

УДК 376.433.016:821,162

**Кравець Н. П.**

### **ПЕРЕДУМОВИ ФОРМУВАННЯ ОСНОВ ЧИТАЦЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ РОЗУМОВО ВІДСТАЛИХ УЧНІВ**

Сучасна розумово відстала дитина проживає у суспільстві, для якого характерна трансформація соціально-культурного середовища, що виступає як джерело розвитку особистості. Потік телекомп'ютерної інформації, охопивши сучасне суспільство, входить у життя учнів, впливаючи як позитивно, так і негативно на їхній фізичний і психічний розвиток. Також змінився вплив переважної більшості батьків на дитину, замінившись інформацією з масових телекомунікаційних засобів. Діти, особливо підлітки, стають пасивними, у них формується кліпове мислення, яке знижує бажання мислити, активно діяти; різко зменшується дитяча допитливість, уявлення, що призводить до зниження пізнавальної активності. Поступово згасає бажання до міжособового спілкування як з однолітками, так і з дорослими, зокрема й з батьками. Підвищується екранна залежність, оскільки переважна більшість часу проводиться перед екраном монітора чи телевізора. Провідною постає необхідність екранної стимуляції, яка витісняє будь-які навчальні й життєві інтереси, що призводить не лише до розладів мислення, комунікації, а й до порушень особистості в цілому, оскільки втрачаються або не розвиваються притаманні їй якості, які К.К. Платонов поділив на чотири рівні. Насамперед страждають розумова, емоційна й вольова сфери. Протидіяти бездумному спогляданню покликана художня література, оскільки притаманний їй ряд функцій в процесі корекційно-компенсаторно-реабілітаційної роботи позитивно впливає на формування усіх якостей особистості. Постає питання щодо формування активного читача, опанування учнями читацькою діяльністю, завдяки чому забезпечиться їхній розвиток. “Щоб дізнатися дійсний рівень розвитку відсталого дитини, потрібно враховувати не лише те, наскільки вона може сама сказати, але й те, наскільки вона може зрозуміти” [3, с.125]. Насамперед Л.С. Виготський радив звертати увагу на стан вищих психічних функцій у розумово відсталого дитини, які найлегше першими піддаються корекційному впливу, оскільки “вище виявляється найбільш виховуваним” [3, с.291]. Крім того, між вищими психічними функціями існує тісний взаємозв'язок, взаємозалежність і корекція однієї з них призводить до корекції інших. Врахування цього у корекційній роботі з розумово відсталими учнями на уроках читання допоможе скоригувати й скомпенсувати притаманні їм порушення психічних функцій.

Проте кожна розумово відстала дитина, як і здорова, розвивається індивідуально, за властивим лише їй індивідуальним

шляхом розвитку, індивідуальними варіантами розвитку, які поряд з типологічними особливостями необхідно враховувати у роботі з розумово відсталими учнями. Як вказував Л. В. Занков, відмінності між учнями багатогранні, що проявляється в інтелектуальній, вольовій, емоційній сферах, в сфері практичних дій та інтересів. Кожного учня він бачив як неповторну індивідуальність, якій потрібно надавати значну увагу. [5]. Вчений розглядав індивідуальні особливості школярів не в тому плані, як вони навчаються, успішно чи ні засвоюють вивчений матеріал, а в плані їх загального розвитку, звертав увагу на усі сторони особистості, оскільки кожному учневі притаманні слабкі й сильні сторони, слабкість яких можна компенсувати іншими важливими якостями учня. Л.С. Виготський теж вказував, що “особистість розвивається як єдине ціле, яке має особливі закони, а не як сума або пучок окремих функцій, з яких кожна розвивається в силу своєї тенденції.[3, с.15]. Крім того, за розумової відсталості психічні функції ніколи не бувають вражені в однаковій мірі. Одні з них, які вражені більше, компенсуються за рахунок інших, менш вражених. Такий стан речей дозволяє опиратися на збережені можливості розумово відсталої дитини, шукати обхідних шляхів розвитку. На думку Виготського, до обхідних шляхів призводить афект, який спонукає дитину до подолання труднощів, активізуючи її. Будучи тісно пов’язаним з інтелектом, афект та інтелект виступають як єдине ціле. Художня література в цьому плані є неocenним матеріалом, який забезпечує одночасну корекцію інтелектуальної та емоційної сфер.

Розглядаючи проблеми розвитку психіки, Л.С. Виготський звернув увагу на роль читання та значення розуміння прочитаного. Перевагу надавав тихому, мовчазному читанню, оскільки “не лише сам процес читання, але ... й розуміння вище за тихого читання” [4, с. 192]. Не оминув ї такої якості читання, як швидкість, вказуючи, що “за швидкого читання розуміння виявляється кращим, оскільки різноманітні процеси здійснюються з різною швидкістю і швидкість розуміння відповідає більш швидкому темпу читання”[4, с.192-193].

Впливаючи на емоційну й вольову сфери, завдяки взаємозалежності функцій коригується й розумова сфера, а слабка пам’ять розумово відсталої дитини вирівнюється через вироблення розуміння, яке за Виготським, стає на службу спостережливості й пригадування. Повноцінне спостереження й пригадування можливе, на думку психолога, лише у колективі, в колективній діяльності, “оскільки колектив є джерелом розвитку ... функцій” [3, с.125]. Для уроків читання, робота з художніми творами на яких завжди колективна, здобуття учнем соціального досвіду дасть можливість подолати проблеми недорозвитку вищих психічних функцій. В організації колективного спілкування дітей з однолітками, з дорослими Виготський вбачав сутність культурного розвитку людини. “... через других ми стаємо самими собою. ... В цьому й полягає сутність процесу

культурного розвитку” [4, с.144]. Але культурний вплив залежить від врахування індивідуальних особливостей кожного школяра, тому індивідуальний підхід необхідно спрямовувати на розвиток учнів, насамперед на розвиток логічного мислення. “Логічне мислення – такий зв’язок думок, який дає можливість дійти правильного висновку внаслідок міркування та робить наші думки, виражені в матеріальній мовній формі, зрозумілими й переконливими для інших людей” [10, с.5]. Повноцінність мислення, розуміння сутності смислу речей, назв предметів повністю залежать від їхнього сприймання, того смислу, який учень вкладає в сутність предмету чи явища в процесі сприймання. Звідси постає необхідність для розширення світогляду школярів їхніх уявлень про оточуючий світ, оскільки, як вважає Л.В. Занков, діяльність спостереження часто поєднується з розвитком допитливості, розширенням світогляду, збагаченням уявленнями про оточуючу дійсність. “Мислення розвивається в органічній єдності з розвитком діяльності спостереження. Розвиваються процеси, пов’язані з узагальненням, порівнянням, інтерпретацією і планомірним описом наочних даних” [5, с.132].

Характеризуючи особливості психічної діяльності розумово відсталої дитини, Л.С. Виготський звертає увагу на такі характерні для розумово відсталих риси, як тугорухомість намагань, косність, схильність дотримуватися раз прийнятої мети, що призводить до невміння переключатися з одного виду діяльності на інший, з однієї операції до виконання іншої, до невміння використовувати отримані знання та уміння в нових ситуаціях. Також “відстала дитина легко відволікається від початої справи, не закінчує її, легко задовольняється неповноцінним і незакінченим вирішенням задачі” [3, с.236]. Психолог радив звертати особливу вагу на стан узагальнень у розумово відсталих, оскільки ця категорія дітей не здатна відволікатися від ситуації, наголошуючи, що “основне для всієї системи діяльності психічних функцій є розвиток мислення. Від нього залежать емоції” [1, с.72]. Вказуючи на необхідність розвитку мислення і мовлення, Виготський особливу увагу звертав на збагачення словникового запасу дитини, оскільки у слові вбачав одиницю мовленнєвого мислення. Художня література - це єдиний вид мистецтва, який сприяє розвитку образного мислення, що, в свою чергу, забезпечує формування понять, узагальнень.

Продовжуючи ідеї Л.С. Виготського щодо розвитку дитини, Л.В. Занков звернув увагу на врахування типологічних особливостей школярів, на те, що вирівняти усіх дітей неможливо. “Не можна лише вважати, що повноцінний розвиток - це вирівнювання усіх на якомусь високому рівні... Вирівнювання, одноманітність учнів неможливе, ...якщо оцінювати ефективність навчання ... за даними загального розвитку школярів” [5, с.174]. У роботі з розумово відсталими школярами необхідно враховувати як типологічні, так і індивідуальні

особливості розвитку кожного учня. Досягається це шляхом систематичності чітко розрахованого педагогічного впливу, який враховує специфічні особливості кожного школяра, оскільки структура дефекту в кожного різна, проте спільним для всіх є органічне враження головного мозку й свої, індивідуальні особливості. Тому “корекційно-виховна робота має бути спрямована на виправлення та розвиток різноманітних психічних процесів учнів – сприймання, пам’яті, мислення, мови, емоційно-вольової сфери та іншого, - на розвиток особистості учня в цілому” [ 10, с.3 ].

У контексті формування основ читацької діяльності розумово відсталих учнів, становлення активних читачів, в різних аспектах розглядається і проблема засвоєння знань, умінь та навичок з читання, від успішного вирішення якої залежить подальша соціалізація й професійна адаптація розумово відсталих вихованців. Значну увагу даній проблемі приділено у працях відомого українського олігодидакта І.Г. Єременка, який на значному теоретико-експериментальному матеріалі довів значення вивчення і врахування стану розвитку пізнавальних можливостей у розумово відсталих учнів в плані засвоєння ними знань та умінь. Єременко наголошував, що на успішність навчання впливає стан розумової працездатності; зокрема в період найвищої розумової працездатності учні засвоюють ті знання, які потребують значного розумового напруження.

Зважаючи на те, що розумово відсталі не в змозі засвоювати протягом тривалого часу теоретичний матеріал, вчений радив поєднувати його сприймання з практичною роботою, тобто з одночасним використанням на практиці знань та умінь, що засвоюються, підкріплюючи відповідною наочністю.

Проаналізувавши структуру уроку, Єременко прийшов до висновку, що засвоєння учнями знань та умінь залежить від логіки побудови навчального процесу на уроці, яка впливає на стан розвитку пізнавальних можливостей школярів, які обумовлюють своєрідність завдань, змісту, методів і прийомів навчання на кожному уроці [6]. Аналізуючи етапи уроку, звернув увагу на зміни, які відбуваються у пізнавальній діяльності учня протягом основного етапу уроку: створення нових знань, об’єднання розчленованих знань у єдину цілісну систему, повторення щойно сприйнятого матеріалу для його усвідомлення, виправлення порушень у сприйманні, наголошуючи на значенні повторення на уроці, його ролі в корекції та компенсації недоліків сприймання й усвідомлення, вбачаючи у повторенні складову частину будь-якого уроку.

Розроблена І.Г. Єременком типологія уроків базується на дотриманні логіки навчального процесу на уроці й полягає в оптимізації засвоєння учнями знань та умінь. В основу типології автором покладено наступні фактори: врахування логіки навчального процесу; головне завдання уроку; характер змісту навчального матеріалу, визначеного на

урок; врахування етапу вивчення теми, вікових і психологічних особливостей учнів. Провідним з наведених факторів визнано логіку розгортання навчального процесу, оскільки в ній відображено усі окремі фактори.

Вивчаючи особливості пізнавальної активності розумово відсталих школярів, І.Г. Єременко звернув увагу на значне її зниження у даній категорії дітей, зокрема на те, що повільність протікання пізнавальних процесів призводить до затримки процесу навчання. Тому вчений особливого значення надавав спонуканню учнів до активності в процесі навчання, мобілізації їхніх пізнавальних сил, звертаючи увагу на значення характеру навчального матеріалу для появи активного ставлення учнів до навчання. Саме створення позитивного ставлення до навчання забезпечує психічну активність, пробуджує інтерес, активізує увагу, готовність проявити вольові зусилля для подолання труднощів. Провідним принципом роботи в цьому напрямі вчений вважав безперервне нарощування успіхів дитини, намагання діяти так, щоб вона могла пережити радість від усвідомлення своїх успіхів, що забезпечить формування почуття значущості навчальної діяльності, розуміння її доцільності, викликаючи в учнів допитливість, намагання вирішити проблему [6].

Проаналізувавши сутність навчального процесу, вчений радив дотримуватися належного охоронно-педагогічного режиму в роботі з розумово відсталими учнями, який передбачає усунення різноманітних психосоціальних факторів: різкі зміни в характері діяльності дітей, врахування особливостей працездатності школярів, дотримання оптимального навчального навантаження, надмірно голосне мовлення учителя й учнів. запровадження певної системи роботи на уроці: створення позитивного ставлення до уроку, проведення спеціальної роботи щодо приведення нервової системи школярів у оптимальний стан і до нервово-психічного напруження на уроці, забезпечення оптимізації мислення. [7].

Вивчаючи рівень засвоєння учнями матеріалу з читання, І.Г. Єременко прийшов до висновку, що “цей вид розумової діяльності для них не став життєво важливою потребою. ... Завдання полягає в тому, щоб знайти такі форми організації їхньої розумової діяльності, які б сприяли інтенсифікації процесу формування в них навичок самостійного читання” [8, с.4]. З цією метою вчений розробляє такі питання, як вимоги до підручника з літературного читання для допоміжних шкіл; шляхи виховання в учнів потреби читати; навчання учнів прийомів роботи з підручником. Позитивне вирішення їх вбачає в прямій залежності від рівня розвитку в школярів умінь організовувати свої розумові дії при читанні й аналізі прочитаного, оскільки “саме механізми цієї організації є найбільш ураженими в учнів, що вимагає застосування спеціальних, корекційних засобів, спрямованих на компенсацію цього недоліку” [8, с.4].

Ідеї Л.С. Виготського, Л.В. Занкова, І.Г. Єременка розвинув відомий український вчений у галузі психопедагогіки корекційної В.М. Синьов, якому насамперед належить розробка концепції корекції інтелектуальних порушень у розумово відсталих учнів. Сутність корекційно-виховної роботи вчений розглядає як спеціальне завдання допоміжної школи, що має відбуватися за двома напрямками: а) виправлення притаманних розумово відсталим дітям інтелектуальних порушень; б) сприяння розвитку учнів шляхом використання спеціальних педагогічних засобів, спрямованих на досягнення цих цілей.

Особливості засвоєних розумово відсталими школярами знань характеризують недоліки систематизації, "... невміння "зібрати" з окремих фрагментарних знань цілісну "модель" даної інформації є ... суттєвим недоліком пізнавальної діяльності розумово відсталих школярів на всіх роках навчання. Цей недолік знаходить свій прояв при відтворенні дітьми будь-якого змістового матеріалу" [9, с.250]. Тому для його подолання вчений радить як доцільніше використовувати методи навчання з метою корекції інтелектуальних порушень у розумово відсталих школярів.

Щоб запобігти пасивності учнів класу, пропонує різноманітні прийоми залучення їх до активної роботи, зокрема продовження відповіді товариша, виправлення допущених ним помилок; доведення, додаткове обґрунтування висловлених суджень; поетапні запитання учневі, який відповідає. Вчений теоретико-експериментальним шляхом довів психолого-дидактичне обґрунтування підвищення усвідомленості засвоєння причинно-наслідкових залежностей розумово відсталими учнями. Так, для встановлення причинно-наслідкового зв'язку радить залучати й аналізувати відомості про всі об'єкти і явища, між якими він встановлюється, оскільки для розумово відсталих характерна актуалізація знань лише про один об'єкт чи явище.

Розглядаючи методи навчання, В.М. Синьов пропонує поєднувати пояснення з бесідою, демонструванням наочних посібників, з вправами, стимулюванням учнів до порівнянь, міркувань, зіставлень. Позитивне сприймання учнями розповіді вбачає у її сюжетності, побудові розповіді за певною фабулою. [9, с.132]. На його думку успішність будь-якої бесіди залежить від правильного добору запитань, які повинні бути у різних формулюваннях; від відповідей учнів, уміння учителя організувати бесіду й реагувати на помилки.

Не обійшов вчений увагою і роботу з підручником на уроках пояснювального читання. Для усвідомлення учнями змісту прочитаного, активізації й розвитку їхньої пізнавальної діяльності радить запроваджувати різні види роботи з підручником, зокрема відповіді на запитання як продуктивного так і творчого характеру за змістом прочитаного. Особливу роль відводить вибіркового читання, наголошуючи на різноманітності завдань для вибіркового читання:

“знаходження описів певних подій, явищ, дійових осіб, визначень, порівнянь, розкриття причин та наслідків подій, пояснення мотивації вчинків героїв” [9, с.137]. Також звертається увага на навчання учнів переказувати прочитане, переходити від дослівного до вільного переказу змісту своїми словами, привчаючи учнів перед початком розповіді називати тему розповіді, водночас звертаючи увагу на свідоме вживання ними нових слів, виразів з тексту твору.

Важливою є порада щодо використання на уроках читання матеріалу з газет, журналів. Інтерес до газети учитель має розвивати послідовно, постійно підтримуючи його та звертаючи увагу на роль газети в житті людини. “Учитель на уроках читання ... використовує газетний матеріал у своїх розповідях, показує фотографії, читає з дитячих газет вірші, пропонує дітям відгадувати загадки з газети, грати в ігри, описані в ній” [9, с.139].

Отже, врахування поглядів відомих вчених-психопедагогів на особливості процесів розвитку й корекції розумово відсталих школярів, допоможе сформувати основи читацької діяльності в даній категорії дітей, яка залежить насамперед від розуміння прочитаного. “Розуміння читаного й сам розвиток читання – вінок будь-якого культурного розвитку, на який здатна розумово відстала дитина” [4, с.199].

#### **Література:**

- 1. Выготский Л. С.** Лекции по психологии / Л. С. Выготский. – СПб. : Союз, 1997. – 144 с.
- 2. Выготский Л. С.** Проблемы общей психологии : собр. соч. : в 6 т. / Л. С. Выготский ; под ред. В. В. Давыдова. – М. : Педагогика, 1982. – Т. 2. – 502 с.
- 3. Выготский Л. С.** Основы дефектологии : собр. соч. : в 6 т. / Л. С. Выготский; под ред. Т. А. Власовой. – М. : Педагогика, 1982. – Т. 5. – 326 с.
- 4. Выготский Л. С.** Проблемы развития психики : собр. соч. : в 6 т. / под ред. А. М. Матюшкина. – М. : Педагогика, 1983. – Т. 3. – 366 с.
- 5. Индивидуальные варианты развития младших школьников /** под ред. Л. В. Занкова и М. В. Зверевой. – М. : Педагогика, 1973. – 176 с.
- 6. Еременко И. Г.** Познавательные возможности учащихся вспомогательной школы / И. Г. Еременко. – К. : Рад. школа, 1972. – 130 с.
- 7. Єременко І. Г.** Проблема активізації методів навчання в спецшколах / І. Г. Єременко // Наукові записки НДІ педагогіки УРСР. – К. : Рад. школа, 1961. – С. 5 – 23.
- 8. Методичні рекомендації щодо роботи над підручником з літературного читання в допоміжній школі /** упор. І. Г. Єременко. – К. : РУМК Міносвіти УРСР, 1986. – 43 с.
- 9. Синьов В. М.** Психолого-педагогічні проблеми дефектології та пенітенціарії / В. М. Синьов. – К. : МП «Леся», 2010. – 779 с.
- 10. Синьов В. М.** Розвиток розумової діяльності учнів допоміжної школи в процесі навчання : метод. посіб. / В. М. Синьов. – К. : РУМК, 1971. – 52 с.

**Кравець Н. П. Передумови формування основ читацької діяльності розумово відсталих учнів.**

В статті розглянуто психолого-педагогічні передумови формування основ читацької діяльності розумово відсталих учнів.

*Ключові слова:* розумово відсталі учні, читацька діяльність, психолого-педагогічні передумови.

**Кравець Н. П. Предпосылки формирования основ читательской деятельности умственно отсталых школьников.**

В статье рассмотрены предпосылки формирования основ читательской деятельности умственно отсталых учащихся.

*Ключевые слова:* умственно отсталые ученики, читательская деятельность, психолого-педагогические предпосылки.

**Kravets N. Preconditions for the formation of the reading activities of mentally retarded students.**

The article psychological and pedagogical conditions of the formation of reading activities uchniv. mentally retarded.

*Keywords:* mentally retarded students, reading activities, psychological pedagogical peredumovy.

УДК 376

**Кузнецова М. С.**

### **ОСОБЛИВОСТІ УЯВЛЕННЯ ЗМІСТУ ОПИСОВОГО ГЕОГРАФІЧНОГО ТЕКСТУ РОЗУМОВО ВІДСТАЛИМИ УЧНЯМИ СТАРШИХ КЛАСІВ**

Головним фундаментом для розуміння та усвідомлення змісту прочитаного художнього твору є вміння читача уявити те, про що у ньому розповідається.

У ряді досліджень М.М. Нудельман відзначає те, що у розумово відсталих дітей спостерігається бідність, фрагментарність та «знебарвленість» уявлень. Він вказує, як різномірні об'єкти гублять в уявленнях дітей все індивідуальне, оригінальне, стають схожими одне на одне. Через ці особливості, сприйняття та розуміння розумово відсталими дітьми художніх текстів стає утрудненим та спотвореним.

Найбільші труднощі розумово відсталі діти відчувають при роботі з описовими текстами. Як відзначала у своєму дослідженні В.Г. Петрова, при читанні опису місцевості навіть в учнів старших класів не з'являється чітких уявлень про просторове розташування, якісні характеристики відповідних об'єктів. Це викликано наявністю великої кількості лексичних засобів в описових текстах, тим, що діти не