єременко, Н.П. Кравець, О.Д. Чекурда). Учням пропонували для читання твори різних жанрів. Тематика і складність текстів відповідали віковим особливостям школярів. Обстеження проводили індивідуально. Кожен учень відповідно до наданої йому інструкції читав пропонований текст.

Вивчення стану технічної складової навички читання полягало у перевірці способу читання: відривний складовий, плавний складовий, читання цілими словами. Водночас перевіряли сформованість умінь правильного читання: дотримання норм орфоепічної вимови; наявність або відсутність повторень складів, слів, словосполучень; заміни, перестановки, привнесення звуків, складів, слів. Стан виразного читання визначали за сформованістю умінь користуватися засобами мовленнєвої, емоційної та логічної виразності. Учні читали тексти під час уроку, тому перебували у звичних для них умовах, що виключало стресові ситуації. Індивідуальна перевірка умінь правильного і виразного читання проводилася на одних і тих же текстах, завдяки чому ми мали можливість порівнювати сформованість у школярів названих умінь. Протягом читання учнів не зупиняли, не виправляли, щоб не відволікати їхню увагу від процесу читання. Тим, які потребували допомоги, надавали її індивідуально: виправляли допущені у словах помилки після прочитання тексту; якщо учень певний час не міг розпочати читання, читали разом з ним. Також ознайомилися з особовими справами учнів. Майже в усіх школярів виявлено різні причини, що призводять до мовленнєвих порушень: порушення будови й функції мовленнєвого апарату (ринолалія, дизартрія); темпоритмічні порушення мовлення (запинання); загальний мовленнєвий недорозвиток тощо. Крім мовленнєвих порушень, у дітей наявні емоційні порушення (спектр аутистичних порушень, різноманітні фобічні тривожні розлади, які у дітей-сиріт були спричинені материнською депривацією; синдром гіперактивності з дефіцитом уваги); наявність соматичних захворювань: хронічний тонзиліт, міопія, амбліопія, сколіоз тощо.

Отримані результати обстеження стану читання у семикласників свідчать, що поряд з читанням цілими словами, спостерігалось поскладове читання. Окремі з них спочатку читали слово пошепки по

складах, перш ніж прочитати ціле слово вголос. По складах читали 4,8% обстежених учнів. Для поскладового читання характерними були повторення першого складу слова: панночка – пан – пан – пані; пропуски звуків та складів: конвалія – ковалія, трудяща – тудяша. Деякі учні замінювали слова іншими словами: придивлявся – дивився; не дочитували кінця слова: захищалась – захища; замінювали слова і вирази іншими словами, близькими за змістом: веселая музиченька грає – весело музика грає. Повтори складів допустили 13, 8% школярів; повтори слів – 27%.; перестановки звуків і складів спостерігалися у 26% обстежених. Також семикласники змішували фонemi, подібні за звучанням і артикуляцією: зліпить – сліпить, звуся – свуся; допускали пропуски приголосних при збігу двох приголосних: обізвався – обізася. Найчастіше учні неправильно читали ті слова, значення яких вони не розуміли: стріхою – скі – сті – стою. Відчуваючи труднощі в читанні, окремі школярі намагалися полишити цей процес і, не дочитавши слово до кінця, вгадували його кінець: стеблину – стебло.

Найчастіше вставки й перестановки слів зустрічалися у школярів, які проявляли емоційне ставлення до читаного матеріалу. Вони намагалися читати поспіхом, наче “ковтаючи” слова, що потрібно прочитати, але потім їх прочитували, повертаючись знову до вже прочитаного матеріалу. Допущені в процесі читання аграматизми не помічали і не виправляли.

Перевіряючи стан виразного читання, насамперед звертали увагу на дотримання учнями пауз при розділових знаках під час читання. Ці уміння формуються, починаючи з першого класу, коли дітей навчають правильно читати речення, в кінці яких стоїть крапка, знак запитання чи знак оклику, або в яких між словами є кома.

Спостереження за читанням школярів свідчить, що майже всі читають монотонно. Одні з них читають досить повільно, мляво; інші – навпаки, занадто поспішають, не дотримуються розділових знаків, читають “ковтаючи” слова та зливають речення. Внаслідок цього порушується розуміння смислу прочитаного. Учні не вміють знаходити в реченні важливі за смисловим навантаженням слова і виділяти їх паузою уповільненим чи пришвидченим читанням і підвищенням сили голосу перед тим, як прочитати. Так, не дотримувалися зниження сили голосу й пауз при читанні розповідних речень 53,5% учнів; не виділяли та не правильно читали окличні речення 20% школярів; на питальні речення не звернули увагу 18% обстежених. 34,5% учнів не звертали уваги на коми під час читання. Загалом 29% респондентів не дотримувалися розділових знаків під час читання, що негативно вплинуло на розуміння ними смислу читаного матеріалу.

Перевірка дотримання семикласниками наголосу свідчить, що читаючи, учні часто наголошують на останньому слові рядка, особливо

тоді, коли читають віршовані тексти, що призводить до втрати основної думки.

Зверталася увага й на стан дикції у семикласників. Лише 35,5% з обстежених намагалися чітко вимовляти слова, фрази.

У розумово відсталих учнів порушене логічне мислення і “лінія думок” (термін К.С. Станіславського) не створюється, оскільки школярі не користуються основними засобами виразності: логічними паузами, логічними наголосами, мелодикою читання. Отримані результати перевірки правильності читання засвідчили порушення правильності читання тексту з розділовими знаками, що визначає відповідну тривалість логічних пауз. Так, крапка, знак оклику, знак питання свідчать про закінчення думки і вимагають довгої паузи. Крапка з комою вказують на частково закінчену думку і вимагають коротшої паузи. Кома свідчить про тісний зв'язок між мовними тактами й допускає коротку паузу. Дотримання цього ми не спостерігали.

Як показали результати обстеження, найважче розумово відсталим учням даються логічні паузи, але вони необхідні для поділу тексту чи речень на смислові частини. Переважно логічні паузи співпадають з розділовими знаками, тому їх ще називають граматичними. В таких випадках правильне дотримання при читанні розділових знаків визначає відповідну тривалість логічних пауз.

Важливим компонентом виразного читання є логічні наголоси. Вони не визначаються розділовими знаками, тому розумово відсталі учні взагалі їх не дотримувалися під час читання. Лише окремі (переважно учні з вищим рівнем розвитку пізнавальних можливостей), виділяли логічні наголоси, наслідуючи мовлення учителя.

Неабияке значення щодо впливу на уяву і почуття слухачів мають психологічні наголоси, якими найчастіше потрібно послуговуватися при читанні віршованих творів завдяки наявності у них метафор, порівнянь, епітетів. Проте цей вид наголосу також виявився недоступним розумово відсталим семикласникам.

Крім недотримання інтонації, учні не могли керувати власним голосом і диханням, що спричиняло такі недоліки читання, як монотонність, занадто тихе читання, або, навпаки, досить гучне, аж до крику; повільний або пришвидчений темп читання.

Взагалі відповідно до визначених нами нормативних показників швидкості читання, отриманих в процесі обстеження учнів 5 – 10 класів (див. програми з читання), розумово відсталі семикласники з вищим рівнем розвитку пізнавальних можливостей повинні читати 250 – 260 знаків (букв-звуків) за хвилину і 160 – 170 знаків – учні з нижчим рівнем розвитку пізнавальних можливостей.

Порушення правильного дихання, голосу, дикції часто спричиняв соматичний стан школярів, переважна більшість з яких страждала хронічними тонзилітами, що заважало їм правильно дихати. Читаючи, вони задихалися, що було причиною швидкої втомлюваності, зниження уваги. Також порушення уваги спостерігали в учнів з синдромом дефіциту уваги та гіперактивністю. Читаючи, вони “губили” рядок, переходили з недочитаного рядка на інший, не дочитували до кінця речення, часто відволікалися. Семикласники зі спектром аутистичних порушень взагалі не могли опанувати техніку виразного читання, незважаючи на те, що уміння правильного читання у них були сформовані на належному рівні. Майже в кожного з обстежених школярів наявні міопія, амбліопія, косоокість, що теж негативно впливало на опанування не лише виразністю, а й правильністю читання.

На основі аналізу отриманих результатів ми виділили три рівні оволодіння розумово відсталими семикласниками уміннями виразного читання. До високого рівня віднесли учнів, які мали б дотримуватися умінь виразного читання, зокрема відповідного до змісту тону читання, відтворення пауз, дотримання інтонації. Читаючи прозові й віршовані тексти, ці учні повинні чітко вимовляти звуки, слова, повільно інтонувати розповідні, питальні й окличні речення, звертаючи увагу на головне слово в реченні, дотримуватися граматичних наголосів. Читаючи, повинні розуміти смисл читаного, уміти правильно передати думку автора, відтворити почуття й хвилювання героїв. Таких школярів ми не виявили. До середнього рівня сформованості умінь виразного читання віднесли 26% учнів, які читали монотонно, але відтворювали паузи на розділових знаках. Проте вони не виділяли логічні наголоси і логічний центр речень. Низький рівень склали 74% обстежених, для читання яких характерні монотонність, відсутність відтворення пауз та недотримання інтонації. Внаслідок замінь, перестановок школярі не розуміли смислу прочитаних фраз, речень; не могли визначити головну думку. Логічних наголосів не зафіксували, оскільки вони виявилися недоступними учням без спеціального навчання.

Проводячи експеримент, спостерігали й за поведінкою семикласників, реакцією на зміст прочитаного. В одних учнів виникали позитивні емоції під час читання. Інші – навпаки – читали досить монотонно й без емоцій.

Отже, сформованість умінь виразного читання у розумово відсталих учнів сприятиме опанування ними змісту прочитаного та розуміння його смислу, вихованню їх як активних читачів.

Список використаних джерел

1. Алферов А.Д. Родной язык в средней школе: опыт методики. – М., 1916. – 440 с.
2. Буяльський Б.А. Поезія усного слова. Азбука виразного читання: книга для вчителя. – К.: Радянська школа, 1990. – 256 с.
3. Водовозов В.И. Учителю начальной школы. – М.: Педагогика, 1964. – 287 с.
4. Гнездилов М.Ф. Обучение русскому языку в старших классах вспомогательной школы. – М.: АПН РСФСР, 1962. – 200 с.
5. Дево Е. Осмысленное чтение /пер. с франц. М.А. Энгельгардта. – Петроград, 1914 – 112 с.
6. Капська А.Й. Виразне читання. – К.: Вища школа, 1986. – 168 с.
7. Колокольцев Е.К. Искусство на уроках литературы: пос. для учителя. – К.: Радянська школа, 1991. – 208 с.

Successful mastery of mentally retarded pupils readership activities depends on the articulation of their expressive skill of reading.

Keywords: mentally retarded students, expressive reading, reading activities.

Отримано 1. 10.2011

УДК 37.03; 159.922.762; 159.944

О.В. Лаврикова

РОЗВИТОК КОГНІТИВНОЇ СФЕРИ РОЗУМОВО ВІДСТАЛИХ ШКОЛЯРІВ ШЛЯХОМ ОПТИМІЗАЦІЇ ПРАЦЕЗДАТНОСТІ

Оптимізація працездатності розумово відсталих школярів є важливим питанням педагогіки, психології, шкільної гігієни та фізіології, оскільки вона безпосередньо впливає на динаміку розумової діяльності учнів на уроці. Так при значному зниженні працездатності в учнів спеціальної загальноосвітньої школи виникає стан, при якому втрачається інтерес до навчальної роботи, знижуються пізнавальні процеси. Тому для успішного розвитку когнітивної сфери дітей з вадами інтелекту, що є одним із важливих завдань корекційної педагогіки, необхідно знати і враховувати під час навчальної діяльності особливості змін працездатності учнів.

Ключові слова: когнітивна сфера, працездатність, розумово відсталі школярі.