

Kravets N.P.

Candidate of Pedagogical Sciences, Ph.D., Associate Professor,
Dragomanov National Pedagogical University (Ukraine, Kyiv)

READING ACTIVITY FORMATION OF MENTALLY RETARDED TEENAGERS AS A PART OF THEIR SOCIALIZATION

Кравець Н.П.

канд. пед. наук, доцент

Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова

ФОРМУВАННЯ ЧИТАЦЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ РОЗУМОВО ВІДСТАЛИХ ПІДЛІТКІВ ЯК СКЛАДОВОЇ ЇХ СОЦІАЛІЗАЦІЇ

The article considers a library activity as a component of socialization. The article proves expediency of application of dialogic learning for the purpose of forming reading skills, ensuring successful socialization mentally retarded teenagers.

Keywords: *mentally retarded teenagers, pupils, library activity, library skills, dialogic learning, socialization*

У статті розглянуто читацьку діяльність як складову соціалізації. Доведено доцільність застосування діалогового навчання з метою формування читацьких умінь, завдяки яким забезпечується успішна соціалізація розумово відсталих підлітків.

Ключові слова: *розумово відсталі підлітки, учні, читацька діяльність, читацькі уміння, діалогове навчання, соціалізація.*

Реформування спеціальної освіти в Україні, зокрема й освіти розумово відсталих учнів, зумовлене розбудовою демократичних відносин у державі. Розумово відсталі – одна з найбільш незахищених груп сучасного суспільства в умовах соціально-економічного розвитку. Вони потребують належної допомоги в адаптації до соціальних вимог, що склалися в суспільстві.

Система спеціальної освіти спрямована на забезпечення необхідної соціалізації розумово відсталих учнів, що відбувається протягом тривалого часу набуття ними необхідного соціального статусу завдяки поступового «культурного зростання», як вказував Л. Виготський.

Повноцінна соціалізація розумово відсталих підлітків відбувається за умови спеціально організованого корекційно-розвиткового педагогічного процесу, формування у школярів умінь і навичок адекватно адаптуватися й інтегруватися у суспільстві. Тому питання соціалізації стало пріоритетним напрямом роботи спеціальної школи, важливим корекційно-розвитковим завданням, що знайшло відображення у державних документах. Зокрема, у Державному стандарті спеціальної освіти одним із ключових завдань визначено формування у школярів життєвої компетентності, що забезпечить можливість підготовки компетентного випускника, здатного успішно соціалізуватися в суспільстві.

З огляду на притаманні розумово відсталим неконтактність, комунікативну фобію, недостатнє розуміння сутності багатьох соціальних норм і правил, для них постає важливе питання: яким чином найбезболісніше увійти в соціум та належно соціалізуватися в ньому? Адже спонтанно розумово відсталі не розвиваються так, як їхні ровесники з типовим розвитком. А умови сучасної належної соціалізації у суспільство вимагають відповідного рівня грамотності від його членів. Успішно це можна певним чином вирішити за умови сформованості читацької діяльності у розумово відсталих учнів, яка сприяє засвоєнню соціального досвіду, розвитку самостійності, формуванню життєвої компетентності, забезпечуючи розвиток соціальної активності, здатність існування в соціумі.

Мета статті полягає у розкритті ролі читацької діяльності в соціалізації розумово відсталих підлітків.

Науковці по-різному трактують поняття “соціалізація”. Зокрема І.Бех, Л. Виготський, Г. Костюк, С. Максименко та ін. розглядають соціалізацію як взаємодію індивіда і суспільства. Соціалізацію розумово відсталих підлітків ми розглядаємо як процес

становлення особистості кожного школяра, засвоєння ним соціальних норм, цінностей і правил соціальної поведінки та дотримання їх у соціумі..

Одним із засобів, здатних спрямовувати й регулювати соціальний розвиток, виступає художня література. З огляду на це складовою соціалізації є сформована читацька діяльність, що формується у процесі сумісної діяльності учнів та дорослих. Під читацькою діяльністю ми розуміємо спеціально організовану форму взаємодії учня як суб'єкта читання з об'єктом читання (текстом), спрямовану на корекцію його розумових і фізичних порушень, яка полягає у корекційно-компенсаторній спрямованості навчальної діяльності школяра пізнавально-комунікативного характеру, що передбачає свідоме, активне, мотиваційно спрямоване сприймання тексту твору і творче його опрацювання з метою отримання інформації в залежності від психофізичних та вікових можливостей і потреб учня-читача.

Питання формування читацької діяльності розглянуто в роботах як вітчизняних, так і зарубіжних вчених (А. Аксьонова, О. Гончарова, Н. Кравець, В. Любченко, Л. Петько, П. Сімон, К. Марі В., Б. Степанишин, Н. Світловська, Т. Ульянова та ін.).

Ми звернули увагу на роль діалогового навчання для формування читацької діяльності у розумово відсталих підлітків. Значення діалогу в освіті розглянуто в роботах Я. Андреевої, Ю. Борєєва, Є. Галицького, С. Курганова, І. Небеленчук, В. Храбрової та ін. На взаємозалежність діалогу читачів та мотивації читацької діяльності наголошував С. Лавлинський.[4]. Діалогічні прийоми для визначення рівнів розуміння тексту учнями виділила Я. Андреева: письмовий переказ змісту, складання запитань учнями учителю, один одному, переривання тексту (читання уривку, висунення гіпотез про можливий розвиток подій, долю героїв, смисл розповіді), закінчення тексту, складання плану твору.[4].

До участі в експерименті задіяли розумово відсталих учнів 7-9 класів спеціальних загальноосвітніх шкіл-інтернатів №№ 2, 10, 12, 16, 17, 26 м. Києва та ряду спеціальних шкіл Вінницької, Житомирської, Львівської, Черкаської областей, як безпосередньо проводячи експеримент, так і проінструктувавши педагогів і батьків. Нас цікавило питання щодо активізації дітей до читання не як до процесу діяльності, а як до процесу пізнання, здобуття інформації та використання її у власному досвіді. Аналіз складу учнів свідчив, що в кожному класі навчаються діти як з легкою, так і з помірною розумовою відсталістю.

У дослідженні використали методи: статистичні, спостереження, педагогічний експеримент, аналіз, синтез, порівняння, узагальнення. Розпочинаючи експеримент, ми керувалися тезою відомого українського педагога К. Ушинського, висловленою ним у роботі "Рідне слово" про те, що школа не повинна забувати, що вона не може дати людині життєвих сил, а може лише відсторонити перешкоди для правильного розвитку цих сил. А переміна занять діє на дитину краще навіть повного відпочинку. Для проведення експерименту організували роботу міждисциплінарної команди, яка складалася з учителів літератури, вихователів, шкільних психологів, бібліотекарів, батьків дітей, врахувавши учнів, які навчаються у школах-інтернатах, і вдома перебувають лише на вихідні, так і учнів, які навчаються в масових школах в умовах інклюзивного навчання. Команда створена з метою залучення школярів до читання в позаурочний час художньої та науково-пізнавальної літератури, Для кожної групи підготували блоки завдань: корекційний, навчальний, розвитковий, виховний, інформаційний, зміст яких передбачав різні шляхи, види, форми, способи роботи щодо організації та проведення дитячого діалогового читання. Проводячи експеримент, постійно консультували членів міждисциплінарної команди. Особлива увага приділялася роботі з батьками учнів.

Працюючи на уроках літератури на констатувальному етапі експерименту, учні не змогли самостійно сформулювати основну думку тексту твору, що стало причиною невиконання ще одного завдання: школярі не зуміли вибрати з кількох запропонованих назв тексту твору одну, що найбільше підходить. Продуковані ними висловлювання аналізувалися з позиції відображення в них основних умінь зв'язного мовлення, а саме: уміння підпорядковувати власне висловлювання темі або основній думці, будувати

висловлювання за поданою структурою, виправляти й удосконалювати його. Аналіз відповідей засвідчив, що семикласники не зуміли без плану, опорних слів і словосполучень скласти власне зв'язне висловлювання – опис портрету героя пропонованого твору.

Восьмикласники намагалися підпорядкувати власне висловлювання темі, але не закінчили його відповідно до плану, а додали невідповідні привнесення. Загалом лише 25% з обстежених зуміли розкрити тему пропонованого твору; 24% намагалися будувати власні висловлювання за поданим планом, з яких лише 12% респондентів внесли виправлення у власні висловлювання, що свідчило про наявні потенційні можливості у даної групи школярів.

Учні з більшими пізнавальними можливостями володіли певними знаннями про структурні компоненти тексту, але знання були не усвідомлені, не закріплені, тому в практичній діяльності не використовувалися.

Відомо, що у розумово відсталих підлітків, як і в однолітків з типовим розвитком, з часом проявляються особливості, характерні для дітей підліткового віку. Насамперед це проявляється в поведінці й негативно впливає на їхню соціалізацію. Як свідчать наші спостереження за розумово відсталими підлітками у соціумі (прогулянки на пришкольній території, екскурсії, відвідування громадських місць тощо), підлітки часто не дотримуються загальноприйнятих норм і правил поведінки в соціумі. Намагаючись копіювати однолітків з типовим розвитком, використовують запозичений у них сленг і жести, сутності яких не розуміють. Для сленгу характерні агресивний тон, цинічність.

З метою корекції особистісних якостей підлітків ми застосували діалогові технології на уроках літератури. Свого часу Є. Голант, характеризуючи методи навчання, запропонував форму навчання, що дістала назву “метод діалогу”. Школярі виконували різноманітні завдання: відповідали на запитання евристичного спрямування, складали характеристики образів героїв; проводили уявні інтерв'ю з авторами творів, які читали; порівнювали твори різних видів мистецтв: твори художньої літератури й живопису; моделювали життєві ситуації та порівнювали їх із зображеним у художніх творах. Також організовували з дітьми рольові ігри, дискусії; учні висловлювали власні міркування, робили висновки про прочитане; порівнювали вчинки героїв із власними вчинками, вчинками однокласників, знайомих однолітків із масової школи.

У процесі засвоєння й виконання конвенційних ролей, описаних у прочитаних творах, беручи участь в інсценізації уривків з невеличких оповідань, школярі вчилися залучатися до різних сфер життєдіяльності, суспільних відносин.

Щоб спонукати учнів до обміну думками про опис Устима в юності, (героя оповідання Марка Вовчка “Кармелюк”) пропонували наступні завдання: 1. Яким змалювала письменниця портрет Устима в юності, молодого хлопця? 2. Якими словами описано його характер, вчинки? 3. Як Устим поведився з товаришами? 4. Як він відгукувався на прохання про допомогу? Учні знаходили відповідний матеріал в тексті твору й виконували завдання. *“Смільчака такого, такого красеня, такого розумниці, як цей хлопчик удався, пошукати по цілім широкім і великім світі.. А вже як товариш попросить об чім, то, він, здається, з-під землі дістане, а не одмовиться. Голод, холод, усяку біду і напасть він готовий прийняти для іншого.*

... І як уступив він у вісімнадцятий рік, таким він зробився красенем невимовленим, невиписаним.” Опіраючись на текст, учні доводили, що на початку повісті – це відчайдушний, веселий, говіркий хлопець, але згодом, коли став дорослим, змінився і зовні, і внутрішньо. Відповіді підтверджували читанням уривку з твору: *“Перш між товариством його голос чутніш од усіх, його сміх дзвінкіш од усіх, а тепер сміх його не розноситься, і голос його ледве почуєш.... Тепер він усе править куди-небудь од усіх захватись – до гаю, або у поле, чи у степ далеко сам утікає.”* На заключному уроці провели дискусію, запропонувавши для обговорення наступні запитання: 1. Чи можна вважати Устима Кармалюка народним героєм? Доведіть свою думку. 2. Пригадайте, як Устим відносився до бідняків?

Для обговорення в процесі дискусії запропонували уривок з твору – опис дій лісових побратимів Кармалюка: *“Справді, чудні та небували се розбійники уявилися і чудний і небувалий вони теж розбій правили: що попадавсь їм багач у руки – вони його оббирали, попадавсь вбогий – вони його наділяли; нікого не забивали, не різали”*.

Розумово відсталі, як і всі діти, люблять фантазувати, жити у світі фантазії.

Тому ми використали прийом “фантастичне доповнення”, запропонувавши учням подумати, як можна щасливо закінчити повісті Марка Вовчка : “Кармалюк”, “Козачка”, повість В. Короленка “Діти підземелля”.

Аналіз отриманих результатів свідчить про позитивні зміни в знаннях та поведінці учнів. Ми виділили критерії успішності діалогового навчання. Одним із критеріїв стало аргументоване висловлювання, яке учні опановують у процесі виконання діалогових завдань. Правильна аргументація містить інформацію, спрямовану на доведення відповіді співбесіднику, що самостійно розумово відсталі підлітки не засвоять. Аналізуючи сутність прочитаних творів, навчали учнів аргументувати власні відповіді. В процесі такої роботи розвивалася й корегувалася мовленнєво-мисленнєва діяльність: від відтворювальної з допомогою учителя до самостійної, тобто від репродуктивної до творчої.

Організоване діалогове навчання сприяло розумінню учнями змісту тексту творів, забезпечувало проникнення в сутність прочитаного з метою усвідомлення закладеного в ньому смислу, а види й форми роботи сприяли формуванню адекватної оцінки вчинків героїв, самооцінки власних вчинків, порівняння їх; виконання різноманітних ролей та сприяли формуванню умінь належного функціонування в соціальному мікро- та макросередовищі.

Змінилася поведінка учнів щодо ставлення до читання літератури. Після відвідання бібліотеки школярі з цікавістю розповідали про прочитані книги, правильно відповідали на запитання евристичного спрямування, порівнюючи прочитане з власним життєвим досвідом, з побаченим у соціумі. Підлітки з вищим рівнем розвитку пізнавальних можливостей намагалися самостійно скласти характеристики героїв прочитаних творів, аргументуючи причини й наслідки їхніх вчинків, для порівняння наводили власні приклади про вчинки героїв антитерористичної операції, адже у багатьох рідні та знайомі захищають Батьківщину на сході нашої країни. Також учні прагнули читати не лише художню, а й науково-пізнавальну літературу, мотивуючи власні дії тим, що в недалекому майбутньому після закінченню шкільного навчання мріють продовжити навчання у професійно-технічних ліцеях, тому бажають побільше дізнатися про майбутню професію.

Отже, удосконалення читацької діяльності розумово відсталих підлітків у процесі діалогового навчання сприяло оптимізації їхньої соціалізації у суспільстві. Діалогові технології виступили як засіб, що забезпечує успішну соціалізацію, засвоєння позитивного досвіду взаємостосунків у колективі, навчаючи працювати злагоджено з групою, колективом, надаючи впевненість у власних силах у процесі спілкування, забезпечує розуміння змісту читаних творів та закладених у них смислів, що сприяє корекції притаманних розумово відсталим порушень розумової діяльності.

Література:

1. Андреева Я.Ф. Формування в учнів старших класів прийомів діалогічного читання художнього тексту /Я. Ф. Андреева: дис. .. канд.. психол. наук. 19.00.07 – педагогічна і вікова психологія. Інститут психології імені С.Костюка АПН України. – К., 2002. – 189 с.
2. Курганов С. Ю. Ребенок и взрослый в учебном диалоге: книга для учителя / С. Ю. Курганов. – М.: Просвещение, 1989. – 128 с.
3. Лавлинский С.П. Технология литературного образования. Коммуникативно-деятельностный подход: учебное пособие для студентов-филологов /С.П. Лавлинский – М.: Прогресс-Традиция, 2003. – 384 с.
4. Небеленчук І. О. Діалогові технології навчання зарубіжної літератури учнів 5-7 класів /І. О. Небеленчук: дис. ... канд. пед. наук. 13.00.02 – теорія та методика навчання (зарубіжна література). – К., 2011. – 247 с.
5. Храброва В. Роль діалогу у формуванні образної картини світу учнів засобами художньої літератури /В. Храброва //Всесвітня література в сучасній школі, 2013. – №5. – С.58 – 63.

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