

**Kravets N.P.**

Dragomanov National Pedagogical University  
*Ph.D., Associate Professor, Institute of Special Education (Ukraine, Kyiv)*

## **CONSIDERING THE CONDITIONS AFFECTING THE READING ACTIVITY OF MENTALLY RETARDED STUDENTS**

**Кравець Н.П.**

к.пед.н., доцент

*Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова, Інститут корекційної педагогіки та психології (Київ, Україна)*

### **ВРАХУВАННЯ УМОВ, ЩО ВПЛИВАЮТЬ НА ЧИТАЦЬКУ ДІЯЛЬНІСТЬ РОЗУМОВО ВІДСТАЛИХ УЧНІВ**

*The author presented some conditions affecting the reading activity of mentally retarded pupils; subjective and objective factors are detected; expediency of the use literary games and interactive technologies for correction of mentally retarded students' reading activity are proved*

**Key words:** *mentally retarded pupils, reading activity, literary games, dialog technologies.*

*У статті розглянуто умови, що впливають на формування читацької діяльності розумово відсталих учнів. Визначено як суб'єктивні, так і об'єктивні чинники та доведено доцільність використання літературних ігор і діалогових технологій з метою корекції читацької діяльності розумово відсталих учнів.*

**Ключові слова:** *розумово відсталі учні, читацька діяльність, літературні ігри, діалогові технології.*

З метою професійного самовизначення по закінченню школи, адекватного психофізичним особливостям розумово відсталих учнів і зайняття ними належного місця у суспільстві та з огляду на зміни, що відбуваються у промисловості та сільському господарстві країни, розумово відсталі можуть успішно працювати на новітній техніці за умови належного сприймання й розуміння ними сутності інструкцій, рекомендацій, інформації. Для цього їм необхідно на належному рівні опанувати читацьку діяльність.

М.М. Русецька розглядає читання як складний психофізіологічний процес, спрямований на розпізнавання й розуміння писемного повідомлення [5]. Завдяки читанню формується звичка осмислювати прочитану інформацію, розвивається й коригується образне мислення, зосередженість, уважність, тобто відбувається корекція притаманних розумово відсталим інтелектуальних порушень.

Ми намагалися виявити умови, що впливають на формування читацької діяльності розумово відсталих учнів. До обстеження залучили 867 школярів 7-10-х класів. У результаті дослідження виявили суб'єктивні і об'єктивні чинники. До суб'єктивних віднесли розумовий розвиток дітей, насамперед наявність легкої та помірної розумової відсталості, оскільки в кожному класі навчаються діти з різною мірою враження центральної нервової системи, що впливає на стан розвитку їхніх пізнавальних можливостей. З огляду на це виявляли стан сформованості навички читання у школярів. Як з'ясувалося, навіть учні 7-8-х класів мають порушення правильності читання: переставляють звуки, склади у процесі читання; не дочитавши останнього складу слова, переходять до читання наступного слова. Нормативних показників, що характеризують швидкість читання, дотримувалися лише 47% з числа обстежених з діагнозом «легка розумова відсталість». Решта респондентів читали або занадто повільно, монотонно, або досить швидко, «ковтаючи» як цілі слова, так і закінчення слів. Найбільш яскраво проявилися недоліки виразного читання. Читаючи, учні звертали увагу лише на наявність у реченні окремих розділових знаків: крапка, кома, роблячи відповідні паузи. Окличні й питальні речення читали, не звертаючи увагу на розділові знаки, що стоять у кінці речень. Навіть вірші намагалися читати монотонно, а 13% опитаних читали скандовано. Логічних, смислових пауз не дотримувався ніхто. Щодо стану мовлення, порушення вимови звуків не спостерігали, крім дітей із синдромом Дауна, у яких був наявний сигматизм. Але несформованими виявилися сигніфікативна та регулювальна мовленнєві функції.

Проводячи дослідження, обстежили учнів на предмет розуміння ними прочитаного матеріалу. Для перевірки використали художні й науково-пізнавальні тексти як відомі учням, так і не відомі. Завдання полягало в читанні пропонованого тексту 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 текстів творів, 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 між героями твору та їхніми вчинками, що зумовили певну подію чи випадок, пояснити сутність науково-пізнавальної статті без допомоги, навіть незначної, не могли.

Що стосується розуміння сутності незнайомих текстів художніх чи науково-пізнавальних творів, лише 17% дітей із числа опитаних зуміли за допомогою навідних запитань дати правильні відповіді. Решта школярів намагалися пригадати імена героїв, досить коротко – одним-двома неповними реченнями описували зображене у тексті твору, не розкриваючи сутності змісту прочитаного, не виявляючи зацікавленості до читання матеріалу як до процесу їхньої власної читацької діяльності.

Також перевіряли фізичний стан школярів. Отримані дані з особових справ та візуальне спостереження за учнями дозволили зробити висновки, що фізичний стан респондентів негативно впливає на їхню читацьку діяльність, оскільки у переважній більшості з обстежених (53%) наявний синдром дефіциту уваги з гіперактивністю; у 56% дітей наявні сколіози й кіфози, а 24% страждають хронічним тонзилітом, що негативно впливає на стан їхньої працездатності та уваги, внаслідок чого школярі не можуть тривалий час зосереджуватися на матеріалі, який читають. Читаючи, відволікаються, переходять з рядка на рядок, заново починають читати речення, частину якого попередньо прочитали. Спостерігали семикласників і восьмикласників, які після 5–7-и хвилин читання тексту призупиняли читання, мотивуючи втому. Натомість починали листати сторінки підручника, поверталися до однокласників і т.п.

Нас цікавила здатність розумово відсталих підлітків читати художній або науково-пізнавальний текст з електронних носіїв. Результати свідчать, що для розумово відсталих така робота є доступною, але у процесі читання вони часто відволікаються, щоб (за словами дітей), «шукати у мережі щось ще, цікавіше», знаходять різноманітні реклами та споглядають їх, не розуміючи сутності, а від читання пропонованого тексту відмовляються. Тому в процесі експерименту діти працювали лише з книгами на паперових носіях.

До об'єктивних причин ми віднесли відсутність у більшості класів та у шкільних бібліотеках сучасної дитячої художньої і науково-пізнавальної літератури. Неналежне комплектування шкільних бібліотек призвело до того, що в кожній бібліотеці виявили лише по одному-два примірники сучасної дитячої книжки. Не всі розумово відсталі учні міських шкіл-інтернатів користуються місцевими бібліотеками, що негативно впливає на стан читацької діяльності та формування їх як активних читачів. Учні шкіл-інтернатів, розташованих у сільській місцевості, не мають змоги відвідувати сільські бібліотеки, оскільки переважна більшість з них перестала функціонувати.

Водночас нас цікавило, чи читають підлітки вдома художню і науково-пізнавальну літературу, зокрема літературу, що містить доступний для них економічний і правовий матеріал. Виявилось, що лише у 16, 5% сімей наявна вдома література для дитячого читання. Незважаючи на такий стан речей, 'про науку' бажали читати до 5-6% учнів з кожного класу, конкретно вказавши напрям: філософія, економіка, історія, право.

Зважаючи на отримані результати, з метою оптимізації читацької діяльності у розумово відсталих підлітків, ми провели роботу зі створення мультидисциплінарної команди з п'яти блоків: до складу яких увійшли учителі, які викладають літературу, вихователі, шкільні бібліотекарі, психологи, батьки. З членами кожного блоку було проведено відповідні бесіди, настанови на предмет організації роботи із залучення учнів до читання літератури.

Учителям і вихователям радили частіше використовувати на уроках та під час проведення домашньої самостійної роботи (самопідготовки) літературні ігри й діалогові технології. Л.Виготський, аналізуючи вплив гри на психіку дитини, констатував, що у шкільному віці завдяки грі формуються і розвиваються психічні процеси, внутрішнє мовлення, абстрактне мислення, логічна пам'ять [1]. А.Мельник розглядає літературну гру як структурний компонент художнього твору, що допомагає створенню літературних образів, сприяє розвитку уяви, образного мислення читача, його здатності до перенесення. Важливою функцією гри вважає формування світогляду [4, с. 105–108]. Тому літературні ігри використовувалися, зважаючи на їхню роль щодо корекції та розвитку психічних процесів, оскільки літературні ігри як важливий корекційний засіб забезпечують зацікавленість читацькою діяльністю з одночасним використанням вербального і смислового стимулювання.

Також, добираючи й використовуючи ігри, радили дотримуватися відповідних принципів, насамперед, *принципу корекції*, що вимагає розглядати навчальну літературну гру як засіб корекції психофізичного розвитку. Як дидактичний засіб розвитку психофізичних процесів виступає *принцип розвитку*. Завдяки *принципу діяльності* учасники гри (учні) вступають у гру та діють у грі. *Принцип комунікації* забезпечує визначення провідної ролі міжособистісного спілкування як складової комунікативної компетентності, що входить до життєвої.

Літературні ігри добирали з урахуванням психофізичних особливостей учнів кожного класу, на основі чого визначили конкретні критерії добору ігор: доступність, достатність, інформативність, емоційність, доцільність, корекційне навантаження. Також вихователям радили розучувати й розігрувати з учнями сценки з творів, проводити літературні ранки, вікторини, конкурси, КВК.

Робота шкільних бібліотекарів передбачала активізацію школярів щодо ознайомлення їх з бібліотечно-бібліографічними знаннями й уміннями, відвідування разом з учнями місцевої бібліотеки, перегляд разом зі школярами дитячих кінофільмів-екранізацій творів, що вивчаються у школі з наступним їх обговоренням, активізацію комплектування шкільних бібліотек сучасною дитячою художньою і науково-пізнавальною літературою.

Психологи проводили з дітьми спеціальну роботу на предмет корекції негативних проявів поведінки школярів на прикладах вчинків літературних героїв, різноманітні психотренінги. Завдання батьків полягало у забезпеченні дітей художньою та доступною науково-пізнавальною літературою, керівництвом домашнім читанням дітей з наступним обговоренням прочитаного.

Метою діалогового читання було навчання учнів отриманню інформації. Як вказує С.Лавлинський, «навчальний діалог на уроці літератури долає психологічний розрив між потребою поділитися своїми судженнями про прочитане, яка внутрішньо властива читачам- підліткам, і ситуацією спілкування на уроці, у якій ця потреба може реалізуватися [3, с. 242243]».

За С. Кургановим діалог – це форма навчання, за якої навчальне завдання ставлять у вигляді невіршених проблем, У ході навчального діалогу виникає особливе спілкування між учнями і учителем [2, с. 10], Зважаючи на це, перед початком роботи з кожним новим твором застосовували образно-мовленнєву дискусію, яка базується на принципі інформаційного доповнення, за якого думка одного з учасників дискусії (в нашому випадку –учителя чи експериментатора) стає стимулом для породження думки другого учасника (учня), оскільки основу проведення образно-мовленнєвої дискусії складають репродуктивна і творча уява.

Проводячи діалогове навчання, запровадили наступні види діяльності учнів: літературні ігри, складання асоціативних ланцюжків, просторових блоків, уявне інтерв'ю з письменником, прийоми: «мікрофон», «ланцюжок думок», «акваріум», дискусію, зіставлення творів різних видів мистецтв. Доцільним у ході обговорення прочитаного твору виявилось складання таблиць, що поділено на дві частини. У першій частині вказано завдання, на які

потрібно дати відповідь: сюжет, герої, конфлікти, історичний підхід, авторська позиція, мова героїв, мова автора. У другій частині учні записують відповіді.

Для розумово відсталих важливо навчитися висловлюватися чітко, правильно і змістовно, що для них досить складно. Вирішували це завдяки використанню комунікативних ситуацій, враховуючи те, що складовою існування життєдіяльності людини виступає спілкування завдяки його діалогічній сутності, забезпечуючи на уроках потребу в спілкуванні.

Літературні ігри та діалогові технології застосовували, зважаючи на етапи вивчення твору. На етапі підготовки до сприймання твору використовували завдання, що стосуються біографії, творчого шляху письменника, назви твору. На етапі сприймання твору – обговорення початку твору, портретів літературних героїв. Етап підготовки до аналізу літературного твору передбачав завдання, які поєднували в собі аналітичні запитання та запитання евристичного спрямування, що відображали послідовність зображеного, характеристику вчинків героїв, їхні стосунки, поведінку, причинно-наслідкові зв'язки між зображеним. На етапі аналізу твору застосовували порівняльні таблиці різних описів, створювали порівняльні таблиці героїв, їхнього зовнішнього вигляду, мови, характеру, поведінки.

На підсумковому етапі вивчення твору використовували завдання на зіставлення й порівняння сутності зображених подій, явищ, дискусії, інтелектуальні вікторини з наступним обговоренням на зразок телевізійних шоу. Підсумковий етап вивчення твору дав можливість виявити міру засвоєння учнями змістової та смислової сторін твору, сприймання його сюжетної й композиційної єдності, диференціювати зображене, насамперед у художніх творах зображені події, героїв, їхні вчинки.

Діалогові технології та літературні ігри допомогли ввести учнів у сутність самого твору, глибше зрозуміти сутність зображених подій, явищ, вчинки героїв.

Водночас перевіряли, чи учням подобається діалогове навчання і застосування на уроках літературних ігор та чи мотивує це до читання художньої і науково-пізнавальної літератури. Рівень мотивації до читання визначали за індексом задоволеності (формулу запропонувала Н.В.Кузьміна, 1980). Отримані результати свідчать, що мотивація до читання художньої і науково-пізнавальної літератури після проведення експериментального навчання становить у розумово відсталих учнів 0,76. Проведене опитування довело, що школярам сподобалися уроки із застосуванням літературних ігор та діалогових технологій. Вони більш усвідомлено опановували уміння читацької діяльності.

### **Література:**

1. Выготский Л.С. Детская психология. – Собр. соч. в 6-и т. – Т.4. / Л.С.Выготский ; под ред. Д.Б. Эльконина. – М. : Педагогика, 1984. – 432 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: уч. пособие для студентов-филологов / С.П.Лавлинский. – М. : Прогресс-Традиция, 2003. – 384 с.
4. Мельник А.О. Літературний розвиток учнів 5-7 класів у процесі навчально-ігрової діяльності: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / А.О.Мельник. – К., 2006. – 259 с.
5. Русецкая М.Н. Нарушения чтения у младших школьников: анализ речевых и зрительных причин / М.Н.Русецкая. – СПб, 2007. – 192 с.