

Kravets N. P.

Ph.D., Associate Professor

Dragomanov National Pedagogical University (Ukraine, Kyiv)

FACTORS THAT COMPLICATE THE READING ACTIVITY OF MENTALLY RETARDED STUDENTS

Кравець Н. П.

к пед.н., доцент

НПУ імені М.П. Драгоманова (Україна, м. Київ)

ЧИННИКИ, ЩО УСКЛАДНЮЮТЬ ЧИТАЦЬКУ ДІЯЛЬНІСТЬ РОЗУМОВО ВІДСТАЛИХ УЧНІВ

The article examines the factors that complicate the reading activity of mentally retarded students. It is proved that the success of reading activity depends on the diagnosis, reading skills, interest in reading, teachers and families care about children reading.

Key words: *mentally retarded students, readers activities, diagnosis, reading skills, interest, teachers, family.*

У статті розглянуто чинники, що ускладнюють читацьку діяльність розумово відсталих учнів. Доведено, що успішність читацької діяльності залежить від діагнозу, навички читання, інтересу до читання, ставлення учителів і сім'ї до дитячого читання.

Ключові слова: *розумово відсталі учні, читацька діяльність, діагноз, навичка читання, інтерес, учителі, сім'я.*

Підготовка розумово відсталих учнів до життя та праці у сучасному суспільстві певним чином забезпечується завдяки сформованості у випускників умінь і навичок читацької діяльності. Проте, як свідчить практика роботи, учні зі значними труднощами оволодівають читацькими вміннями та навичками. Зважаючи на це, ми намагалися виявити причини, що ускладнюють читацьку діяльність названої категорії дітей.

Аналіз робіт, присвячених особливостям розумово розвитку розумово відсталих учнів свідчить про значні психічні й соматичні порушення, що заважають їм на належному рівні оволодівати знаннями й вміннями. Зокрема, за Л.Виготським, фізичний чи психічний дефект у дитини створює ґрунт для вироблення перешкод щодо розвитку її спілкування з оточуючими, у встановленні соціальних зв'язків, що стає несприятливим фактором для особистісного розвитку, порушуючи нормальне «вростання» дитини в культуру. Вивчаючи особливості вищої нервової діяльності розумово відсталих учнів, В.Лубовський довів, що фізіологічні процеси в корі мозку здорових дітей протікають не так, як у дітей з органічними враженнями мозку [7, с. 21].

І.Соловйов, досліджуючи особливості сприймання розумово відсталих учнів, виявив значні недоліки в чуттєвому пізнанні школярів. Психолог експериментальним шляхом довів, що розумово відсталі сприймають в кожен певний момент значно меншу кількість об'єктів; у процесах сприймання проявляється неповноцінність аналізу й синтезу. Минулий досвід не бере участі у процесах сприймання спостерігається уповільнений розвиток сприймання [7, с. 39]. Зі значними труднощами стикаються учні, коли намагаються уявити щось почуте чи самостійно прочитане. У цьому випадку проявляються недоліки сигніфікативної функції мовлення. На відтворення прочитаного чи почутого негативно впливає бідність

словникового запасу через обмеженість пізнавальної діяльності, відсутність потреби в різноманітних позначеннях предметів і явищ словом [5].

Як зазначає Б. Пінський, розумово відсталі учні намагаються пригадувати, але не можуть. У процесі повторення спостерігаються стійкі помилки через відсутність навички самоконтролю. Відстає розвиток не лише довільного, а й мимовільного запам'ятовування. Для довільного запам'ятовування необхідна мисленнева активність, яка вимагає проникнення у зміст тексту, що сприяє точному, швидкому й міцному запам'ятовуванню. [7, с. 111]. Також учні допускають багато привнесень, які не відповідають змісту тексту, що свідчить про порушення цілеспрямованої діяльності [7, с. 106–107].

Аналізуючи уявлення розумово відсталих учнів, М.Нудельман вказував, що образи відтворювальної уяви, які формуються на основі опису подібних об'єктів, не лише малодиференційовані, але й уподібнюються один одному. Розумово відсталі учні відтворюють зміст тексту короткими простими реченнями, не можуть відтворити те, що їм запам'яталося, оскільки не користуються планом у процесі читання. Внаслідок інертності нервових процесів відтворення безсистемне [7].

В.Петрова довела, що фонетичні недоліки мовлення розумово відсталих учнів обумовлені порушеннями засвоєння звукової системи рідної мови та вказала причини, які їх викликають: недорозвиток фонематичного слуху, недостатня диференціація слухового сприймання, характерні недоліки узагальнень, недостатня виразність мовлення, засобами якої є активний поділ та інтонація фрази. Обмеженість інтересів, знижена активність, перевага пасивності призводять до того, що розумово відсталі учні у процесі читання не ставлять запитань і самі не намагаються висловлюватися. Спостерігається різний темп читання в учнів одного класу, зокрема. швидке читання, за якого не дочитується корінь слова [7].

Фізіологічною основою мислення є аналітико-синтетична діяльність мозку, що виконується обома сигнальними системами, але провідна роль належить другій сигнальній системі внаслідок нерозривного зв'язку мислення і мовлення, що у розумово відсталих порушено, – наголошує Ж. Шиф [7]. Властиві розумово відсталим недоліки мислення утруднюють розуміння прочитаного, а косність та інертність мислення стають перешкодою на шляху слідування за ходом думки, за розгортанням послідовності читаного матеріалу. Як вважає В.Петрова, послідовність читання слова вимагає дотримання послідовності його звукового аналізу, що залежить від якості слухового контролю. За допомогою слуху сприймаються неправильно прочитані слова, якщо звуки переставлені, внаслідок чого учні не можуть зрозуміти зміст прочитаних слів..

Обстежуючи дітей з епілепсією, С.Балканська, В.Студенікін, Л.Кузенкова вказали на когнітивні порушення в цієї групи дітей, що виникають внаслідок складної взаємодії біологічних та соціальних факторів, які обумовлюють, крім інших порушень, мовленнєву дисфункцію, порушення уваги. Вчені довели, що у хворих на роландичну епілепсію найбільш порушені функції, які характеризують якість аналітико-синтетичних процесів, розподіл уваги, короткотривалої зорової пам'яті, образного мислення, темпу психомоторної діяльності [1].

Аналізуючи літературу, ми звернули увагу на стан емоційної сфери розумово відсталих учнів, оскільки емоційна сфера тісно пов'язана з переходом елементарних емоцій до вищих почуттів, що взаємопов'язані з інтелектом. Проблеми емоційного розвитку і емоційного стану розумово відсталих учнів розглянуто в роботах Л. Виготського, В.Лубовського, Л.Занкова та інших відомих психологів. Вченими доведено, що емоційний розвиток розумово відсталих дітей залежить як від часу виникнення дефекту, його структури, так і від початку надання дітям корекційної допомоги. За Л. Виготським, у дітей з типовим розвитком прояв емоцій, афективних реакцій регулюється інтелектом, а у розумово відсталих проявляється під впливом афективних станів, емоцій.

Існує багато перешкод на шляху успішного оволодіння розумово відсталими учнями читацькою діяльністю. Насамперед вони стосуються особливостей інтелектуального та емоційного розвитку дітей, серед яких виступає проблема шкільної тривожності.

Тривожність – одна із найскладніших проблем емоційного розвитку розумово відсталих дітей [9]. Психологи розглядають тривожність як індивідуальну психологічну особливість, що виявляється у схильності людини до частих та інтенсивних переживань перебування тривоги, як особливе утворення чи як властивість, обумовлену слабкістю нервових процесів. Серед розумово відсталих учнів шкільна тривожність проявляється насамперед у формуванні потреби досягнення успіху, стресі в ситуаціях перевірки знань, стресі самовираження [4].

Крім тривожності, для розумово відсталих дітей характерна гіперактивність з синдромом дефіциту уваги. Учні часто відволікаються на зовнішні подразники, не можуть спокійно сидіти, зосереджуватися на виконанні завдання; діяльність хаотична, неспокійна. Звернене до них мовлення, насамперед запитання учителя, до кінця не вислуховують, легко переключаються на інший вид діяльності, тому не можуть виконати до кінця запропоноване завдання.

Для дітей із синдромом Дауна, зі спектром аутистичних порушень характерні прояви агресії, якщо вони не можуть виконати завдання чи воно їм «не подобається». Агресія проявляється як фізично, так і вербально [3]. Вербальна агресія у дітей із синдромом Дауна проявляється у відмові виконання ними запропонованого завдання учителем чи вихователем. Діти іноді досить емоційно висловлюють своє ставлення до запропонованої їм діяльності.

«проціджуючи» крізь зуби: «не буду-у-у, не хочу-у-у це читати». Учні зі спектром аутистичних порушень мовчки віддають підручник педагогу або підходять до столу учителя і мовчки кладуть підручник на стіл.

Проведений аналіз літератури з досліджуваного питання та власний практичний досвід роботи з розумово відсталими учнями дозволили звернути увагу на причини, що ускладнюють читацьку діяльність розумово відсталих учнів. Організуючи експеримент, ми зважали на висновки Л. Виготського про те, що не всі сторони психіки розумово відсталих учнів порушені в однаковій мірі: існує взаємозв'язок і взаємозалежність різноманітних функцій організму, як психічних, так і соматичних. Недоліки психічної діяльності проявляються більше в тому випадку, коли складніша природа психіки, вищий її рівень.

До участі в експерименті ми залучили 127 учителів, 89 батьків та 893 розумово відсталіх учні 7–9 класів.

Насамперед, проаналізували дані особових справ дітей на предмет сутності діагнозу, встановленого психолого-медико-педагогічною консультацією. Проаналізувавши отримані дані, виділили дві групи учнів. До першої групи віднесли 44% школярів, у яких розумова відсталість супроводжувалася нервово-психічними відхиленнями. Зокрема 18% дітей мали психоорганічний синдром; для 16% характерний спектр аутистичних порушень; 3,5% респондентів страждали, крім розумової відсталості, на епілепсію; діти з психопатією склали 4, 5%.

До другої групи віднесли 56% учнів, у яких поряд з розумовою відсталістю наявні соматичні захворювання, внаслідок чого порушується узгодженість різних емоційних регуляцій, виникають різноманітні емоційно-поведінкові розлади, що обумовлюють відхилення у психічному розвитку дітей. Групу склали соматично ослаблені діти з порушеннями слуху, зору (міопія, амбліопія), хронічним тонзилітом, кіфозами, сколіозами, плоскостопістю, синдромом Дауна тощо. Серед обстежених 13,5% дітей мали різноманітні порушення зору; 5,5% страждали кіфосколіозом; у 12% виявилася плоска стопа; 1,5% страждали на серцево-судинні захворювання; 7,5% обстежених склали діти з синдромом Дауна; у 1,5% респондентів виявилася гідроцефалія; мінімальна мозкова дисфункція наявна у 4,5% дітей; 2% мали викривлення носової перетинки. Найбільше виявили дітей з хронічним тонзилітом – 19%, що заважало їм тривалий час зосереджуватися на будь-якій діяльності, зокрема й читацькій. У особових справах цих учнів вказано на часті респіраторні

захворювання даної групи школярів, загострення тонзиліту, хворі аденоїди. Порушені аденоїди заважають носовому диханню, внаслідок чого мозок недостатньо постачається киснем, дитина починає дихати ротом, інколи часто хрипить. Нервові клітини втрачають сприйняття, не реагують на подразники, настає сонливість, що призводить до розсіяваності, швидкого стомлення, відсутності реакцій на оточення, порушень уваги і, як наслідок – порушень читацької діяльності.

Перевіряючи учнів, виявили одну з причин зниження зацікавленості дітей до читання літератури: недостатньо сформована навичка читання, насамперед такі складові якісної ознаки читання, як розуміння, чіткість і виразність. Учні повідомили, що потрібно багато читати, а вони “не досить добре читають, часто не розуміють того, про що читають”.

Відомо, що емоційно-вольова сфера характеризується наявністю витривалості, терпіння, посидючості, що проявляється насамперед у реакціях на невдачі, рівнях вимог, здатності долати перешкоди. З цього приводу І. Бодеман вказував, що потрібно остерігатися недооцінки емоційно-вольової сфери розумово відсталі особистості, порушення якої можуть призвести до зниження працездатності. Суголосна з ним порада відомого українського олігодидакта І.Єременка щодо організації самостійного читання розумово відсталих підлітків: “стимулу до самостійного читання можна досягти, якщо учні: 1/ усвідомлюють користь від читання; 2/часто з приводу прочитаного зазнають емоційних переживань. 3/в певних ситуаціях досить гостро відчувають дефіцит знань”[6, с. 9].

З огляду на це ми визначали рівні сприймання художнього твору розумово відсталіми підлітками за критеріями: міра образної конкретизації та образного узагальнення, завдяки чому визначили три рівні інтересу учнів до сприймання твору: епізодичний, частково- емоційний, сюжетно-образний. До епізодичного віднесли 23,6% респондентів, які сприймають окремі епізоди тексту чи фрагменти прочитаного твору будь-якого жанру. Учні, які перебували на частково-емоційному рівні (67,8%), проявляли емоційне ставлення до читаного матеріалу, але сутності смислу твору не розуміли, проте намагалися фрагментарно переказувати зміст епізодів, які сподобалися і найбільше запам’яталися. До сюжетно- образного рівня віднесли 8,6% підлітків, які намагалися проявляти емоційні реакції, співвідносячи власні почуття із зображеним у творі.

Проблема ще й у тім, що спеціально розрахованих для читання розумово відсталіми учнями літературних творів не існує. Це призводить у процесі роботи з літературними творами цієї категорії учнів до нерозуміння ними смислу слів, словосполучень, речень, тексту в цілому. Однією з причин є нерозуміння ними вжитих у тексті слів внаслідок несформованості сигніфікативної функції мовлення. Для внутрішніх мисленневих образів уявлень розумово відсталіх властива симультанно- сукцесивна структура, а не симультанна, що характерно для типового розвитку. Переважно мисленневі образи предметів чи явищ у процесі читання виникають несвідомо, здебільшого існуючи на предметній основі [5].

Як свідчать наші спостереження, навіть запам’ятавши зміст прочитаного тексту (окремі речення, фрази та намагаючись переказати його), розумово відсталі часто не розуміють смислу того, що переказують. Когнітивні процеси беруть незначну участь у виникненні образів уявлень. Спостерігається порушення гнучкості й рухливості під час не лише виникнення образів уявлень, а й порушується збереження їх внаслідок недостатності пам’яті, мислення. Майже відсутня емоційність образів, що негативно впливає на засвоєння їх та утримання в пам’яті. Це призводить до нерозуміння чужого мовлення у процесі його сприймання, тому що осмислення розпочинається на етапі сприймання. Оскільки смисл слова не передається, то за твердженням відомого українського мовознавця О. Потебні, повторене дитиною слово до того часу не матиме для неї смислу, поки вона сама не поєднає з ним відомих образів, не пояснить його сприйманням, яке стане її власністю [8].

Також нас цікавило ставлення учителів до читацької діяльності учнів, насамперед стимулювання дітей до читання літератури. Зважаючи на те, що виховати інтерес до читання як художньої, так і науково-пізнавальної літератури допомагають літературні ігри, до зовнішніх чинників ми віднесли рівень активності педагогів щодо використання

літературних ігор на уроках літературного читання у 7–9 класах: пасивний, мотивований, творчий. Представники пасивного рівня (61%) використовували літературні ігри у вигляді літературних загадок переважно з метою налагодження дисципліни в класі, зосередження уваги учнів. До мотивованого рівня віднесли 29% респондентів, які використовували літературні ігри з метою зацікавленості учнів до теми уроку, намагання викликати в них інтерес до твору. Віднесені до творчого рівня 10% педагогів самостійно придумували літературні ігри, зважаючи на психофізичні можливості учнів; використовували кросворди, ребуси, різноманітні “родзинки”, що давало змогу учням отримати задоволення від уроків, викликало в них зацікавленість навчальним матеріалом, прагнення самостійно знайти у творі й прочитати епізод, що зацікавив.

Також нас цікавив внесок сімей у стимулювання дітей до читацької діяльності. Дітей опитували на предмет наявності вдома художньої та науково-пізнавальної літератури для дитячого читання. У батьків дізнавалися про організацію домашнього читання дітьми літератури, контроль за дитячим читанням. Отримані результати свідчать, що лише у 19,5% сімей вдома наявна література для дитячого читання; у 11,93% родин взагалі вдома відсутня будь-яка література.

Не читають вдома літературу 14,87% дітей, у сім'ях яких вона наявна. Не контролюють дитяче читання і взагалі не цікавляться дитячим читанням у 24,77% родин, незважаючи на те, що вдома наявна література для дитячого читання і діти самостійно, без нагадування, її читають.

Отже, результати експерименту свідчать, що належне оволодіння читацькою діяльністю розумово відсталими учнями ускладнюють діагноз дітей, стан емоційно-вольової сфери учнів, сформованість навички читання та інтересу до читання літератури, а також ставлення учителів і батьків до дитячого читання.

Література:

1. Балканская С.В. Когнитивные нарушения и их коррекция у детей с эпилепсией / С.В.Балканская и др. // Практика педиатра. Неврология, 2008. – №3 (Март). – С. 24–28.
2. Блюмина М.Г. Распространенность, этиология и некоторые особенности клинических проявлений сложных дефектов / М.Г. Блюмина // Дефектология, 1983. – №3. – С. 3–10.
3. Бэрн Р. Агрессия /Р.Бэрн, Д.Ричардсон. – СПб : Питер, 2004. – 352 с. Серия «Мастера психологии».
4. Зотова Ф.Р. Сравнительный анализ школьной тревожности учащихся школ разного типа / Ф.Р.Зотова // Школьные технологи, 2004. – №5. – С. 163–168.
5. Кравець Н.П. Аналіз художнього твору – важлива складова читацької діяльності розумово відсталих учнів / Н.П. Кравець: Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка / за ред. О.В.Гаврилова, В.І.Співака. – Вип. XII. Серія : Соціально-педагогічна. – Кам'янець-Подільський : Аксіома, 2009. – 462 с. – С. 202–206.
6. Методичні рекомендації щодо роботи над підручником з літературного читання в допоміжній школі / [упоряд. І.Г. Єременко]. – К. : РУМК, 1986. – 43 с.
7. Особенности умственного развития учащихся вспомогательной школы / Под ред. Ж.И.Шиф. – М. : Просвещение, 1965. – 343 с.
8. Потебня А.А. Мысль и язык / А.А.Потебня. – Харьков, 2013. – 225 с.
9. Прихожан А.М. Тревожность у детей и подростков: психологическая природа и возрастная диагностика /А.М.Прихожан. – М. : НПО «МОДЭК», 2006. – 304 с.
10. Ясюкова Л.А. Педагогическая компенсация нарушения внимания и поведения у детей: методические рекомендации для учителей начальной школы / Л.А.Ясюкова, В.Н.Пугач. – Ижевск, 2001. – 28 с.
11. Kiarie Mary W. Educational services for students with mental retardation in Kenya / Mary W. Kiarie // International Journal of Special Education, 2006. – Vol 21. – No 2. – PP. 47–54.