

4. Методика навчання історії в школі / [авт. тексту: О. І. Пометун, Г. О. Фрейман]. – К. : Генеза, 2006. – 328 с.
5. Методика преподавания истории в средней школе: учебное пособие / [С. А. Ежова, И. М. Лебедева, А. В. Дружкова и др.]. – М. : Просвещение, 1986. – 272 с.
6. Функции и структура методов обучения / под ред. В. А. Онищука. – К. : Радянська школа, 1979. – 160 с.

The article describes the game as a didactic method of generalization and systematization of knowledge of course of history in mentally retarded children, teaching method specific features games, describes complex of didactic game oriented on generalization and systematization of historical material.

Keywords: didactic game, history, mentally retarded children.

Отримано 19.9.2013

УДК 376 – 056.36.016:82

Н.П. Кравець

ФОРМУВАННЯ ІНТЕРЕСУ ДО ЧИТАННЯ У РОЗУМОВО ВІДСТАЛИХ ПІДЛІТКІВ НА УРОКАХ ЛІТЕРАТУРНОГО ЧИТАННЯ

У статті розкрито роль читання художньої літератури у формуванні особистості розумово відсталих підлітків, чому сприяє читацький інтерес. В умовах діяльнісно-компетентнісного підходу в учнів формуються внутрішні і зовнішні мотиви читацької діяльності, що забезпечують інтерес до читання. У результаті проведеного експерименту виділено три групи школярів за рівнями розвитку читацького інтересу. Доведено, що успішне формування читацького інтересу залежить від розуміння учнями лексичного значення слів, визначено умови оволодіння лексичним значенням слова. З метою формування читацького інтересу запропоновано технології навчання розумово відсталих школярів на уроках літературного читання.

Ключові слова: розумово відсталі підлітки, читання, художня література, список використаних джерел, інтерес, урок літературного читання, діяльнісно-компетентнісний підхід, лексичне значення слова, технології навчання.

В статті раскрыта роль читання художественної літератури в формуванні личности умовно отсталых подросток, чему способствует читательский интерес. В условиях деятельностно-компетентностного подхода в учеников формируются внутренние и внешние мотивы читательской деятельности, обеспечивающие интерес к чтению. В результате проведенного эксперимента выделено три группы школьников по уровням развития читательского интереса. Доказано, что успешное формирование читательского интереса зависит от понимания учащимися лексического значения слов; определены условия овладения лексическим значением слова. С целью формирования читательского интереса предложены технологии обучения умовно отсталых школьников на уроках литературного чтения.

Ключевые слова: умовно отсталые подростки, чтение, художественная литература, интерес, урок литературного чтения, деятельностно-компетентностный подход, лексическое значение слова, технологии обучения.

Одним із завдань спеціальної загальноосвітньої школи для розумово відсталих учнів є підготовка компетентних випускників, оскільки в сучасному світі у вік комп'ютерних технологій необхідно не лише уміти читати, отримувати інформацію, але й використовувати її у власній діяльності.

М. М. Русецька вважає, що читання як складний психофізіологічний процес, спрямований на розшифрування і розуміння письмового повідомлення, і як будь-яка діяльність, неможливе без мотивів читання, чіткого розуміння цілей цієї діяльності [5].

О.Я. Савченко розглядає читацькі інтереси як “уміння читати вибірково, співвідносячи свої потреби та можливості”[3, с.205]. Інтерес сприяє усвідомленню прочитаного твору, оскільки “тільки свідоме читання в поєднанні з емоційними переживаннями забезпечує повноцінне використання у школі і значної виховної сили літератури, і широких її пізнавальних можливостей” [1, с.106] .

Мета статті: розкрити особливості формування інтересу до читання художньої літератури в розумово відсталих підлітків на уроках літературного читання.

Виходячи з мети, ми звернули увагу на діяльнісно-компетентнісний підхід у навчанні, який забезпечується завдяки інтересу до навчання, в першу чергу до читання, що є умовою і результатом його функціонування. Діяльнісно-компетентнісний підхід - один з провідних принципів корекційно-розвиткового навчання, основна умова оволодіння знаннями та реалізації їх у практичній діяльності. Здійснення будь-якої діяльності пов'язане з наявністю інтересу як одного з важливих стимулів отримання знань і розширення світогляду, подолання перешкод в оволодінні та застосуванні знань і умінь. Читацький

інтерес - важливий елемент літературної компетентності розумово відсталих учнів, тому, враховуючи функції художньої літератури, зокрема корекційну, пізнавальну, виховну, естетичну та інші, необхідно формувати інтерес до її читання. Крім того, художня література - єдиний вид мистецтва, який сприяє формуванню образного мислення. У процесі читання художньої літератури закладаються основи моральності, що створює умови для формування ціннісних орієнтацій, які проявляються в активній діяльності суб'єкта читання. Система ціннісних орієнтацій визначає змістову сторону особистості і складає основу її ставлення до навколишнього світу, до людей.

Вчені розглядають підлітковий вік як вирішальний у формуванні та розвитку читацьких намірів, як період інтеріоризації цінностей і пошуку ідеалів, процес перетворення зовнішніх дій у внутрішні, ідеальні. Читацька активність, проблема її формування, базується на врахуванні психології розумово відсталих підлітків, визначенні їхніх домінуючих потреб, особливостей сприйняття художніх творів. Відомо, що читацька діяльність, як і будь-яка діяльність, є вмотивованою. Читацький інтерес – мотивація, що сприяє і підтримує читання, забезпечуючи вплив книги на внутрішній світ учня-читача - інтерференцію (взаємно вражаю). Інтерференція навички читання передбачає негативне гальмування раніше придбаних навичок та створення і функціонування нових. Чим вищі вимоги пізнавальних та виконавчих процесів до обмеженого обсягу уваги, тим з більшою ймовірністю виникає інтерференція.

Мотиваційна сфера розумово відсталих підлітків своєрідна, характеризується слабкою опосередкованою мотивацією, поверховими і вузькими пізнавальними інтересами. Зовнішні мотиви виявляються в бажанні отримати гарну оцінку, нагороду, заохочення, продемонструвати уміння читати й переказувати прочитане; внутрішні заохочують до читання художньої літератури, до виховання потреб читати книги. Захоплюючись процесом пізнання, учні активізуються, стають уважнішими, у них підвищується працездатність. Вибір книги за власним бажанням свідчить про інтерес до процесу читання, його результат, наявність сформованого вміння уважно і зацікавлено ставитися до пропонованої книжкової продукції (що я хочу прочитати; чому цю книжку, а не іншу).

Критеріями інтересу до читання розумово відсталими школярами художньої літератури були визначені особливості поведінки та діяльності, зокрема осмисленість і стійкість, що проявлялися у навчальній діяльності на уроках літературного класного і позакласного читання, в позаурочний час, особливостях всього стилю життя школярів, які виникали під впливом інтересу.

На інтерес до читання, як свідчать результати спостережень читання художньої літератури розумово відсталими підлітками 7 - 10 класів, впливає стан психічних процесів учнів, індивідуальні психічні

особливості, набуті обмеженим, але вже дещо набутим життєвим досвідом, контактами з навколишнім світом, сімейними умовами життя. Проведені з учителями, бібліотекарями, батьками, учнями бесіди та анкетування дозволили виявити як зацікавлене, так і інертне ставлення школярів до художньої книги. У більшості школярів спостерігали відсутність зацікавленості як особливого виду концентрації мимовільної уваги, як “передвісника” інтересу. Н.Г. Морозова вважає, що зацікавленість лише на короткий час забезпечує увагу, але її треба перевести в допитливість, яка, однак, дифузна, що не зосереджується на предметі діяльності [2]. Також у багатьох учнів на належному рівні не сформована навичка читання, тому підлітки з низьким рівнем розвитку пізнавальних можливостей зі значними зусиллями волі долали небажання читати: “не хочу, не буду!”, внаслідок чого виникали позитивні або негативні мотиви до читання. На відсутність інтересу до читання впливала й недостатньо сформована функціональна база навички читання. Лише у незначного відсотка обстежених читацький інтерес проявився в позитивному ставленні до читацької діяльності, зацікавленості конкретними книгами, захопленням самим процесом читання. На відсутність інтересу до читання художньої літератури вплинуло порушення як технічної складової читання, так і смислової. Внаслідок цього слова не стали для розумово відсталих “сигналами сигналів” (за І.П.Павловим). Обмін думками між комунікантами не формувався, негативно впливаючи на осмислення читаного матеріалу і взаєморозуміння в процесі спілкування - єдність сигніфікації. Нерозуміння сутності читаного матеріалу поступово гальмувало інтерес до читання, призводячи до його згасання. У психокорекційній педагогіці важливим є розуміння процесу сигніфікації в розумово відсталих і особливостей його корекції, оскільки сигніфікація виступає на перший план серед безлічі показників, що впливають на якість формування інтересу до читання.

У дослідженні ми прагнули визначити умови, що сприяють корекції сигніфікативної функції мовлення для забезпечення повноцінного процесу сигніфікації і розуміння учнями сутності прочитаного матеріалу. Аналіз літературних джерел (Л.С. Виготський, А.К. Маркова, О. Р. Лурія, І. О. Синиця, О.О. Потєбня та ін.) дозволив констатувати, що корекція сигніфікативної функції мовлення у розумово відсталих учнів буде успішною за умови оволодіння ними лексичним значенням слова (ЛЗС), що формується у процесі активної мовленнєвої діяльності. У мовленні реалізується денотативний бік ЛЗС, який відображає зв'язок лексичного знаку, включаючи сигніфікат, з уявленнями про конкретний позамовленнєвий об'єкт, сприяючи безпосередньому співвіднесенню кожної лексичної одиниці з відповідною одиницею дійсності. З цього приводу О.О. Потєбня вказував, що повторене дитиною слово до того часу не буде мати для неї смислу, поки вона сама не поєднає з ним відомих образів, не пояснить їх власним сприйманням [4].

Аналіз спеціальної літератури (Л. С. Виготський, Л. А. Мосунова, О. Р. Лурія, А. К. Маркова, О.О. Потебня та ін.) дозволив виділити показники, що свідчать про розуміння розумово відсталими учнями лексичного значення слова: дотримання лексико-граматичної сполучуваності слів; введення у мовленнєвий контекст адекватних за змістом слів; підбір до даного слова лексико-семантичних варіантів; використання мовленнєвого контексту і наочного матеріалу для визначення ЛЗС.

Враховуючи показники, ми виділили три групи школярів щодо розуміння лексичного значення слова. Першу групу склали учні, в яких домінували порушення у першій сигнальній системі. Їхня перцептивна діяльність недосконала, з пропусками окремих операцій, внаслідок чого мисленнєві образи предметів і явищ подаються не точно, не чітко, і, не маючи підкріплення, поступово забуваються. Предмети і явища навколишнього світу не стають повноцінними сигналами, що призводить до нерозуміння сутності багатьох з них. Слова підлітки також сприймають, орієнтуючись на звуковий склад, часто не розуміючи їхньої сутності. Тому сприйняті слова не слугують повноцінними “сигналами сигналів”. Зв'язки, що виникають між словами і уявними мисленнєвими образами, швидко розриваються. Варто зазначити, що до цієї групи увійшли учні як з переважанням процесу збудження, так і гальмування.

До другої групи віднесли школярів з урівноваженою поведінкою. Вони уважно вислуховували інструкцію, правильно сприймали слова на фонетичному рівні, але на лексичному не вникали у їхній зміст і не могли довести доцільність вживання даних слів у мікро- або макроконтексті (словосполученні, реченні). У респондентів даної групи переважали порушення у другій сигнальній системі, внаслідок чого вони не оволоділи більшістю слів як узагальнюючими поняттями. Сприймаючи слова, не уявляли предмети чи явища, назви яких цими словами позначаються.

В учнів третьої групи (всього 9% з числа обстежених) цілісні мисленнєві образи предметів були дещо сформовані. Діти усвідомлювали лексичне значення слів, якими позначали назви предметів чи явищ, продукували правильні відповіді. Помилки допускали у тих випадках, коли мова йшла про маловідомі предмети, явища, але після допомоги завдання виконували правильно.

Таким чином, оволодінню ЛЗС розумово відсталими школярами сприяють: засоби контекстуальної лексичної семантики; ефективні прийоми запам'ятовування; корекція перцептивних процесів; використання бесіди евристичної спрямованості під час ознайомлення з предметами і явищами навколишнього світу; читання навчального чи художнього тексту; опора на наочність як основний засіб з метою виявлення інформативних ознак предметів, явищ; інтерес до навчального матеріалу.

Аналіз отриманих даних дозволив визначити три рівні розвитку читацьких інтересів у даної категорії школярів: ініціативний, стимулюючий і пасивний. До ініціативного рівня віднесли 13%

респондентів, які без нагадування педагогів і шкільного бібліотекаря цікавилися художньою літературою, орієнтувалися в тематиці творів, визначаючи тему твору за ілюстраціями на обкладинці, прагнули самостійно вибрати у шкільній бібліотеці художні твори для читання; після прочитання твору самостійно стисло переказували зміст прочитаного, вказуючи головних і другорядних героїв, проявляли власне оцінне ставлення до вчинків героїв або описаних подій, могли навести приклади з власного життєвого досвіду.

Для учнів з розвитком інтересу на стимулюючому рівні (56%) - характерна відсутність адекватного оцінного ставлення до вчинків героїв і описаних подій. Вибираючи художню книжку, вони постійно зверталися за допомогою до педагогів або бібліотекаря, пам'ятали імена та прізвища героїв художніх творів, але самостійно стисло переказати зміст прочитаного твору не могли, зате активно використовували допомогу у вигляді навідних запитань евристичної спрямованості, що свідчить про значні потенційні можливості щодо розвитку інтересу до читання взагалі і читання художньої літератури зокрема.

До третього, пасивного рівня розвитку читацьких інтересів, віднесли 31% з числа обстежених школярів. Учні не виявляли інтересу до читання творів будь-якого жанру, допомогу майже не сприймали. Лише стислий переказ педагогом або бібліотекарем змісту твору з одночасним використанням ілюстрацій, відеоматеріалу викликав деяку зацікавленість до його змісту. Відповідаючи на запитання евристичної спрямованості, що стосувалися змісту прочитаного, школярі прагнули пригадати зображені у творі події і вчинки героїв. Імена головних героїв пригадували зі значними труднощами, обмежуючись займенниками: "він... , забув ім'я , ну цей ,... який; ... ; ну вона , як це її звали...". Навичка читання у підлітків даної групи сформована на дуже низькому рівні. Більшість з них читали повільно, іноді повторюючи деякі слова, а окремі (6%) читали по складах, що негативно впливало на розуміння змісту прочитаного і формування інтересу до читання.

Враховуючи отримані дані, з метою розвитку читацьких інтересів у розумово відсталих школярів, на уроках літературного читання використовували різні технології навчання. Так, зважаючи на те, у кожному класі навчалися учні з різним рівнем розвитку пізнавальних можливостей, використали методику внутрішньокласного диференційованого навчання. Школярі вчилися коментувати основні ідеї прочитаного твору, об'єднуючись у групи: "біографи", "історики" (коли це сталося?). Для характеристики Васи і Валека - героїв повісті В. Короленка "Діти підземелля" використали технологію "діаграма Вена". Сутність її в тому, що постійним групам класу пропонували завдання: вписати у спільний для обох кругів сектор однакові риси характеру хлопчиків, а в кругах - їхню відмінність. Через деякий час кожна група пропонувала власний варіант, а "експерт" (учитель) доповнював, узагальнював, оцінював роботу груп. Технологія

“спрямовуюче читання” передбачала під час читання кожної частини твору використовувати ключові вирази з елементами роздуму: “Про що ви прочитали в цьому уривку, про кого?”. Так, працюючи з оповіданням Марка Вовчка “Козачка”, текст розбили на кілька частин. Після цього читали їх по черзі. Читання кожної частини супроводжувалося елементами роздуму над текстом: “А що саме сталося в цій частині? Як розвивалися подальші події і чому саме так? Як розкрилися персонажі в прочитаному фрагменті?”. Відповідаючи на запитання, учні прагнули розгадати логіку сюжету і характерів, виступаючи співавторами автора твору. Технологія “учень у ролі вчителя” сприяла розвитку уваги, пам'яті, монологічного і діалогічного зв'язного мовлення, контролю і самоконтролю, толерантності - цінних особистісних якостей, що формують інтерес до читання.

Інтерес до читання художніх творів підвищувала технологія “дізнайся автора”, яка використовувалася для актуалізації знань, поглиблення інтересу до прочитаного, кращого його розуміння: 1 – “Він писав про своє важке дитинство дитини кріпаків”; 2 – “У байках він описував негативні риси людей, зображуючи їх у образах тварин”. Глибше вивчити творчість письменників, порівнюючи їхні твори з іншими, подібними за сюжетними лініями, ідейним навантаженням, допомагав компаративний метод. Школярі з цікавістю працювали з творами А.П. Чехова “Ванька” і П.Мирного “Морозенко”, Марка Вовчка “Два сини” і М. О. Некрасова “Орина – мать солдатская”.

Інтерес до читання формували під час діалогічного читання, мета якого - отримання інформації. “Необхідність діалогу визначається насамперед зверненням до Іншого як рівноправного партнера, у зверненні з яким формується і знаходить свою справжню основу людське Я” [4, с. 18]. Як показали результати дослідження, розумово відсталі часто проявляють небажання читати і переказувати прочитане, тому вчили вести діалог з текстом, формуючи внутрішню діалогічну установку під час читання художніх творів.

Перед початком вивчення нового твору з метою підвищення до нього інтересу використовували образно-мовленнєву дискусію, в основі методики проведення якої - репродуктивна і творча уява. Образно-мовленнєва дискусія базується на принципі інформаційного доповнення, за якого думка одного (педагога) стає стимулом для породження думки іншого (учня). Наприклад, перед початком читання оповідання А.П. Чехова “Ванька” учням запропонували розглянути ілюстрацію до оповідання і відповісти на запитання: “Ванька змушений був написати листа дідусеві тому, що ...”.

З метою оволодіння поняттями: “назва твору”, “твір” використовували предметно-демонстраційні схеми для формування узагальнень: твір > його назва. Чим глибше школярі зрозуміють сутність того, про що читають, тим швидше оволодіють його змістом. Це перший рівень сприйняття художнього тексту. Другий рівень сприйняття

складніший - смисловий. Він пов'язаний з уміннями слухачів ототожнювати себе з героєм (персонажем) прочитаного твору, завдяки чому поняття “герой”, “персонаж” стають для них більш глибокими і змістовнішими: зміст твору > герой (персонаж).

Перехід від першого рівня до другого - важливий момент не лише у літературному, а й у загальному розвитку розумово відсталих школярів. Його легше здійснити, вводячи у мовлення учнів доступну їм термінологію: “оповідання”, “назва” (заголовок), “про кого розповідається”, “про що розповідається”, “герой” (персонаж). Найбільш складним рівнем сприйняття є третій - художній або поетичний. Він можливий за умови сформованості в учнів-слухачів образного мислення, оскільки передбачає володіння уміннями знаходити і встановлювати асоціативні зв'язки між твором мистецтва, світоглядом автора і слухача, вимагаючи володіння певними мисленнєвими операціями аналізу, синтезу, порівняння, узагальнення, абстрагування. Третій рівень - розуміння твору, який передбачає засвоєння понять про тему, про героїв (персонажів), їхні вчинки. Щоб учні - слухачі краще засвоїли матеріал, який сприймають, ми використовували схему: герой (персонаж) > зовнішній вигляд > вчинки > мовлення.

Знайомлячись з героєм або персонажем, школярі відповідали на наступні запитання: 1 – “Що вчинив герой (персонаж)?”. 2 – “Про що свідчать його вчинки?”. 3 - “Як мова характеризує її носія?”. Для кращого розуміння прослуханого матеріалу і формування уявлень про прочитане одночасно із запитаннями використовували ілюстрації до читаного оповідання, завдяки чому забезпечувалося послідовне формування в уявленнях школярів не лише художнього образу, а й характеру героя (персонажа). Учні краще розуміли і могли розповісти про вчинки героїв (персонажів) та їхні взаємини між собою, про наслідки їхніх вчинків, ставлення до природи, побуту. Засвоїти це допомагало використання алгоритму. Школярам слово “алгоритм” не говорили і не пояснювали його значення. Так, для кращого засвоєння змісту оповідання “Гуси в польоні” В. Астаф'єва використали наступний алгоритм: час події > місце події > розмова героїв > наслідки розмови.

Після опрацювання декількох оповідань і роботи над їхнім змістом за допомогою алгоритму школярі навчилися правильно підбирати картки - відповіді на запитання, що стосувалися змісту опрацьованого тексту. Проте, як свідчать результати дослідження, розуміння причинно-наслідкових зв'язків між зображеними у творі подіями забезпечують запитання евристичної спрямованості. Для кращого ознайомлення учнів зі змістом твору і розуміння ними сутності причинно-наслідкових зв'язків використали уривок з оповідання Марка Вовчка “Інститутка” і алгоритм: час події > місце події > розмова героїв > наслідки розмови > характер героїв > мова героїв.

Формуванню читацьких інтересів сприяла ігрова технологія. Дидактичні ігри різної спрямованості – рушійна сила мотивації читання

з урахуванням їхньої змагальної атмосфери і стимул підліткової самореалізації, завдяки чому забезпечується позитивний статус у колективі, досягається позиція лідерства. Дидактична гра - важливий корекційний засіб, що забезпечує зацікавленість читацької діяльністю з використанням стимулів вербального і смислового прогнозування.

Опрацювання отриманих даних в кінці експерименту засвідчило позитивні зміни у ставленні учнів до читання художньої літератури. Так, групу ініціативного рівня склали 23% школярів; стимулюючого – 61%. 16% учнів перебували на пасивному рівні, зате переважна більшість з них зуміла приймати допомогу.

Розуміння учнями читаного тексту залежить від розуміння ними лексичного значення слів, що забезпечується завдяки розвитку мовлення у процесі роботи з творами художньої літератури. Цьому сприяє застосування на уроках літературного читання різноманітних технологій навчання.

Список використаних джерел

1. Мазуркевич О.Р. Метод і творчість. – К.: Радянська школа, 1973 . – 255 с.
2. Морозова Н.Г. Учителю о познавательном интересе. – М.: Знания, 1979 . – 47 с.
3. Навчання й виховання учнів 3 класу: методичний посібник для вчителів / упор. О.Я.Савченко. – К.: Початкова школа, 2004 . – 512 с.
4. Потєбня О.О. Думка і мова // Антологія світової літературно-критичної думки ХХ століття / за ред. М. Зубрицької. – Львів: Літопис, 2001. – 832 с.
5. Русецкая М.М. Нарушения чтения у младших школьников: анализ речевых и зрительных причин: монография. – СПб: КАРО, 2007 . – 192 с.

In the article the role of reading fiction in shaping the personality of mentally retarded adolescents, helped the reader's interest. In the activity-competence approach in students formed internal and external motives reading activity, providing an interest in reading. As a result of this experiment three groups of students by level of reader interest. It is proved that the successful development of reader interest depends on understanding the students of the lexical meaning of words, the conditions for mastering the lexical meaning of words. In order to create reader interest also offered various technology training mentally retarded students in the classroom literary reading.

Keywords: mentally retarded teenagers, reading, literature, interest, lesson literary reading, action-competence approach, the lexical meaning of the word, learning technology.

Отримано 22.9.2013