Readiness of Mentally Retarded Pupils-Teenagers to the Reader's Activity Mastering

Kravets N.P.

Candidate of Pedagogical Sciences, PhD in Pedagogics,

Dragomanov National Pedagogical University (Kyiv, Ukraine)

Abstract

This article guides the reader to understand the perspectives towards students with mental retardation in the way of teaching reading, discusses the definition in literature for children with disabilities. The article is given the readiness of mentally retarded students to master the reader's activity; kinds of literature to correction mentally retarded teenagers and with physical disorders are reduced. The author analysis of students'reader's tastes: their attitude to the kinds of literature, the literature works of different genres. She points out that using literature for children has many benefits for teaching friendship skills to children with learning disabilities. As a tool for teaching, stories provide easy and creative introductions to a topic. Many children's books are available on the topic of friends, socializing, conversation, and playing together teaching reading. Through the use of children's literature, children with learning disabilities can be taught valuable skills that will enable them to make and maintain friendships. The author finds out causes which influence on the willingness of mentally retarded teenagers on their reader's activity. The levels of readiness of students to master the reader's activity are given.

Key words: pupils with Intellectual Developmental Disorders, Mental Retardation, teenagers, reader's activity, fiction literature, popular-science literature, reading skills.

Постановка проблеми. Глобальна інформатизація суспільства призвела до того, що у школах, зокрема й для розумово відсталих учнів, акцент поставлено на збагачення школярів знаннями, чому сприяють сучасні комп'ютерні технології, спричиняючи однобічне інформаційне керівництво дитячим читанням, внаслідок чого науково-пізнавальна та художня книга нівелюється як засіб виховання. Проте художній літературі, як формі існування культури, належить провідна роль щодо можливостей поступового впливу на свідомість учня-читача, його емоційну та вольову сфери, на особистість в цілому. Для розумово відсталих художня література виступає насамперед як засіб пізнання світу, соціалізації особистості, корекції притаманних їм порушень, зокрема мовленнєвих, поведінкових, моральних. Тому формування у розумово відсталих учнів читацької діяльності, культури читання є важливим завданням школи.

На корекційно-розвиткову і навчально-виховну значимість творів художньої літератури для розумово відсталих учнів вказували у своїх роботах А.Аксьонова, М.Гнєзділов, І.Єременко, З.Смирнова, Н.Сорокіна, Н.Кравець [6], Т.Ульянова та ін. Розуміння даною категорією школярів творів художньої літератури і науково-пізнавальних статей розглядали В.Василевська [1], М.Голдусь, А.Лебедєва, Л.Занков, В.Озолайте, В.Петрова, Б.Пінський, Н.Сосідова, В.Синьов та ін. Особливості організації

та становлення читацької діяльності школярів як з типовим, так і з порушеним розвитком, розглянуто у роботах О.Ісаєвої [5], О.Гончарової [2; 3], О.Карсалової, В. Бородіної, Н.Кравець [6], Г.Кудіної, Н. Світловської [8], О. Слижук, І.Шкабури, Т.Чебикіної та розвідках зарубіжних авторів: Katherine L. DeGeorge [10], Mary W.Kiarie [11], Simon Pocock [13].

Проте на готовність розумово відсталих учнів, зокрема підлітків, до опанування читацькою діяльністю звернуто не досить належну увагу.

Виклад основного матеріалу.Читацька діяльність розумово відсталих школярів на уроках літератури та в позаурочний час розглядається нами як спеціально організована форма взаємодії учня як суб'єкта читання з об'єктом читання (текстом твору) і полягає в корекційно-компенсаторній спрямованості навчальної діяльності пізнавально-комунікативного характеру, що передбачає свідомо кероване учнем-читачем активне, мотиваційно спрямоване сприйняття тексту твору, творче опрацювання його залежно від розумових, фізичних і вікових можливостей та потреб з метою формування культури читання.

Для виявлення готовності розумово відсталих підлітків 7-10 класів до оволодіння читацькою діяльністю, провели експеримент, до участі в якому задіяли 483 учні шкіл-інтернатів з різних областей України.

Зважаючи на те, що успішне оволодіння читацькою діяльністю, культурою читання залежить від ставлення учнів як до уроків літератури, так і до читання художньої і науково-пізнавальної літератури, насамперед виявляли ставлення учнів до уроків літератури, оскільки від цього залежить їхнє ставлення до читання літератури й стан читацької діяльності.

Щоб визначити ставлення учнів до уроків літератури, шляхом анкетування виявляли їхнє ставлення до навчальних предметів. Насамперед намагалися отримати відповіді на ряд питань: Який навчальний предмет подобається, чому? Навіщо вивчаєш такий предмет, як література? Цікаво чи не цікаво на уроках літератури? Чи читаєш художню, науково-популярну літературу, для чого? Твори яких жанрів любиш читати? Про кого чи про що подобається читати? Де береш літературу? Добровільно чи примусово відвідуєш бібліотеку?

Аналізуючи ставлення учнів до навчальних предметів, виявили, що 36,2% школярам подобаються уроки літератури. Проте чим подобаються уроки літератури, що приваблює на цих уроках, школярі відповісти не могли. «Подобаються і все» – переважали відповіді. 15,9% школярам подобається фізика; математика подобається 11,6% опитуваним; на уроки історії і трудового навчання вказали по 8,7% школярів. Решта 91 учневі, які склали 18,9%, подобаються уроки соціально-побутового орієнтування, фізкультури, природознавства, географії. Досить дивно, але на уроки фізкультури, як на такі, що подобаються, вказали лише 17 респондентів з числа опитаних.

Відповідали на питання анкети: «Навіщо ти вивчаєш такий предмет, як література?» – цікавим для себе визнали предмет 16% учнів 7 класу, 21,4% школярів 8 класу, 10,7% дев'ятикласників, 5,4% десятикласників, тобто 53, 5% опитуваних. «Щоб багато знати і добре вчитися» вивчають літературу 10,7% семикласників, 7,1% учнів 8 класу, 8,9% школярів 9 класу і 5,3% десятикласників, усього 32% з числа опитуваних. Решта 14,5% школярів не зуміли відповісти, чому вивчають літературу: «вчу, читаю і все». Відрадно, що жоден з опитуваних не вказав на те, що уроки літератури йому не подобаються, але педагоги заставляють учити, вивчати цей предмет, або на те, що учитель дає завдання і примушує його виконувати чи те, що здобуті на уроках літератури знання згодяться у майбутньому житті. Серед розумово відсталих були такі, які читали заради того, «щоб бути розумними, щоб розум був». Отже, мотиви читання у розумово відсталих підлітків вузькі, переважають пізнавальні і навчально-практичні мотиви. Широкі соціальні мотиви не проявилися у жодної вікової категорії обстежених.

На те, що не цікаво учням на уроках літератури, вказали 7,4%семикласників, 3,5% восьмикласників та по 1,8% учнів 9 і 10 класів. На запитання: «Чому не цікаво?» – школярі повідомили, що потрібно багато читати, а вони «не дуже добре читають», часто не розуміють того, про що читають.

Щодо добровільного чи примусового ставлення учнів до читання художньої та науково-пізнавальної літератури, 44% школярів вказали, що добровільно відвідують бібліотеку і отримують там літературу. Наприклад, Марина В.: «сама

беру книжки, ніхто не заставляє». Вирогідно зазначимо, 56% учнів повідомили, що читати художню літературу, відвідувати бібліотеку їм рекомендують учителі, вихователі, шкільні бібліотекарі, але «ніхто не примушує».

Стійкість ставлення до читання художньої літератури виявили 21% учнів, які постійно відвідують шкільну і місцеву бібліотеки й отримують літературу для читання; 79% респондентів місцеву бібліотеку взагалі не відвідують, навіть шкільну бібліотеку відвідують дуже рідко. Переважно користуються літературою з бібліотеки, що є у кожному класі.

Вивчаючи обсяг ставлення респондентів до читання літератури, ми звернули увагу на те, яку саме літературу за жанрами й тематикою читають розумово відсталі підлітки. Насамперед виявляли, твори яких жанрів подобається читати. Найбільше – 25% респондентів вказали, що люблять читати оповідання; вірші подобається читати 17,8% респондентів. У класі здебільшого всі учні навчаються читати вірш майже правильно і прочитують його швидше, ніж казку або оповідання, тому що вірш менший за обсягом.

Казки подобається читати 19,6% серед опитаних, в основному це учні 7-х класів та учні з нижчим рівнем розвитку пізнавальних можливостей, оскільки навіть 3,7% дев'ятикласників з синдромом Дауна вказали на захоплення казками. У свою чергу, 5,4% восьмикласниць з різних шкіл повідомили про бажання читати романи «про любов», що закономірно, адже це вже не молодші підлітки, а юнки, яким уже 15-16 років, вік, для якого характерним є зацікавлення протилежною статтю та стосунками між ними. Довідкову літературу виявили бажання читати переважно учні 8-9-х класів – 23,2%. Сутності фантастичних творів розумово відсталі школярі часто не розуміють, тому не дуже прагнуть читати: серед опитаних виявилося всього 3,6% бажаючих.

Відносно уподобань, тематики творів, які подобається читати, 12,5% респондентів виявили бажання читати про природу, тварин; 10,7% – романи «про любов»: 8,9% дівчаток і 3,6% хлопчиків дев'ятого класу з діагнозом «синдром Дауна». Наукову літературу (вказували конкретно: філософія, історія) прагнули читати по 5,4% школярів відповідно. Під впливом однолітків з масової школи, засобів інформації, знайомих, 5,4% респондентів бажали читати «про Гаррі Поттера».

У наших наукових розвідках ми намагалися з'ясувати, чому діти не виявляють ініціативи, зацікавленості читати художню і науково-пізнавальну літературу.

Для обстеження використали матеріали з підручників «Літературне читанка» для 7 класу шкіл з українською мовою навчання (автори: І.Єременко, Н.Кравець, О.Чекурда, 2000) і «Литературное чтение» для 7 класу шкіл з російською мовою навчання (автор Н.Кравець, 2003). Учням пропонували для читання твори різних жанрів. Тематика і складність текстів відповідали розумовим і віковим особливостям школярів. Обстеження проводили індивідуально: кожен учень відповідно до наданої йому інструкції читав пропонований незнайомий текст.

Результати експерименту засвідчили, однією з причин відсутності інтересу до читання літератури є недостатньо сформована як технічна, так і смислова складові навички читання. Розуміння семикласниками смислу прочитаного матеріалу виявилося на досить низькому рівні. 24% обстежених, відповідаючи на запитання до змісту прочитаного, намагалися повторити зміст перших речень з прочитаного тексту, але продукували лише уривки або об'єднували частини двох речень у одне, не розуміючи їхнього смислу. Учні не розуміли й не могли пояснити сутності вчинків героїв, причинно-наслідкових і часових зв'язків між зображеними подіями. Також 43% обстежених не могли придумати назву до прочитаного оповідання. Часто із запропонованих назв вибирали ті, які не були інформативними щодо змісту прочитаного тексту твору. Перевіряючи стан смислової складової, ми звернули увагу на нерозуміння школярами лексичного значення багатьох слів, що зустрічаються в текстах, тобто на стан сигніфікативної (означальної) функції мовлення, насамперед на розуміння лексичного значення слів. Зокрема учні не дотримувалися лексико-граматичної сполучуваності слів, не могли ввести у мовленнєвий контекст адекватних за смислом слів, добирати до даного слова лексико-семантичні варіанти, використовувати мовленнєвий контекст і наочний матеріал у процесі визначення лексичного значення слова.

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 на уроці, тому перебували у звичних для них умовах, що виключало стресові ситуації. Індивідуальна перевірка сформованості умінь правильного і виразного читання проводилася на одних і тих же текстах, завдяки чому мали можливість порівнювати сформованість у школярів вказаних умінь. Протягом читання школярів не зупиняли, не виправляли, щоб не відволікати їхню увагу від читання. Тим, які потребували допомоги, надавали її індивідуально: виправляли допущені у словах помилки після прочитання тексту. Якщо учень протягом певного часу не міг розпочати читання, починали читати разом з ним.

Аналіз результатів вивчення стану читання у семикласників засвідчив, що поряд з учнями, які читали цілими словами, навчалися учні з поскладовим читанням. Так лише 58% школярів перебували на етапі синтетичного читання; 23% обстежених – на етапі аналітико-синтетичного способу читання; решта читали повільно по складах. Окремі з них, перш ніж прочитати ціле слово голосно, спочатку читали його пошепки по складах. Поскладове читання спостерігали у 4,8% обстежених школярів. Для поскладового читання характерними були повторення першого складу слова: *панночка – пан-пан-пані*; пропуски звуків та складів у словах: *конвалія – ковалія, трудяща – тудяша*. Деякі учні замінювали слова, що читали, іншими словами, власними: придивлявся – дивися; не дочитували слова до кінця: *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 букв спостерігали у 26% учнів. Також семикласники змішували фонеми, подібні за звучанням і артикуляцією, допускаючи пропуски приголосних при збігу двох приголосних: *зліпить – сліпить звуся – суся, обізвався – обізася*. Найчастіше неправильно читали ті слова, значення яких не розуміли: *стріхою – скі-сті-сою*. Відчуваючи труднощі у читанні, окремі школярі намагалися полишити цей процес і, не дочитавши слово до кінця, вгадували його кінець: стеблину – стебло. Також переставляння і вставляння слів зустрічалися в учнів, які проявляли емоційне ставлення до читаного матеріалу, гіперактивних. Вони намагалися читати поспіхом, наче «ковтаючи» слова, які потрібно прочитати, але потім їх перечитували, знову повертаючись до вже прочитаного матеріалу. Допущені у процесі читання аграматизми не помічали і не виправляли.

Перевіряючи стан виразного читання, насамперед звернули увагу на дотримання учнями пауз при розділових знаках. Спостереження за читанням учнів засвідчило, що майже всі читали монотонно. Одні з них читали досить повільно, мляво; інші – навпаки, занадто поспішали, не дотримувалися розділових знаків, читаючи, «ковтали» слова та зливали речення. Внаслідок цього порушувалося розуміння смислу прочитаного. Учні не могли самостійно знаходити в реченнях важливі за смисловим навантаженням слова і виділяти їх паузою за уповільненого чи пришвидшеного читання та підвищенням сили голосу перед тим, як прочитати. Так, не дотримувалися зниження сили голосу й пауз при читанні розповідних речень 53,5% учнів; не виділяли і неправильно читали окличні речення 20% школярів. На питальні речення не звернули увагу 18% обстежених, а 34.5% учнів у процесі читання не звертали уваги на коми між словами. Найважче розумово відсталим давалося читання з дотриманням логічних пауз, необхідних для поділу речень чи тексту на смислові частини. Лише 27% учнів дотримувалися граматичних пауз у кінці розповідних речень, але окличні й питальні речення читали монотонно. Загалом 29% респондентів не дотримувалися граматичних пауз, оскільки, читаючи, не звертали уваги на розділові знаки, що негативно вплинуло на розуміння ними смислу читаного матеріалу. Щодо стану дикції, то лише 35,5% учнів намагалися чітко вимовляти слова і фрази. У 16% спостерігали порушення наголошування слів.

Важливим компонентом виразного читання є логічні наголоси, але вони не визначаються розділовими знаками, тому розумово відсталі учні взагалі не дотримувалися їх під час читання. Перевірка дотримання семикласниками логічних наголосів свідчила, що у процесі читання вони часто наголошують на останньому слові рядка, особливо при читанні віршованих текстів, що призводило до втрати основної думки**.** Лише окремі (переважно учні з вищим рівнем розвитку пізнавальних можливостей) виділяли логічні наголоси, намагаючись наслідувати мовлення учителя.

Неабияке значення щодо впливу на уяву і почуття слухачів мають психологічні наголоси. Проте цей вид наголосу також виявився недоступним розумово відсталим семикласникам. Також, крім недотримання інтонації, учні не могли керувати власним голосом і диханням, що спричиняло монотонність читання: занадто тихе, або, навпаки, занадто голосне читання, аж до крику; повільний або пришвидшений темп читання.

На основі отриманих даних ми виділили три рівні володіння розумово відсталими семикласниками уміннями виразного читання: низький, середній, високий. *Низький рівень* склав 74% обстежених, для читання яких характерні монотонність, відсутність відтворення пауз та недотримання інтонації. Внаслідок замін, перестановок учні не розуміли смислу прочитаних фраз, речень; не могли визначити головну думку. Дотримання логічних наголосів не зафіксовували, оскільки вони виявилися недоступними без спеціального навчання.

До середнього рівня сформованості умінь виразного читання віднесли 29% учнів, які читали монотонно, але відтворювали паузи на розділових знаках. Проте вони не виділяли логічні наголоси і логічний центр речень. Школярів, які відносяться до високого рівня володіння уміннями виразного читання, не виявили. Такі учні, читаючи, повинні були б дотримуватися умінь виразного читання, зокрема відповідного до змісту тону читання, дотримання інтонації, відтворення пауз. Читаючи прозові й віршовані тексти, вихованці повинні чітко вимовляти звуки, слова, повільно інтонувати розповідні, питальні й окличні речення, звертаючи увагу на головне слово у реченні, та дотримуватися граматичних і логічних наголосів. При читанні вони повинні розуміти смисл читаного матеріалу, уміти правильно передати думку автора, відтворити почуття й хвилювання героїв.

Відповідно до визначених нами нормативних показників швидкості читання, отриманих в процесі обстеження учнів 5–10 класів, що відображено у програмах з читання для даної категорії дітей (Н.Кравець, 2008), розумово відсталі семикласники з вищим рівнем розвитку пізнавальних можливостей повинні читати 250–260 знаків (букв-звуків) за хвилину; учні з нижчим рівнем розвитку пізнавальних можливостей – 160–170 знаків за хв., але темп читання виявився в усіх обстежених нижчим за норму.

Проводячи експеримент, ми звернули увагу на те, що порушення правильного дихання, голосу, дикції часто спричиняв соматичний стан школярів, переважна більшість з яких за даними особових справ, страждає хронічними тонзилітами, що заважає правильно дихати. Читаючи, учні задихалися, швидко втомлювалися, відволікалися. Порушення уваги спостерігали у школярів із синдромом дефіциту уваги і гіперактивністю, що впливало на процес читання. Учні не дотримувалися рядка, переходили з недочитаного рядка на інший, не дочитували до кінця речення, часто

відволікалися. Семикласники зі спектром аутистичних порушень [12] взагалі не могли опанувати техніку виразного читання, незважаючи на те, що уміння правильного читання у них сформовані на належному рівні. У багатьох з обстежених школярів наявні міопія, амбліопія, косоокість, що теж негативно впливало на опанування не лише виразністю, а й правильністю читання.

Зважаючи на це, проаналізувавши у 2010–2011 навчальному році подані в особових справах дані медико-психолго-педагогічного обстеження 204 розумово відсталих учнів з родин та дітей-сиріт, ми виділили дві групи школярів щодо наявності у них порушень і відхилень у фізичному та розумовому розвитку. Одну групу склали учні, у яких розумова відсталість супроводжувалася соматичними порушеннями – 58%. Другу групу склали учні, у яких розумова відсталість супроводжувалася нервово-психічними порушеннями – 42%.

У групу соматично ослаблених дітей увійшли учні, в яких поряд з розумовою відсталістю наявні соматичні захворювання, внаслідок чого порушується працездатність, увага, сприймання, пам’ять, узгодженість рівнів емоційної регуляції, виникають різноманітні емоційно-поведінкові розлади, що поряд з розумовою відсталістю обумовлюють порушення цілеспрямованої читацької діяльності. Насамперед це розумово відсталі учні з порушеннями зору (міопія, амбліопія тощо), з хронічним тонзилітом, порушеннями слуху, з кіфозами, сколіозами, серцево-судинними захворюваннями та ін. Так, у 12% обстежених наявна плоскостопість; 5,5% дітей страждали кіфосколіозом; 1,5% школярів мали проблеми з серцево-судинною системою; 7,5% склали діти з синдромом Дауна; у 4,5% наявна мінімальна мозкова дисфункція, 1,5% дітей, крім розумової відсталості, страждали на гідроцефалію; у 2% обстежених викривлена носова перетинка; різноманітні зорові порушення були у13,5% учнів.

Серед обстежених школярів найбільше виявили дітей з хронічним тонзилітом – 19%, що заважало їм тривалий час зосереджуватися на будь-чому. зокрема й на читанні, впливаючи на розуміння смислу прочитаного внаслідок постійного відволікання, що призводило до забування. Взагалі в особових справах учнів вказано, що діти часто хворіють на респіраторні захворювання, мають загострення хронічного тонзиліту, аденоїди.

Щодо наявності нервово-психічних порушень, то найбільший відсоток – 18% склали учні з психоорганічним синдромом; 3,5% – діти з епілептичним слабоумством; у 4,5% дітей наявна психопатія. Крім розумової відсталості, у дітей виявили емоційні порушення: у 16% школярів наявний спектр аутистичних порушень, синдром гіперактивності з дефіцитом уваги, різноманітні фобічні тривожні розлади, які у дітей-сиріт були спричинені переважно материнською депривацією.

Характерно, що у кожного з 204 учнів діагностовано різноманітні мовленнєві порушення. В особових справах школярів вказано причини, що призвели до мовленнєвих порушень: порушення будови й функцій мовленнєвого апарату (ринолалія, дизартрія), темпоритмічні порушення мовлення (запинання), загальний мовленнєвий недорозвиток тощо.

Моніторинг складу учнів шкіл для розумово відсталих засвідчив: у кожному класі навчаються діти з різним рівнем розвитку пізнавальних можливостей і станом функціонування нервової системи. Більшість респондентів характеризуються перевагою процесу збудження над процесом гальмування, що значно впливає на якість засвоєння знань з літератури та оволодіння читацькою діяльністю і вимагає запровадження внутрішньокласного диференційованого навчання та індивідуального підходу.

Вивчаючи готовність учнів до опанування читацькою діяльністю, звернули увагу на внесок родин у процес прилучення дітей до читання художньої та науково-популярної літератури. Насамперед виявляли наявність у родинах дитячої художньої та науково-пізнавальної літератури; добровільно чи примусово вдома читали діти літературу; джерела читання: книга, технічний засіб; ставлення батьків до дитячого читання.

Як свідчать результати опитування, художня та науково-популярна література наявна в сім’ях 17,9% семикласників, 25% учнів восьмого класу, у 16% учнів 9 класу та у 5% десятикласників, тобто всього у 63,9% родинах вдома наявна література для дитячого читання. Переважно це були казки як вітчизняних, так і зарубіжних авторів і оповідання про дітей. Наголосимо, що «казкотерапія» несе значний корекційно-розвивальний ефект [9, с. 60].

Натомість у 14% сімей учнів 7-х класів, 16,8% восьмикласників, у 5,3% родинах учнів 9-х класів та у 6% сімей десятикласників ніякої літератури не було. Всього відсутня література у 36,1% родин.

Наголосимо, що наявність літератури в сім'ях ще не свідчила, що діти її читали, про що стало відомо з результатів опитування школярів. Зокрема читають вдома 16% учнів 7-х класів, 19,6% восьмикласників і 16% респондентів 9-х і 10-х класів, які склали 51,6% опитуваних. Незважаючи на вказану наявність вдома літератури, 17,8% семикласників її не читають, не читають 21,4% восьмикласників і 5,4% школярів 9-х класів, 3,6% учнів 10-го класу. Загалом в сім'ях не читають літературу 48,2% респондентів.

Також нас цікавило, чи цікавляться батьки тим, про що читають їхні діти і чи взагалі читають, тобто чи розповідають діти батькам, про що вони читають. На превеликий жаль, не цікавляться дитячим читанням у 23,2% родинах учнів 7-х класів, 42,8% родинах восьмикласників і у 8,9% родинах учнів 9-х класів, 12,5% десятикласників, тобто у 87,4% родин батьки не цікавляться, чи читають їхні діти художню або науково-популярну літературу і чи взагалі щось читають.

Як виявилося, здебільшого діти самі проявляють ініціативу й намагаються розповісти батькам те, про що читали. «Мене не запитують, я сам їм розповідаю», – говорить восьмикласник. Отримані дані свідчать, що лише 10,7% семикласників розповідають батькам, про що вони читають, 12.5% восьмикласників, 12,5% учнів дев'тих класів, 8,9% десятикласників, що становить 44,8% дітей з числа опитаних.

Зважаючи на отримані дані, ми визначили рівні готовності розумово відсталих учнів підліткового віку до опанування читацькою діяльністю: високий, достатній, середній, низький. *До високого рівня* не увійшов жоден з обстежених школярів. *На достатньому рівні* готовими до опанування читацькою діяльністю виявили 21,8% учнів з числа обстежених, переважно соматично ослаблені. Вони визнали літературу як цікавий для себе предмет, із задоволенням опановували, проявляючи на уроках активність. Добровільно відвідували не лише шкільну, а й місцеву бібліотеки, обираючи для читання твори одного жанру, односпрямованої тематики, що свідчило про однобічність читацьких інтересів. Технічна складова навички читання сформована не на високому рівні, зокрема виразність. Страждала смислова складова. Недостатньо

сформованими виявилися і мовленнєві функції, насамперед регулювальна, комунікативна, сигніфікативна. Читацькі уміння також не були сформовані на належному рівні. У родинах наявна дитяча література, яку діти читали, але батьки не цікавилися їхнім читанням, що теж негативно позначилося на готовності до опанування читацькою діяльністю.

Середній рівень готовності характерний для 57,3% школярів, для яких література визнана цікавим предметом. Учні намагалися читати твори переважно одного жанру різнопланової тематики. Бібліотеку відвідували, але після нагадування педагогів. Вибираючи книги для читання, зверталися по допомогу. Перевірка навички читання свідчила про порушення як смислової, так і технічної її складових. Виявилися значні порушення мовленнєвих функцій. Читацькі уміння не сформовані, дитяча література і взагалі будь-яка література в родинах відсутня.

Низький рівень готовності до читацької діяльності фіксували у 20,9% учнів, які були досить пасивними в усьому, на що впливав і неналежний психосоматичний стан. Навичка читання не сформована. Більшість читали повільно по складах або повільно цілими словами; розкрити сутність прочитаного не могли. До художньої чи науково-пізнавальної літератури інтересу не виявляли. Книжки брали лише в бібліотечці класу, але читали їх під безпосереднім контролем педагогів. Батьки навчанням і вихованням дітей не цікавилися.

У площині нашого дослідження для порівняння, нашу увагу привернули показники щодо розподілу вільного часу здоровими підлітками 4-7 класів міста (212 респ.) та села (123 респ.), де 64,6% дітей (місто) читають кожної неділі, а 69,9% – сільських підлітків [7, с. 148].

Висновки. Отже, готовність розумово відсталих підлітків до опанування читацькою діяльністю залежить від стану сформованості навички читання у школярів, зокрема її технічної (правильність, темп, виразність) та смислової складових, психофізичного стану здоров’я учнів, сформованості мовленнєвих функцій, насамперед сигніфікативної, регулювальної і комунікативної; читацьких умінь. Неабияку роль відіграє участь педагогів і батьків у організації читацької діяльності дітей. Проведений експеримент дозволив визначити рівні

готовності розумово відсталих підлітків до опанування читацькою діяльністю: достатній, середній та низький, на основі чого доведено, що розумово відсталі підлітки не перебувають на високому рівні готовності до оволодіння читацькою діяльністю.

References

1. Vasilevskaya V.Ya. *Izuchenie ponimaniya literaturnyih tekstov umstvenno otstalyimi detmi* [The studying of understanding literary texts by mental handicapped children] / V.Ya.Vasilevskaya. – M. : Izvestiya APN RSFSR, 1961. – Vyp. 114. – S. 42–48.

2. Goncharova E.L. *Metodika otsenki sformirovannosti bazovyih komponentov chitatelskoy deyatelnosti u detey s narusheniyami v razvitii* [Rating methods of the basic components formation of reading activity children with developmental disorders] / E.L.Goncharova // Defektologiya, 2001. – #3. – S. 81–96.

3. Goncharova E.L. *Rannie etapyi stanovleniya chitatelskoy deyatelnosti v norme i pri otkloneniyah v razvitii* [Early stages of reading activity formation of health students and with developmental disabilities] / E.L.Goncharova: avtoref. … d-ra psihol. nauk. – 19.00.10 – spetsialnaya psihologiya. – M., 2009. – 56 s.

4. Hryshchenko L. *Vid choho zalezhyt tekhnika chytannia* [What determines the reading technique] /L.Hryshchenko, N.Sheremetieva // Pochatkova shkola, 2006. – №6. – S. 10–11.

5. Isaieva O.O. *Teoriia i tekhnolohiia rozvytku chytatskoi diialnosti starshoklasnykiv u protsesi vyvchennia zarubizhnoi literatury* : monohrafiia [Theory and technology of senior pupils' reading activity in the process of studying foreign literature] / O.O.Isaieva. – K. : Vyd-vo NPU imeni M.P.Drahomanova, 2003. – 380 s.

6. Kravets N.P. *Shkilnyi analiz khudozhnoho tvoru – skladova chytatskoi diialnosti rozumovo vidstalykh uchniv* [School analysis of the literary work is a component of reader's activity of mentally retarded students] / N.P.Kravets // Naukovyi chasopys NPU imeni M.P. Drahomanova: zb. nauk. prats. Seriia 19. Korektsiina pedahohika ta psykholohiia. – Vyp.14 ; vidp. red. V.M.Synov. – K. : NPU imeni M.P. Drahomanova, 2009. – 233 s. – S.61–66.

7. Pet'ko L.V. *Social'no-komunikatyvna aktyvnist' pidlitkiv: teorija i praktyka* : [Monografija] [The Social-Communicative Activity of Teenagers: Theory and Practice]. – Kyi'v, 2010. – 268 s.

8. Svetlovskaya N.N. *O chem nado pomnit, obuchaya mladshih shkolnikov chteniyu* [What should remember of teaching reading elementary school students] / N.N.Svetlovskaya // Nachalnaya shkola, 1988. – #8. – S. 88–94.

9. Sydorchuk Maryna. *Methods of Educational Work with Older Teenagers in the Center for Social and Psychological Rehabilitation* / Maryna Sydorchuk // IntellectualArchive. – 2015. – Vol. 4. – No. 1. – January. – P. 57–62.

10. DeGeorge Katherine L. Using Children's Literature to Teach Social Skills [Web Site] – Access mode : http://www.ldonline.org/article/6194/

11. Kiarie Mary W. Educational services for students with mental retardation in Kenya // International Journal of Special Education. 2006. – Vol. 21. – No. 2. – PP. 47–54.

12. Intellectual Disability and Developmental Disorders in Children [Web Site] –Access mode : http://www.sagepub.com/sites/default/files/upm-binaries/57866_Chapter_4_Weis_Intro_to_Abnormal_Child_and_Adolescent_Psychology_2e.pdf

13. Pocock Simon. Teaching Academics to Students with Mental Retardation [Web Site] / Simon Pocock. – Access mode : http://faculty.ksu.edu.sa/altamimi/DocLib5/%D9%85%

Translation of the Title, Name and Abstract to Author's language

УДК 376-056.36.016:82

Кравець Н.П. Готовність розумово відсталих учнів підліткового віку до опанування читацькою діяльністю.

У статті розглянуто питання готовності розумово відсталих підлітків до оволодіння читацькою діяльністю та проаналізовано причини, що негативно впливають на цей процес. Визначено рівні готовності учнів до опанування читацькою діяльністю. Доведено роль педагогів і батьків у формуванні дітей як активних читачів.

Ключові слова: розумово відсталі учні, підлітки, читацька діяльність, художня і науково-пізнавальна література, навичка читання.