

УДК 376-056.36.016:82

ОСОБЛИВОСТІ ПСИХОФІЗИЧНОГО РОЗВИТКУ РОЗУМОВО ВІДСТАЛИХ УЧНІВ ТА ЧИННИКИ, ЩО УСКЛАДНЮЮТЬ ЇХНЮ ЧИТАЦЬКУ ДІЯЛЬНІСТЬ

Кравець Н. П.

У статті проаналізовано особливості психічних процесів розумово відсталих учнів, що впливають на оволодіння ними читацькою діяльністю. Визначено завдання та методи дослідження. Доведено, що опанування читацької діяльності вказаною категорією школярів ускладнюють як суб'єктивні, так і об'єктивні чинники. До суб'єктивних чинників віднесли: незадовільний стан навички читання, стан емоційно-вольової сфери, що не дозволяє проявляти інтерес до читання як до процесу діяльності та пізнання, внаслідок чого порушуються увага, працездатність, формується негативне ставлення до читацької діяльності.

Об'єктивні чинники склали: ставлення учителів літератури з метою виховання в них інтересу до читання літератури; недостатнє використання персоналом школи інноваційних технологій навчання, способів формування й закріплення умінь і навичок читацької діяльності у школярів; недостатнє комплектування шкільних бібліотек сучасною дитячою художньою та науково-пізнавальною літературою.

Ключові слова: розумово відсталі учні, читацька діяльність, психічні процеси, суб'єктивні й об'єктивні чинники.

В статье проанализированы особенности психических процессов умственно отсталых учеников, влияющие на овладение ими читательской деятельностью. Определены задачи и методы исследования. Доказано, что овладение читательской деятельностью умственно отсталыми учащимися усложняют как субъективные, так и объективные факторы. К субъективным отнесли несформированность навыка чтения, нарушения мыслительно-речевой деятельности, состояние эмоционально-волевой сферы, не позволяющее проявлять интерес к чтению как к процессу деятельности и познания, вследствие чего нарушаются внимание и работоспособность, формируется отрицательное отношение к читательской деятельности.

Объективные факторы составляют: отношение учителей литературы к чтению учениками художественной и научно-познавательной литературы, недостаточное использование персоналом школы инновационных технологий обучения, способов формирования и закрепления умений и навыков читательской деятельности.

Ключевые слова: умственно отсталые ученики, читательская деятельность, психические процессы, субъективные и объективные факторы.

The article deals with the features of mentally retarded schoolchildren's psychical processes that influence on their mastering reading activity, in particular: the state of perception, thinking, speech, vivid imagination, memory. Tasks and research methods are determined. It is proved that mastering reading activity by this category of pupils complicates both subjective and objective factors.

The subjective factors are: unsatisfactory state of reading skills, first of all correctness and distinctness, image memory, violation of cause and effect relationship, as a result pupils don't understand the essence of the events represented in works and they have considerable difficulties in determination of its sequence that prevent to analyze a work properly, define its subject and a key-note, analyze acts and character of heroes, plan a work and retell it according to this plan. Unformed abilities and skills of library-bibliographic activity also belong to subjective factors. Violations of mental-speech activity show its worth in unformed speech functions, first of all communicative, regulative and significative, that negatively influences on reading activity mastering. The lacks of emotional-volitional sphere do not allow showing interest in reading as to the process of activity and cognition, and as a result attention and working capacity are violated, negative attitude toward reading activity is formed.

The objective factors are: attitude of teachers of Ukrainian (Russian) literature toward pupils' reading of both artistic and scientifically-cognitive literature with the aim of educating interest in reading literature; insufficient use of innovative technologies of

education in everyday systematic work by teachers, educators, school librarians which would assist forming and fixing schoolchildren's abilities and skills of reading activity (dialogue and computer technologies, literary games, facilities of alternative communication); insufficient completing school libraries by modern child's artistic and scientifically-cognitive literature that does not assist activation of pupils' out-of-school reading; passive attitude of parents majority toward child's reading. The further work will be sent to determination of factors that positively influence on mastering reading activity by mentally retarded schoolchildren.

Key words: mentally retarded schoolchildren, reading activity, psychical processes, subjective and objective factors.

Постановка проблеми. Загальна мета освіти на сучасному етапі – формування всебічно розвиненої людини, здатної успішно адаптуватися й соціалізуватися у суспільстві, зокрема й розумово відсталої. Підготовка даної категорії осіб до самостійного життя та праці відбувається завдяки професійному самовизначенню по закінченні шкільного навчання, адекватного їхнім психофізичним особливостям розвитку та з урахуванням змін у промисловості й сільському господарстві країни. Реалізується це завдяки сформованості у майбутніх випускників умінь і навичок читацької діяльності, що забезпечує успішну роботу з сучасною новітньою технікою за умови належного сприймання сутності інформації, інструкцій, рекомендацій, технічних текстів як з паперових, так і з електронних носіїв. З огляду на це розумово відсталі учні-випускники повинні бути готовими сприймати й аналізувати отриману інформацію з різноманітних джерел та належним чином використовувати її у відповідних ситуаціях. Для цього їм потрібно опанувати уміннями читацької діяльності.

Аналіз актуальних досліджень. Читання – занадто складна праця, що вимагає значних розумових і вольових зусиль, постійної напруженої інтелектуальної роботи з текстом твору, наявності інтересу до читання. Читацький інтерес – мотивація, яка сприяє й підтримує читання, забезпечуючи вплив книги на внутрішній світ учня-читача – інтерференцію (взаємно вражаю). Інтерференція навички читання передбачає від'ємне гальмування раніше набутих навичок на створення й функціонування нових. Чим вищі вимоги пізнавальних і виконавчих процесів до обмеженого обсягу уваги, тим з більшою імовірністю виникає інтерференція. Читацька діяльність, як і будь-яка інша діяльність, мотивована і передбачає зацікавленість як особливу форму концентрації мимовільної уваги, як "передвісника" інтересу, яку слід перевести в допитливість.

Значення читацької діяльності для школярів розглянуто у працях О. Ісаєвої, Г. Шелехової, Н. Светловської; розуміння учнями літературних творів досліджували М. Голдусь, Н. Сорокіна, В. Василевська, А. Брудний, Л. Доблаєв, З. Смирнова; особливості читацької діяльності вивчали О. Гончарова, О. Карсалова; особливості організації та керівництво читацькою діяльністю на уроках літератури висвітлено у розвідках О. Слижук, Ю. Соболева, Т. Федорова проаналізували роботу щодо формування й удосконалення читацької діяльності на уроках літератури, Т. Чебікіна – методу організації та проведення уроків позакласного читання. Особливості читацьких інтересів розглянуто в працях О. Мазуркевича, О. Савченко.

Мета статті: вказати особливості психофізичного розвитку розумово відсталих учнів та виявити чинники, що негативно впливають на їхню читацьку діяльність.

Методи дослідження: теоретичні: аналіз, синтез та узагальнення отриманих результатів; емпіричні: бесіда, інтерв'ю, аналіз уроків, особових справ учнів, методи математичної статистики.

Виклад основного матеріалу. Ми намагалися виявити чинники, що негативно впливають на формування читацької діяльності розумово відсталих учнів та виховання їх як активних читачів. До обстеження залучили 127 учителів української (російської) літератури, вихователів, бібліотекарів; 89 батьків дітей та 893 розумово відсталих учнів 7–9 класів.

Аналіз досліджень, у яких висвітлено особливості розвитку розумово відсталих дітей, свідчить про значні психічні й соматичні порушення, що заважають їм на належному рівні оволодівати читацькою діяльністю. Розпочинаючи експеримент, враховували думки Л. Виготського про те, що не всі сторони психіки розумово відсталих порушені однаковою мірою та про існування взаємозв'язку і взаємозалежності

психічних і соматичних функцій організму. Недоліки психічної діяльності проявляються більше в тому разі, коли складніша природа психіки, вищий її рівень. За Виготським, фізичний або психічний дефект у дитини створює ґрунт для вироблення перешкод щодо розвитку її спілкування з оточенням, який стає несприятливим фактором для особистісного розвитку, порушуючи нормальне "вростання" дитини в культуру. Вивчаючи особливості вищої нервової діяльності розумово відсталих учнів, В. Лубовський виявив різницю в перебігу фізіологічних процесів у корі мозку здорових дітей та у дітей з органічними враженнями мозку [8, с. 21]. На значні недоліки в чуттєвому пізнанні даної категорії дітей вказував відомий психолог І. Соловйов, експериментальним шляхом довівши, що розумово відсталі сприймають у кожен певний момент значно меншу кількість об'єктів, також у процесах сприймання проявляються неповноцінність аналізу й синтезу, водночас спостерігається уповільнений розвиток сприймання, не використовується минулий досвід [8, с. 39]. Учням важко уявити те, про що читають, через недоліки мовленнєвих функцій, уяви, образного мислення. Несформована функціональна база навички читання, складовими якої виступають: зорова і слухомовленнєва пам'ять, фонематична увага, зорово-моторна координація, довільна увага, стан дрібної моторики, навичка самоконтролю.

Аналіз особових справ на предмет сутності діагнозу, встановленого психолого-медико-педагогічною консультацією, свідчить, що в кожному класі навчаються учні з легкою і помірною розумовою відсталістю, тобто діти з різною мірою враження центральної нервової системи, що впливає на стан розвитку їхніх пізнавальних можливостей, фізичний стан та оволодіння знаннями й уміннями, зокрема й з читання.

Отримані дані дозволили розділити школярів на дві групи. До першої групи увійшло 56 % дітей, у яких, крім розумової відсталості, наявні соматичні захворювання, що спричиняють порушення узгодженості різноманітних емоційних регуляцій, виникнення емоційно-поведінкових розладів, внаслідок чого настають відхилення у психічному розвитку дітей. Групу склали соматично ослаблені діти з порушеннями зору (амбліопія, міопія), слуху, синдромом Дауна, учні з хронічним тонзилітом, кіфозами, сколіозами, плоскостопією та ін. захворюваннями. Зокрема, у 13,5 % школярів наявні зорові порушення; плоска стопа виявилася у 12 % дітей; 7,5 % склали діти з синдромом Дауна; у 1,5 % респондентів виявлено серцево-судинні захворювання; 5,5 % страждали на кіфосколіоз; мінімальна мозкова дисфункція наявна у 4,5 % школярів; гідроцефалія – у 1,5 % респондентів; 2 % вихованців мали викривлення носової перетинки. У досить значної частини учнів (19 %) наявний хронічний тонзиліт, що заважає їм тривалий час зосереджуватися на будь-якій діяльності, зокрема й читацькій. З особових справ дізналися, що учні даної групи часто пропускають шкільні заняття через респіраторні захворювання, загострення тонзиліту, хворі аденоїди, порушення діяльності яких заважає носовому диханню, внаслідок чого в мозок недостатньо постачається кисень, що спричиняє зміну носового дихання на ротове, часте хрипіння. Нервові клітини втрачають сприйняття, перестають реагувати на подразники, настає сонливість, в'ялість, що призводить до швидкого стомлення, розсіювання, відсутності реакцій на оточення, порушень сприймання, уваги і, як наслідок – порушень читацької діяльності.

Другу групу склали 44 % учнів, у яких розумова відсталість супроводжується нервово-психічними відхиленнями. Зокрема, у 16 % дітей наявний спектр аутистичних порушень; психоорганічний синдром спостерігали у 18 % обстежених; 4,5 % мали психопатію. Вказані порушення значно впливали на стан емоційно-вольової сфери вихованців та їхню розумову й фізичну працездатність. Адже для емоційно-вольової сфери характерні витривалість, терпіння, посидючість, толерантність, які проявляються у реакціях на невдачі, рівні 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 [3]. Існує безліч перешкод на шляху до успішного оволодіння розумово відсталими учнями читацькою діяльністю. Насамперед вони стосуються емоційного розвитку, серед яких виступає проблема шкільної тривожності – однієї з найскладніших проблем емоційного розвитку розумово відсталих [9]. Серед обстежених нами учнів шкільна тривожність проявлялася у відсутності потреби досягнення успіху, проявів стресу в ситуаціях перевірки знань, у процесі самовираження [4]. Крім тривожності, для розумово відсталих характерна гіперактивність з синдромом дефіциту

уваги. Отримані дані та візуальні спостереження за учнями як на уроках, так і в позакласній роботі з української (російської) літератури дозволили зробити висновки, що фізичний стан негативно впливає на читацьку діяльність, оскільки в переважній більшості обстежених (52 %) наявний синдром дефіциту уваги з гіперактивністю. У процесі виконання на уроці будь-якого завдання школярі часто відволікалися на зовнішні подразники, не могли спокійно сидіти та зосереджуватися на його виконанні; діяльність набувала хаотичного, неспокійного вигляду. Звернене до них мовлення, насамперед запитання й завдання учителя, до кінця не вислуховували, легко переключалися на інший вид діяльності та залишали невиконаним попереднє завдання. Читаючи художній текст чи науково-пізнавальну статтю, учні відволікалися, переходили з рядка на рядок або заново починали читати речення, частину якого попередньо прочитали. Також спостерігали семикласників і восьмикласників, які після п'яти-семи хвилин читання тексту призупиняли читання, відкладали підручник в бік або перегортали його сторінки, поверталися до однокласників, мотивуючи настання втоми і неможливість подальшої праці.

У дітей із синдромом Дауна, зі спектром аутистичних порушень спостерігали характерні прояви агресії в разі неможливості виконання завдання або якщо воно їм "не подобалося". Вербальна агресія в учнів із синдромом Дауна проявлялася у відмові виконувати запропоноване завдання. Школярі іноді досить емоційно висловлювали своє ставлення до виконання запропонованого завдання, "проціджуючи" крізь зуби: "не буду-у-у, не хочу-у-у це читати". Учні зі спектром аутистичних порушень мовчки віддавали учителю книжку або підходили до столу учителя і мовчки клали її на стіл, повертаючись на своє улюблене місце.

Досліджуючи стан сформованості навички читання, виявили порушення правильності читання навіть в учнів сьомих-восьмих класів. Читаючи, школярі переставляли звуки (букви), складали у процесі читання; не дочитавши останнього складу слова, починали читати наступне або повторювати початок попереднього слова. Таке читання свідчило про порушення слухового контролю, адже послідовність читання слова вимагає дотримання послідовності його звукового аналізу. Перестановка звуків, складів у словах в процесі читання впливала на те, що учні-читачі неправильно сприймали прочитані слова і не могли зрозуміти як смисл слів, так і речення в цілому, оскільки несформованими виявилися регульовальна і сигніфікативна (означальна) мовленнєві функції, внаслідок чого слова не ставали "сигналами сигналів" (за І. Павловим). Порушувався обмін інформацією між комунікантами (учнем-читачем і автором тексту), негативно впливаючи на осмислення матеріалу й взаєморозуміння в процесі спілкування учнів-читачів з твором – єдність сигніфікації, внаслідок чого відбувалося нерозуміння сутності читаного матеріалу, що поступово гальмувало інтерес до читання, призводячи до його згасання, оскільки учні не володіли на належному рівні лексичним значенням слова.

Для розумово відсталих, на відміну від учнів з типовим розвитком, важливо враховувати нормативні показники, що стосуються темпу читання, оскільки школярі читають або занадто повільно, монотонно, або досить швидко, "ковтаючи" як закінчення слів, так і цілі слова, пропускаючи частини речення, внаслідок чого порушується розуміння смислу прочитаного матеріалу. Нормативних показників, що характеризують темп читання, дотримувалися лише 47 % обстежених.

Відомо, що виразність читання свідчить про його розуміння. Читаючи, школярі не звертали увагу на наявність розділових знаків як між словами, так і в кінці речень, зокрема окличні й питальні речення теж читали монотонно; у процесі повільного чи прискореного читання не виділяли паузою і підвищенням сили голосу важливі за смисловим навантаженням слова, оскільки логічних і смислових пауз не дотримувався жоден зі школярів. Так, 53,5 % школярів не знижували сили голосу і не дотримувалися логічних та смислових пауз у розповідних реченнях; окличні речення не виділяли або неправильно читали 20 %; 18,6 % респондентів не звертали увагу і не виділяли розділовий знак у кінці питального речення; на розділові знаки, які знаходилися в середині речення, не зважали 34,5 % учнів. Із загальної кількості обстежених 29 % у процесі читання не звертали увагу на будь-який розділовий знак, що негативно впливало на розуміння смислу читаного матеріалу. Вірші учні теж читали монотонно; у 13 % опитаних спостерігали скандоване читання. Вимова останнього слова строфи з більшою силою голосу спричиняла втрату основної думки. Лише

35,5 % намагалися чітко вимовляти слова, фрази, в решти дикція виявилася порушеною. Порушення звуковимови (сигматизм) спостерігали у дітей з синдромом Дауна.

С. Балканська, В. Студенікін, Л. Кузенкова, обстежуючи дітей з епілепсією, довели, що когнітивні порушення спричиняють мовленнєву дисфункцію, порушення уваги, які виникають внаслідок складної взаємодії соціальних та біологічних факторів. Зокрема, у хворих на роландичну епілепсію найбільш порушені функції, від яких залежать якість аналітико-синтетичної діяльності, короткотривалої зорової пам'яті, образного мислення, психомоторна діяльність, розподіл уваги [2]. За даними особових справ, у 3,5 % школярів наявна епілепсія.

Також обстежили учнів на предмет розуміння ними читаного матеріалу, використавши художні та науково-пізнавальні тексти. Учням пропонували виконати низку завдань: переказати частини знайомого тексту, який раніше прочитали й опрацювали; відповісти на запитання евристичного спрямування, вказавши основну думку твору; пояснити сутність причинно-наслідкових зв'язків. Школярі намагалися пригадати зміст прочитаного, але не могли, оскільки, читаючи, не проникали у зміст тексту твору, тому точного, швидкого й міцного запам'ятовування не відбулося, що свідчило про недостатність мисленнєвої активності. Про порушення цілеспрямованої діяльності свідчили багато привнесень, які не відносилися до змісту тексту. Як зазначав Б. Пінський, розумово відсталі учні намагаються пригадувати, але не можуть через недорозвиток не лише довільного, а й мимовільного запам'ятовування, відсутність навички самоконтролю [8, с. 111]. У процесі відтворення тексту школярі не користувалися планом, тому не могли послідовно відтворити те, що запам'яталося, лише пригадували короткі, неповні речення, часто не пов'язані за смыслом, що свідчило про інертність нервових процесів. Властиві розумово відсталим недоліки мислення утруднювали розуміння прочитаного, а опосередкованість та інертність мислення стали перешкодою на шляху контролю за ходом думки, за розгортанням послідовності читаного матеріалу, що відтворювався. Читаючи, учні часто не розуміли сутності зображених у творі подій, вчинків героїв, не вказували їхню послідовність внаслідок порушення часових і причинно-наслідкових зв'язків, що впливало на труднощі у визначенні основної думки твору. Нерозуміння значення вжитих у текстах творів слів свідчило про недоліки сигніфікативної функції мовлення. Внутрішні мисленнєві образи уявлень мали симультанно-сукцесивну структуру, а не симультанну, характерну для типового розвитку, тому в процесі читання внутрішні мисленнєві образи предметів чи явищ виникали несвідомо, здебільшого існуючи на предметній основі. Навіть запам'ятавши зміст прочитаного тексту (окремі речення, фрази, абзаци), школярі не завжди розуміли смисл того, що переказували, на що також впливали порушення правильності читання, призводячи до нерозуміння чужого мовлення у процесі його сприймання, оскільки осмислення розпочинається на етапі сприймання. Так, переказуючи початок оповідання Марка Вовчка "Горпина", учень розповідає, роблячи власні привнесення: "Старий Якименко оженився, гарна вийшла невіста". Слово "невістка" прочитав як "невіста", тому значення слова "невіста" пояснив як "щось із одягу", оскільки неправильно прочитане слово не зміг поєднати з відповідним мисленнєвим образом предмета, який в уяві не був сформованим.

Обстежуючи дітей, вивчали стан володіння школярами читацькими уміннями. Самостійно розкрити тему твору зуміли 29 % школярів з числа обстежених, 27 % – основну думку; 35 % учнів з незначною допомогою виділили складові частини тексту твору; 26 % респондентів композиційно правильно побудували висловлювання стосовно змісту прочитаного твору; завершеність розповіді спостерігали у 18 % обстежених; зв'язність – у 21 % школярів. Головних і другорядних героїв розрізняли 43 % учнів. Досить складним і важким для виконання виявилось встановлення причинно-наслідкових зв'язків, яке самостійно, без допомоги, зуміли виконати 19 % респондентів.

Зважаючи на отримані результати, ми визначали рівні сприймання художнього твору розумово відсталими учнями за критеріями: міра образної конкретизації та образного узагальнення, що дало змогу виділити три рівні сприймання твору: епізодичний, частково-емоційний, сюжетно-образний. До епізодичного віднесли 23,6 % респондентів, які сприймають окремі епізоди чи фрагменти твору будь-якого жанру; 67,8 % школярів перебували на частково-емоційному рівні, проявляючи

емоційне ставлення до читаного матеріалу та намагаючись фрагментарно переказати зміст епізодів, які сподобалися і найбільше запам'яталися; 8,6 % підлітків намагалися проявити емоційні реакції, співвідносячи власні почуття із зображеним у творі. Переказуючи, дотримувалися сюжету твору, запам'ятали і пригадували імена героїв, намагалися охарактеризувати їхній зовнішній вигляд, поведінку та її наслідки. Водночас ми виявляли жанрові симпатії школярів. 25 % респондентів відповіли, що люблять читати оповідання, перевагу віршам надали 17,8 % опитаних. Відвідуючи уроки та самопідготовку, ми констатували, що учні швидше прочитували вірш, ніж оповідання чи казку, тому що "вірш короткий, а оповідання чи казка великі, їх доводиться читати довго" – відповідали школярі. Проте, читаючи вірші, теж не дотримувалися вимог навички читання, насамперед виразності й правильності, що впливало на розуміння прочитаного.

Тематика творів, які хотіли читати учні, теж різноманітна. 12,5 % респондентів виявили бажання читати про природу, тварин; 12,5 % дев'ятикласників – про кохання: 8,9 % дівчат і 3,6 % хлопців з діагнозом "синдром Дауна". Про науку (вказували конкретно: філософія, історія) хотіли читати 5,4 % школярів восьмих і дев'ятих класів. Під впливом друзів із масової школи, засобів масової інформації, знайомих 5,4 % респондентів виявили бажання читати "про Гаррі".

Проаналізувавши отримані дані, ми визначили рівні розвитку читацьких інтересів: ініціативний, стимулювальний, пасивний. Ініціативний рівень склали 13 % школярів, які без нагадування педагогів та бібліотекаря відвідували бібліотеку, цікавилися художньою і науково-пізнавальною літературою, намагалися самостійно вибрати книги для читання, орієнтувалися в тематиці творів, визначаючи тему твору за ілюстрацією на обкладинці. Прочитавши твір (переважно казки, дитячі оповідання, дитяча науково-пізнавальна література), самостійно стисло з незначною допомогою дорослого могли переказати зміст прочитаного, виділити головних і другорядних героїв, пояснити сутність зображених подій та проявити власне оціночне ставлення як до вчинків героїв, так і до зображених подій, навівши приклади з власного життєвого досвіду.

До стимулювального рівня віднесли 56 % школярів, які знали імена та прізвища героїв творів, з незначною допомогою орієнтувалися в описаних подіях, вчинках героїв, але основну думку не визначали, як не виявляли адекватного оціночного ставлення до описаних подій та вчинків героїв; також не переказували самостійно стисло зміст прочитаного без допомоги учителя чи бібліотекаря. Вибираючи книгу, постійно зверталися по допомогу до педагога чи бібліотекаря.

На третьому, пасивному, рівні розвитку читацьких інтересів перебував 31 % школярів, які не проявляли інтересу до читання творів будь-якого жанру та допомогу майже не сприймали. Лише стислий переказ учителем або бібліотекарем змісту твору з одночасним використанням ілюстрацій, відеоматеріалу викликав незначну зацікавленість твором. Зі значними труднощами пригадували імена головних героїв, обмежуючись займенниками він, вона, вони. Відповідаючи на евристично спрямовані запитання, що стосуються змісту тексту твору, учні марно намагалися пригадати зображені в творі події та вчинки героїв, продукуючи неправильні відповіді. Навичка читання у вказаній групі школярів сформована на досить низькому рівні; у 6 % спостерігали покладове читання, що негативно впливало на розуміння змісту прочитаного, виховання інтересу до читання та опанування умінь читацької діяльності. Повторення складів у процесі читання спостерігали у 13,8 % школярів, слова повторювали 27 %, перестановку звуків і букв виявили у 26 % учнів.

Водночас перевірили внесок школи у становлення читацької діяльності учнів. Спостереження уроків та позакласних заходів, проведення бесід з педагогами, анкетування учителів і вихователів свідчать, що учителі з метою зацікавленості учнів до уроків літератури використовують цікаві запитання, загадки, прислів'я, але читання за ролями, інсценізовані ігри, інноваційні технології (діалогове навчання, літературні ігри, мультимедійні презентації) не використовують. Тим часом інсценізація сприяє формуванню умінь конструювати репліки діалогу, повні речення, використовувати у мовленні звертання, виражені різними частинами мови, особливо пестливі слова, виражені іменниками і прикметниками. Також педагоги не пропонують учням розв'язувати ребуси, кросворди, робота з якими сприяє розвитку і корекції логічного мислення, довготривалій пам'яті, уявлень, формуванню інтересу до читання літератури.

Вихователі, проводячи самопідготовку, використовують окремі види літературних ігор перед початком організації роботи учнів з метою викликати інтерес до самостійного читання домашнього завдання з літератури. Враховуючи той матеріал, який учні вивчали на уроці та що задано для домашньої самостійної роботи, пропонують цікаві запитання про героїв творів, також загадки й прислів'я з метою "корекції пам'яті, мислення, уваги, уявлень, розвитку зв'язного мовлення". Зважаючи на значення гри для розвитку і корекції психічних процесів, ми вивчали готовність педагогів до проведення ігрової діяльності на уроках літератури та на самопідготовці, керуючись поглядами Л. Виготського щодо впливу гри на дитячу психіку [1]. Проаналізувавши результати, визначили три рівні готовності педагогів до використання літературних ігор: творчий, мотивований, пасивний. До творчого рівня віднесли 10 % педагогів, які з метою урізноманітнення уроків чи самопідготовки самостійно придумували літературні ігри, використовували ребуси, кросворди з метою отримання школярами задоволення від уроку, позитивного результату на уроці, прояву зацікавленості до твору, що читається. 29 % педагогів мотивованого рівня проводили літературні ігри для того, щоб викликати зацікавленість учнів до уроку, позитивну мотивацію, інтерес і бажання читати матеріал, що вивчають. Представники пасивного рівня (61 %) використовували літературні ігри переважно у вигляді літературних загадок з метою наведення дисципліни в класі та залучення учнів до роботи. Таке ставлення до роботи свідчило про формалізм педагогів щодо проведення уроків літератури, забезпечення спокійного проведення самопідготовки чи уроку, а не до того, як і чого навчати дітей, як сформувати читацькі уміння з метою виховання активних читачів. Педагоги намагалися лише якнайшвидше включити до роботи всіх учнів класу: загальмованих, збуджених, інертних, але це не давало позитивного результату.

Спостерігаючи на уроках літератури за роботою учителів та за роботою вихователів під час проведення самопідготовки, ми звернули увагу на використання педагогами підручника з метою формування в учнів читацьких умінь, оскільки структурні компоненти підручника (навчальні тексти, апарат організації засвоєння, апарат орієнтування, ілюстративний матеріал) позитивно впливають на оволодіння досвідом читацької діяльності. Насамперед поцікавилися, чи повною мірою учителі використовують апарат організації засвоєння, який Д. Зуєв розглядає як позатекстовий компонент підручника, "як вербальні структурні елементи шкільного підручника, за допомогою яких досягається найбільш цілеспрямована й продуктивна переробка матеріалу підручника у свідомість учня шляхом активізації розумових і емоційних зусиль у процесі самостійного засвоєння знань" [5, с. 169]. Результати спостережень свідчать, що переважна більшість учителів досить формально використовує у процесі роботи з підручником апарат організації засвоєння, пропонуючи учням лише відповідати на вміщені в ньому запитання. На завдання, вміщені в методичному апараті, часто не звертали уваги. Зокрема, в підручнику для восьмого класу до описаної в оповіданні І. Франка "Захар Беркут" події пропонується прийом "мікрофон", щоб кожен учень міг висловити власну думку: 1) Найбільше я хвилювався, коли... 2) З яким почуттям перегорнуто останню сторінку оповідання? Проте на уроках учні лише читали оповідання, відповідали на вміщені в апараті організації засвоєння запитання, але завдання не виконували. Також не було запропоновано учням дослідницьку бесіду на визначення історичної основи повісті Якова Качури "Іван Богун". Організуючи роботу учнів з підручником, учитель не запропонував дітям виконати наступні завдання: 1. Пригадайте з уроків історії, літератури, що ви знаєте про повстання народу України проти польських поневолювачів. 2. Які історичні події в Україні вплинули на написання письменником Яковом Качурою повісті "Іван Богун"? 3. Пригадайте, що ви вчили на уроках історії про відважного полковника Івана Богуна.

Відомо, що читацька діяльність учнів набуває мотивованості в разі ілюстрування підручників дидактично доцільним ілюстративним матеріалом. Проте учителі й вихователі не намагалися активізувати учнів до роботи з ілюстраціями, обмежившись спогляданням їх. Недостатня увага учителів до методичного апарату підручника літератури не сприяла засвоєнню учнями читацьких умінь, виховання інтересу до читання літератури.

Відвідавши шкільні бібліотеки, констатували неналежне комплектування їх новітньою дитячою художньою та науково-пізнавальною літературою, відсутність спеціальних куточків читача, технічних засобів, які б допомагали бібліотекарям

стимулювати учнів-читачів до читання літератури. Завдяки бесідам з бібліотекарями виявили, що переважна більшість з них не проводять відповідних занять щодо прищеплення школярам бібліотечно-бібліографічних знань та умінь, не організують авторські й тематичні виставки книг, літературних вікторин, читацьких конференцій, дискусій з дітьми щодо прочитаних ними книг; відсутні ілюстровані картотеки тощо, що не сприяє формуванню інтересу до книги та виховання учнів як активних читачів. За результатами опитування та спостережень лише 13 % бібліотекарів організують різноманітні заходи щодо формування у школярів бібліотечно-бібліографічних знань та умінь, зокрема й постійне залучення дітей до відвідування не лише шкільної, а й місцевої бібліотеки. На це негативно вплинуло закриття багатьох бібліотек у селах, де знаходиться значна частина шкіл-інтернатів для розумово відсталих учнів. Такий стан речей знижує ефективність позакласного читання, в процесі якого учні удосконалюють уміння й навички читацької діяльності. Зустрічаючись в інтернатах з батьками учнів, ми намагалися виявити роль сім'ї в залученні дітей до читання художньої та науково-пізнавальної літератури. Зокрема, нас цікавила наявність в родині дитячої літератури, читання її дітьми та контроль батьків за цим процесом, оскільки в бесідах із багатьма дітьми дізналися, що у 11,93 % родин "вдома немає ніяких книжок". Лише у 63,9 % сімей була наявна дитяча література, переважно вітчизняні й зарубіжні народні та літературні казки й оповідання про дітей. Проте незважаючи на наявність літератури, 48,2 % школярів її не читали; крім того, у 87,4 % сімей батьки не цікавилися читанням дітей. Переважно діти самі проявляли ініціативу, намагаючись розповісти батькам, про що читали. "Мене не запитують, я сам їм розповідаю", – відповів восьмикласник Микола. Лише у 44,8 % школярів, у яких наявна вдома література для дитячого читання, батьки цікавилися дитячим читанням.

Висновки. Як висновок, можна стверджувати, що на читацьку діяльність розумово відсталих учнів негативно впливають як суб'єктивні, так і об'єктивні чинники. Отримані результати дослідження дозволили віднести до суб'єктивних чинників наявність розумової відсталості у школярів, недостатню сформованість навички читання, відсутність інтересу до читання художньої та науково-пізнавальної літератури. Об'єктивні чинники склали: недостатнє використання учителями, вихователями і бібліотекарями шкіл інноваційних технологій навчання, недостатнє комплектування шкільних бібліотек дитячою літературою та пресою, низька зацікавленість батьків дитячим читанням. Подальша робота буде спрямована на визначення чинників, що позитивно впливають на оволодіння розумово відсталими учнями читацькою діяльністю та виховання їх як активних читачів.

Література

1. Выготский Л. С. Собрание сочинений : в 6 т. / Л. С. Выготский ; под ред. Д. Б. Эльконина. – М. : Педагогика, 1984.
Т. 4. Детская психология. – 1984. – 433 с.
2. 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.
3. Бодеман И. О. О выборе профессии и трудоустройстве выпускников вспомогательной школы / И. О. Бодеман // Дефектология. – 1982. – № 3. – С. 30–33.
4. Зотова Ф.Р. Сравнительный анализ школьной тревожности учащихся школ разного типа / Ф. Р. Зотова // Школьные технологии. – 2004. – № 5. – С. 163–168.
5. Зуев Д. Д. Школьный учебник / Д. Д. Зуев. – М. : Педагогика, 1983. – 238 с.
6. Кравець Н. П. Літературні ігри і виховання розумово відсталих учнів як активних читачів / Н. П. Кравець // Актуальні питання корекційної освіти. Педагогічні науки : зб. наук. праць / за ред. В. М. Синьова, О. В. Гаврилова. – Кам'янець-Подільський : ПП Медобори-2006, 2015.
Вип. V : в 2 т. – Т. 1. – 348 с. – С. 155–173.
7. Кравець Н. П. Формування читацької діяльності як особистісного компоненту соціально-трудової адаптації розумово відсталих учнів / Н. П. Кравець // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія : зб. наук. праць / відп. ред.. В. М. Синьов. – К. : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2015. – Вип. 30. – 359 с. – С. 102–113.
8. Особенности умственного развития учащихся вспомогательной школы / под ред. Ж. И. Шиф. – М. : Просвещение, 1965. – 343 с.
9. Прихожан А. М. Тревожность у детей и подростков: психологическая природа и возрастная диагностика / А. М. Прихожан. – М. : НПО "МОДЭК", 2006. – 304 с.