

ЛІТЕРАТУРНІ ІГРИ І ВИХОВАННЯ РОЗУМОВО ВІДСТАЛИХ УЧНІВ ЯК АКТИВНИХ ЧИТАЧІВ

Kravets N. P. Literary games and perception of mentally retarded pupils as active readers / N. P. Kravets // Actual problems of the correctional education : Ministry of Education and Science of Ukraine, National Pedagogical Drahomanov University, Kamyanets-Podilsky Ivan Ohyenko National University / edited by V.M. Synjov, O.V. Havrilov. – Issue 5.- Kamyanets-Podilsky: Medobory-2006, 2015.– P. 155–173

Кравець Н.П. Літературні ігри і виховання розумово відсталих учнів як активних читачів. У статті розглядаються питання використання літературних ігор у роботі з розумово відсталими учнями на уроках літературного читання та під час виконання ними домашніх завдань з літератури. Проаналізовано науково-методичну літературу з теми дослідження, у якій доведено значення застосування навчальних ігор з метою корекції інтелектуальної та емоційно-вольової сфер у розумово відсталих школярів, їх розвитку. Здійснено аналіз розуміння педагогами ролі літературних ігор в процесі роботи розумово відсталих школярів з художніми творами та науково-популярною літературою. На основі отриманих даних констатувального етапу експерименту виділено три рівні готовності педагогів до застосування літературних ігор:

пасивний, мотивований, творчий. Доведено, що педагоги не приділяють належної уваги застосуванню літературних ігор як на уроках літературного читання, так і під час виконання дітьми домашніх завдань, не намагаються оптимізувати у школярів навичку читання, зокрема такі її складові, як правильність і виразність. Все це негативно впливає на стан читання учнями художньої та науково-популярної літератури, формування їх як активних читачів. Підкреслено значення родини у вихованні в дітей інтересу до читання. Обґрунтовано необхідність застосування у роботі з учнями блоків літературних ігор, визначено принципи та умови їх застосування. Працюючи з літературними іграми, згрупованими у блоки, школярі оволодівають уміннями розрізняти жанри творів, орієнтуватися в біографіях авторів творів, характеризувати героїв творів та проводити аналіз творів, що забезпечує засвоєння навчального матеріалу з літературного читання і виховання їх як активних читачів.

Ключові слова: розумово відсталі учні, урок літературного читання, літературні ігри, блоки літературних ігор.

Кравець Н.П. Литературные игры и воспитание умственно отсталых учеников как активных читателей. В статье рассматриваются вопросы использования литературных игр в работе с умственно отсталыми учениками на уроках литературного чтения и во время выполнения ими домашних заданий по литературе. Проанализировано научно-методическую литературу по теме исследования, в которой доказано значение использования учебных игр с целью коррекции интеллектуальной и эмоционально-волевой сфер в умственно отсталых школьников, их развития.

Проанализировано понимание педагогами роли литературных игр в процессе работы умственно отсталых школьников с художественными произведениями и научно-популярной литературой. На основании полученных данных констатирующего этапа исследования выделено три уровня готовности педагогов к использованию литературных игр: пассивный, мотивированный, творческий. Доказано, что педагоги не уделяют надлежащего внимания использованию литературных игр как на уроках литературного чтения, так и во время выполнения детьми домашних заданий, не стремятся оптимизировать у школьников навык чтения, в частности такие его составные, как правильность и выразительность. Все это отрицательно влияет на состояние чтения учениками художественной и научно-популярной литературы, формирование их как активных читателей. Подчеркнуто роль семьи у воспитании в детей интереса к чтению. Обосновано необходимость использования в работе с учениками блоков литературных игр, определены принципы и условия их использования. Работая с литературными играми, сгруппированными в блоки, школьники

овладають умениями различать жанры произведений, ориентироваться в биографиях авторов произведений, характеризовать героев, анализировать произведения, что обеспечит усвоение учебного материала по литературному чтению и воспитание их как активных читателей.

Ключевые слова: умственно отсталые ученики, урок литературного чтения, литературные игры, блоки литературных игр.

Постановка проблеми. Спеціальні загальноосвітні навчальні заклади для розумово відсталих дітей покликані готувати їх до життя та праці у сучасному суспільстві. Певним чином забезпечується це завдяки опануванню випускниками життєвою компетенцією, складовою якої виступає читацька компетентність, що формується насамперед у процесі роботи з творами художньої літератури. Новизна вражень від прочитаного підтримує позитивні почуття, сприяє вихованню волі і вольових рис особистості, розвиваються й коригуються вольові риси характеру: цілеспрямованість, активність, рішучість, ініціативність, сміливість, самостійність, організованість, віра у власні сили, стійкість, витримка, впевненість, дисциплінованість, витривалість, мужність, які конче необхідні у самостійному житті. Проте недоліки уяви у розумово відсталих школярів, зниження готовності до переключення та невміння переключатися з однієї операції на другу, недостатній рівень розвитку мислення і мовлення, порушення пам'яті, уваги, послаблення мотиваційної діяльності, недостатня сформованість пізнавальних інтересів негативно впливають на становлення їх як активних читачів. Чітко проявляється характерна залежність процесу засвоєння від стану порушення центральної нервової системи, особливостей засвоєння змісту навчального матеріалу, методів навчання. Адже читання – це складна важка праця, яка полягає у постійній інтелектуальній роботі з текстом твору і вимагає значних розумових та вольових зусиль. За відсутності потреби в читанні у дітей не формується звичка до вміння мислити, інтелектуально працювати, оскільки лише завдяки читанню розвивається образне мислення, формуються уважність, зосередженість, тобто відбувається корекція інтелекту, емоційно-вольової сфери.

Одним зі засобів, що забезпечує позитивну мотивацію до оволодіння розумово відсталими учнями матеріалом з читання (літературного читання), становлення їх як активних читачів, є літературні ігри.

Мета статті: виокремити значення літературних ігор для становлення розумово відсталих учнів як читачів.

Виклад основного матеріалу. Розглядаючи місце літературних ігор у загальній ієрархії системи ігор, вважаємо, що літературні ігри належать до предметних ігор, які варто використовувати у роботі з

розумово відсталими дітьми. Гра виступатиме як засіб активізації навчання кожного школяра, як засіб виховання, виховуючи волю, характер у процесі творчої гри, цілеспрямованість та як засіб корекції інтелектуальних порушень, виправлення поведінки, оскільки у процесі гри вирішуються конфліктні ситуації, які вона не допускає. Психологічними механізмами гри виступають внутрішня мотивація до ігрової діяльності та емоційне піднесення.

Значення та роль гри у формуванні особистості дитини розглянуто насамперед у роботах психологів. Зокрема Л. Виготський, аналізуючи у роботі “Дитяча психологія” вплив гри на психіку дитини, довів, що у шкільному віці завдяки грі формуються й розвиваються внутрішні психічні процеси – внутрішнє мовлення, логічна пам’ять, абстрактне мислення. Також ним доведено значення гри щодо корекції поведінки, оскільки у грі дитина підкоряє власну поведінку загальним правилам колективу, отже гра виступає регулятором поведінки. У грі набувається досвід колективних дій, особисті інтереси підпорядковуються інтересам учасників гри, долаються труднощі й перешкоди. Зважаючи на те, що кожна гра має свої правила, кожен її учасник змушений їх дотримуватися. Згодом, як вказує Л.Виготський, ця утворена організація перетворюється у внутрішню функцію поведінки дитини і становлення особистої психічної функції.[5, с. 237].

Суголосно поглядам Л.Виготського на гру, Д.Ельконін, характеризуючи гру з психологічної точки зору, також розглядав її вплив на розвиток інтелектуальної діяльності дитини, зокрема на становлення довільної поведінки. Під довільною поведінкою психолог вбачав поведінку, що здійснюється відповідності до зразка (незалежно від того, подано його у формі дій іншої людини чи в формі виділеного правила) та контролюється шляхом співставлення з даним зразком як еталоном. У грі розвиваються більш загальні механізми інтелектуальної діяльності, відбувається суттєва перебудова дитячої поведінки – вона стає довільною. Розглядаючи особливості гри, Д. Ельконін вказав на двояку функцію гри та структурні складові гри. Ним доведено, що у процесі гри дитина одночасно начеб-то виконує дві функції: свою роль у грі та водночас контролює власну поведінку. За Д.Ельконіним рольова поведінка у грі є складно організованою. Зокрема у ній наявний зразок, що виступає як орієнтир поведінки, і як еталон для контролю; у ній є виконання дій, визначених зразком; наявне порівняння зі зразком, тобто контроль. Отже, в процесі виконання у грі певної ролі наявне своєрідне роздвоєння, тобто рефлексія. Незважаючи на те, що функція контролю у грі в діях дитини ще дуже слабка, але значення гри вчений вбачав насамперед у тому, що в ній зароджується функція контролю. Зважаючи на це, гру “можна вважати школою довільної поведінки”. Також гра є школою моралі, моралі в дії, оскільки норми, що лежать в основі людських взаємовідносин, стають через гру джерелом розвитку моралі

самої дитини, тому значення гри навряд чи може бути переоцінено – доводить автор.

Підсумовуючи висновки про роль та значення гри, психолог звертає увагу на роль гри у становленні особистості дитини, її значенні для формування дружного дитячого колективу, формування самостійності, позитивного відношення до праці, а також для виправлення деяких відхилень у поведінці окремих дітей і ще для багато другого. Усі ці виховні ефекти опираються як на свою основу на той вплив, який гра здійснює на психічний розвиток дитини, на становлення її особистості [7, с. 332-335].

Характеризуючи особливості дидактичної гри, В.Семенов довів, що дидактична гра як система людської діяльності передбачає взаємопроникнення (за Б.Г.Ананьєвим - конвергенцію) ігрової діяльності і навчання, здійснюване на рівні кожного навчально-ігрового циклу - «одиниці» гри. Конвергенція виявляється в тому, що ігрове завдання обов'язкового включає в себе як необхідний компонент навчальне завдання[6, с.61]. У ході гри узагальнюються й систематизуються раніше засвоєні учнями знання. Звідси потреба застосувати літературні ігри у роботі з розумово відсталими учнями на уроках літературного читання.

Відомий методист з методики навчання літератури Є. Пасічник цінність завдань ігрового характеру розглядав насамперед з точки зору впливу їх на розвиток інтересу до предмета. Досліджуючи проблему забезпечення уроків літератури підручниками, що формують позитивну мотивацію на уроках, автор переконливо довів значення періодичного включення у навчальний процес ігрових мотивацій [5, с. 156]. Адже завдяки іграм формується мовленнєва культура учнів, вони стають *читацько компетентними*. Мовленнєву культуру забезпечують такі уміння, як уміння слухати й водночас розуміти мовлення своїх співбесідників: учителя, однокласників, друзів і активно включатися в обговорення, продукувати адекватні відповіді щодо сприйнятого мовленнєвого матеріалу[5,С.98 – 100]. Також Є.Пасічник, звернув увагу на актуальність застосування на уроках літератури дидактичних ігор, вбачаючи їхні можливості у підвищенні якості знань учнів, розвитку пізнавальної самостійності і здібностей, створенні специфічної емоційної атмосфери, в урізноманітненні методів навчання, оскільки у процесі дидактичних ігор поєднуються навчальна та ігрова діяльність, тому дидактична гра як метод дозволяє активізувати пізнавальну діяльність, підвищити емоційний рівень засвоєння знань. [5, с. 123].

На значення літературних ігор щодо виховання інтересу до предмета літератури, формування навичок правильного, виразного читання й розуміння прочитаного, організацію самостійної роботи з додатковою літературою, розвиток творчих здібностей школярів також вказує А. Мельник. Методист розглядає літературну гру як методичний

прийом з огляду на забезпечення літературними іграми реалізації методів навчання літератури. На її думку гра не лише пов'язана з мистецтвом та художнім твором, але виступає структурним компонентом художнього твору; вона допомагає створенню літературних образів, сприяє розвитку уяви, образного мислення читача, його здатності до «перенесення». Важливими функціями гри є формування світогляду, художньої свідомості читача [3, С.105,108].

Корекційне значення ігор для розвитку й корекції розумово відсталих дітей розглянуто у роботах А. Аксьонової, К.Ардобацької, Л.Вавіної, О. Граборова, Ю Косенка, Г. Смирнової та ін. На думку вчених, дидактична цінність ігрового методу у роботі з розумово відсталими дітьми полягає в тому, що корекційно-розвиткові й виховні цілі навчання реалізуються не відособлено, а в органічній єдності, у взаємодії. Зокрема у грі створюються сприятливі умови для корекції та подолання порушень багатьох психічних функцій, насамперед тих, що забезпечують увагу дітей до навчальної діяльності, виникнення учбової мотивації, усвідомлення особистісного значення освоєних літературних знань і умінь. Крім того, дидактичні ігри сприяють рухливості й гнучкості думки учнів у процесі гри.

На діагностико-корекційне значення гри для розумово відсталих дітей вказував О. Граборов, віднісши гру до найбільш точних показників прояву дитячих здібностей, їхніх пізнавальних можливостей. На його думку міру відсталості дитини можна виявити за іграми, на які вона здатна, оскільки немає жодної здібності, яка б не вправлялася у грі.

А. Аксьонова, доводячи значення застосування дидактичних ігор на уроках російської мови й читання у роботі з розумово відсталими учнями, наголошувала на поєднанні ігрової та мисленнєвої діяльності у процесі гри, сприянні гри для створення в учнів емоційного настрою, позитивного ставлення до виконання діяльності, покращення загальної працездатності, можливості з інтересом багаторазово повторювати один і той же матеріал. Водночас ігрова діяльність робить більш цікавою мисленнєву діяльність, оскільки гра, крім пізнавальних, несе ігрові завдання, через реалізацію яких досягається основна мета навчання. Спрощення змісту роботи допомагає невстигаючим учням гратися нарівні з іншими, не втрачати інтересу до гри і навіть вигравати. Через реалізацію ігрових задач досягається основна мета навчання. Виходячи з ігрової задачі, школярі здійснюють ігрові дії, які наче маскують складну мисленнєву діяльність, роблять її більш цікавою [1, с. 303]

Зважаючи на цінність ігор у роботі з розумово відсталими учнями на уроках літературного читання, варто звернути увагу на класифікацію ігор. Автори по-різному класифікують літературні ігри. О. Белова об'єднує літературні ігри у дві групи за характером пізнавальної діяльності: читацькі та виконавські. Читацькі ігри діляться на словникові й стилістичні, виконавчі – інтонаційні етюди, етюди-імпровізації, виразне читання, читання за ролями, пантоміми, імпровізації [2,С.12-13]

Р. Осадчук розділяє дидактичні ігри на операційно-рольові й навчальні (ділові) ігри за рівнем вимог до характеру пізнавальної діяльності учнів: репродуктивні, проблемно-пошукові, творчі. Виділяє у дидактичній грі три етапи: підготовчий, проведення гри, заключний [4,с.105].– А. Мельник класифікує літ ігри за ознаками: мета, характер пізнавальної діяльності, вид діяльності, засоби гри, особливості мовленнєвої діяльності, кількість учасників, підготовка, тривалість, засоби керівництва, форма проведення. За метою: актуалізуючі, формуючі, узагальнюючі, комбіновані, контрольньо-корекційні. За характером пізнавальної діяльності: репродуктивні, пошукові, творчі. 1 – є зразок, 2 – елемент пошуку. 3 – проявляє творчу активність. Виконавські діляться на рольові та ігри –драматизації [3, с. 113].

Зважаючи на вище сказане, нас цікавила готовність педагогів до проведення ігрової діяльності у роботі з розумово відсталими учнями на уроках літературного читання та під час самопідготовки – домашньої самостійної роботи. Адже ефективність застосування ігор значно залежить від емоційного відношення до них педагогів, їхньої зацікавленості в результатах. У опитуванні взяли участь 127 учителів і вихователів 7 – 10 класів. Педагоги відповідали на запитання: Чи використовуєте на уроках літературні ігри, які саме? Чим керуєтеся при доборі ігор? З якою метою використовуєте ігри? У якій частині уроку використовуєте ігри?

Учителі повідомили, що переважно використовують цікаві запитання, загадки, прислів'я з метою зацікавити учнів до сприймання навчального матеріалу. Майже не практикують читання за ролями, ігри-інсценізації, які сприяють розвитку діалогічного мовлення школярів. Між тим, завдяки інсценізаціям учні вчаться конструювати репліки- діалоги, повні речення, використовуючи у мовленні звертання, виражені різними частинами мови, найчастіше – іменниками, прикметниками у формі пестливих слів. Також педагоги не використовують ребусів, кросвордів, виконання яких сприяє розвитку і корекції пам'яті, уяви, логічного мислення.

Добираючи ігровий матеріал, учителі керуються тим, що літературні ігри сприяють зосередженню уваги учнів, переключенню на іншу діяльність, активізують розумову діяльність, сприяють включенню учнів у навчальний процес. Переважно використовують ігри у вигляді літературних загадок, прислів'їв перед початком роботи над змістом твору щоб заспокоїти учнів після перерви, організувати їх, зосередивши увагу. Після прочитання твору також використовують загадки, прислів'я з метою виявлення знань учнів, уточнення та закріплення вивченого матеріалу.

Вихователі повідомили, що намагаються використовувати літературні ігри переважно перед початком організації роботи учнів з творами усної народної творчості чи художніми творами з метою заінтригувати школярів перед виконанням завдань з літературного читання, зацікавити, викликати інтерес до самостійного читання

домашнього завдання. Враховують те, що учні вивчали на уроці, тому переважно пропонують учням цікаві запитання про персонажів (героїв) творів, пропонують загадки, прислів'я, з метою корекції пам'яті, мислення, уваги, уяви, збагачення словникового запасу, розвитку зв'язного мовлення.

Проаналізувавши отримані дані, ми визначили рівні готовності педагогів до використання літературних ігор. За показники рівнів готовності педагогів до використання літературних ігор взято три рівні: пасивний, мотивований, творчий. Віднесений до пасивного рівня 61% педагогів використовують літературну гру у вигляді літературної загадки з метою налагодження дисципліни в класі та залучення учнів до роботи, тобто проявляється їхнє відповідальне ставлення до формального боку уроку літературного читання – забезпечення спокійного проведення уроку, а не до того, як і чому навчити школярів. Зважають на швидкість включення у роботу всіх учнів класу – сильних і слабких, інертних, загальмованих і розгальмованих. Представники мотивованого рівня (29%) проводять літературні ігри з метою зацікавити учнів до уроку, викликати у них позитивну мотивацію, інтерес до матеріалу, що вивчається, бажання засвоювати пропонований матеріал. До творчого рівня увійшли педагоги (10%), які прагнуть урізноманітнити уроки, внести у них свою власну «родзинку» з метою отримання учнями позитивного знаннєвого та емоційного результату від уроку, задоволення як для учнів, так і для себе. Віднесені до творчого рівня педагоги самі намагаються придумувати ігри, конструювати їх. Лише представники творчого рівня пропонують учням кросворди, ребуси, придумані самостійно або взяті з різних джерел: спеціальна література, дитяча література, мережа Інтернет. Розподіл педагогів за рівнями готовності до використання літературних ігор відображено на діаграмі (див. рис.1).

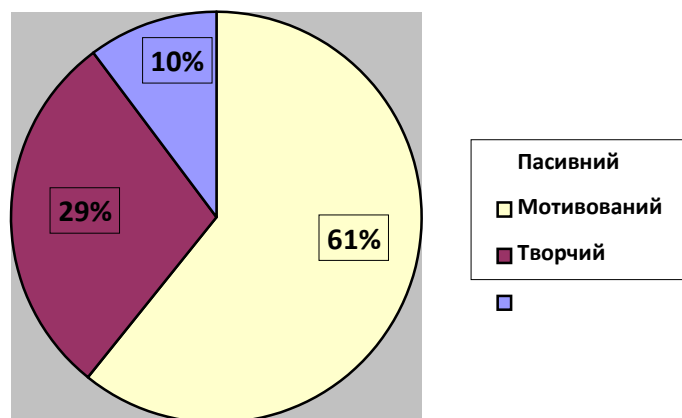


Рис. 1. Готовність педагогів до використання літературних ігор.

Водночас вивчали відношення учнів до літературних ігор. Експериментом було охоплено 483 розумово відсталіх школярів 7 - 10

класів шкіл з українською та російською мовами навчання. Серед них з діагнозом “легка розумова відсталість” 409 учнів, 11 школярів з діагнозом “синдром Дауна”. Решта 63 учні мали діагноз “помірна розумова відсталість”. Переважно це були семикласники.

Насамперед нас цікавило, який навчальний предмет подобається учням, чому? Навіщо вивчають предмет літературне читання. Цікаво чи не цікаво школярам на уроках літературного читання. Чи проводять учителі ігри на уроках літературного читання? Яка гра запам’яталася? Чому? Чи читають учні художню, науково-популярну літературу, для чого?

Щоб визначити ставлення учнів до уроків літературного читання, виявляли їхнє ставлення до навчальних предметів. Вивчаючи ставлення до навчальних предметів, встановили, що 36,2% школярам подобаються уроки літературного читання, 15,9% - фізики, математика подобається 11,6% опитуваним, на уроки історії і трудового навчання вказали по 8,7% школярів. Решта 91 учневі, які склали 18,9%, подобаються уроки соціально-побутового орієнтування, фізкультури, природознавства, географії. Досить дивно, але на уроки фізкультури, як на такі, що подобаються, вказали лише 17 учнів з числа опитаних.

У 7 класі починають вивчати предмет “літературне читання”. Учні більш детально знайомляться з біографіями письменників, цікавими відомостями з їхнього творчого життя, навчаються глибше аналізувати художні твори, вчать детальніше характеризувати героїв, оцінювати їхні вчинки. Школярі чекають чогось нового, невідомого для них. У 10 класі учні закінчують школу. Тематика творів, поданих у програмі з літературного читання для 10 класу (Кравець, 2010), включає, крім художніх творів, науково-пізнавальні статті, знання матеріалу яких допоможе майбутнім випускникам у подальшому житті. Зважаючи на це, респонденти відповідали на запитання анкети: «Навіщо ти вивчаєш предмет «літературне читання»? Цікавим для себе визнали предмет 16% учнів 7 класу, 21,4% школярів 8 класу, 10,7% дев’ятикласників, 5,4% десятикласників. “Щоб багато знати” вивчають літературне читання 10,7% семикласників, 7,1% учнів 8 класу, 8,9% школярів 9 класу і 5,3% десятикласників. Відрадно, що жоден з опитуваних не вказав на те, що уроки літературного читання йому не подобаються, але педагоги заставляють учити, вивчати цей предмет, або на те, що учитель дає завдання і примушує його виконувати.

У процесі опитування на предмет того, чи проводять педагоги на уроках літературного читання і на самопідготовці літературні ігри та які саме, учні виявили нерозуміння терміну “літературна гра” і здивовано відповідали: “Ми на уроках і на самопідготовці читаємо, відповідаємо на запитання, переказуємо, а не граємося”. Довелося пояснити сутність терміну “літературна гра”, підкріпивши це практично завдяки наведеним прикладам ігор. Лише після проведеної роз’яснювальної роботи і дієвої

участі учнів у грі школярі пригадали, що педагоги пропонують їм загадки, прислів'я. Також декілька разів у кожному з класів учителі організовували читання за ролями. Але інсценізацію уривків з прочитаних художніх творів у жодному класі не організовували. Театралізовані вистави на теми прочитаних народних казок було організовано і проведено у 9 школах-інтернатах. Роботу з ребусами, кросвордами, іншими літературними іграми як на уроках літературного читання, так і на самопідготовці учні не могли пригадати. Лише 5, 6% опитаних пригадали, що «одного разу розгадували кросворд, але це було давно». Отже, як на уроках літературного читання, так і в процесі самопідготовки педагоги переважно використовують літературні загадки, рідко - читання за ролями, інсценізацію народних казок.

На те, що не цікаво учням на уроках літературного читання, вказали 7,4% семикласників, 3,5% восьмикласників та по 1,8% учнів 9 і 10 класів. На запитання: «Чому не цікаво?», школярі повідомили, що потрібно багато читати, а вони «ще не дуже добре читають», часто не розуміють того, про що читають. 27% опитаних не зуміли визначити власне ставлення до уроків літературного читання.

Водночас виявляли, твори яких жанрів подобається читати школярам. Найбільше респондентів – 25% вказали, що люблять читати оповідання, вірші – 17,8%. На уроці, і на самопідготовці учні швидше прочитували вірш, ніж казку, оповідання, тому що вірші короткі за змістом. У класі здебільшого усі учні навчаються читати їх більш-менш правильно. Казки подобається читати 19,6% опитаним, в основному це учні 7 –х класів та учні з нижчим рівнем розвитку пізнавальних можливостей, оскільки навіть 3,7% дев'ятикласників з синдромом Дауна вказали, що цікаво читати казки. 5,4% восьмикласників (дівчатка) з різних шкіл відповіли, що люблять читати романи «про любов». Це закономірно, адже це вже не молодші підлітки, а юнки, яким по 15-16 років, вік, для якого характерним є зацікавлення протилежною статтю та стосунками між ними. Довідкову літературу виявили бажання читати переважно учні 8 - 9-х класів – 23,2%. Сутності фантастичних творів розумово відсталі школярі часто не розуміють, тому не дуже прагнуть читати: серед опитаних виявилось всього 3,6% бажаючих.

Відносно уподобань, тематики творів, які хотіли б прочитати, 12,5% респондентів виявили бажання читати про природу, тварин; 10,7% – про любов: 8,9% дівчаток і 3,6% хлопчиків дев'ятого класу з діагнозом «синдром Дауна». Про науку (вказували конкретно: філософія, історія) прагнули читати по 5,4% школярів відповідно. Під впливом однолітків з масової школи, засобів інформації 5,4% респондентів хочуть читати про Гаррі Поттера. Проте з'явилися нові уподобання. Учень 7 класу, який приїхав з Краматорська, волів читати «про біблію», щоб «навчитися, як заробляти гроші».

Про те, що учні стали дорослішими, свідчить малий відсоток респондентів, яким подобається читати про дітей. Всього таких виявилось 7% школярів з числа опитаних

Нас цікавив внесок сімей у прилучення дітей до читання художньої та науково-популярної літератури та з чого вони її читають і чи читають взагалі. Як свідчать результати опитування, художня та науково-популярна література наявна вдома у 17,9% семикласників, 25% учнів восьмого класу, у 16% учнів 9 класу та у 5% десятикласників, тобто всього у 63,9% родин вдома наявна література для читання. Переважно це були казки як вітчизняних, так і зарубіжних авторів і оповідання про дітей. Натомість у 14% сімей учнів 7-х класів, 16,8% восьмикласників, у 5,3% родин учнів 9-х класів та у 6% сімей десятикласників ніякої літератури вдома не було. Всього відсутня література у 36,1% родин.

Наявність вдома літератури ще не свідчила про те, що діти її читали, про що стало відомо з результатів опитування школярів. Зокрема читають вдома 16% учнів 7-х класів, 19,6% восьмикласників і 16% респондентів 9-х класів, які склали 51,8% опитуваних. Незважаючи на вказану наявність вдома літератури, 17,8% семикласників її не читають, не читають 21,4% восьмикласників і 5,4% школярів 9-х класів, 3,6% учнів 10-го класу. Загалом вдома не читають літературу 48,2% респондентів.

Також нас цікавило, чи цікавляться батьки тим, про що читають їхні діти і чи взагалі читають, тобто чи розповідають діти батькам, про що вони читають. На превеликий жаль, не цікавляться чи читають діти художню літературу у 23,2% родин учнів 7-х класів, 42,8% родин восьмикласників і у 8,9% родин учнів 9-х класів, 12,5% - десятикласників, тобто у 87,4% родин батьки не цікавляться, чи читають їхні діти художню або науково-популярну літературу і чи взагалі щось читають. Як виявилось, здебільшого діти самі проявляють ініціативу й намагаються розповісти батькам те, про що читали. "Мене не запитують, я сам їм розповідаю" - говорить восьмикласник. Отримані дані свідчать, що лише 10,7% семикласників розповідають батькам, про що вони читають, 12,5% восьмикласників, 12,5% учнів 9-х класів, 8,9% десятикласників, що становить 44,8% дітей з числа опитаних.

Ми намагалися виявити причини, чому діти не читають. Однією з причин є недостатня сформованість навички читання, зокрема таких її складових, як правильність і виразність. Порушення формування навички читання пов'язане з недостатнім розвитком функціональної бази навички читання (уваги, пам'яті, мислення), з недоліками усного мовлення (В. Лубовський, Н. Менчинська, Л. Переслені). Недоліки сигніфікативної (означальної) функції мовлення проявляються у порушеннях поєднання слова з мисленнєвими словесними еталонами й мисленнєвими образами предметів, що призводить до нерозуміння

смислу почутого чи прочитаного слова, негативно впливаючи на розуміння змісту словосполучень, речень, тексту в цілому. (Л.Виготський, С. Рубінштейн, Г.Люблінська, Н.Кравець). Не формуються міцні уміння зчитування, завдяки чому значно порушується не лише технічна складова навички читання, а насамперед смислова. Це внутрішні, суб'єктивні умови, що впливають на формування активних читачів.

Як свідчать результати спостережень, навіть у 7-8 класах учні читають на недостатньому рівні, зокрема спостерігається значна кількість помилок. Хворобливий соматичний стан школярів, переважна більшість з яких страждає хронічними тонзилітами, що заважає правильно дихати, спричиняє порушення правильного дихання, голосу, дикції. Читаючи, учні задихаються, швидко настають втомлюваність, порушення уваги, які частіше спостерігаються у дітей з синдромом дефіциту уваги і гіперактивністю. У багатьох з обстежених школярів наявні міопія, амбліопія, косоокість, що теж негативно впливає на опанування не лише виразністю, а й правильністю читання. Учні в процесі читання “гублять” рядок, переходять з недочитаного рядка на інший, не дочитують до кінця речення, часто відволікаються. Семикласники зі спектром аутистичних порушень взагалі ще не можуть опанувати техніку правильного і виразного читання, незважаючи на те, що уміння правильного читання у них сформовані на належному рівні. Проводячи експеримент, спостерігали й за поведінкою семикласників, реакцією на зміст прочитаного. В одних учнів виникали позитивні емоції під час читання, зокрема в тих, хто читав правильно, дотримуючись граматичних пауз. Інші – навпаки, читали досить монотонно і без емоцій, що заважало їм зрозуміти зміст читаного матеріалу і викликало негативне ставлення до процесу читання.

Аналіз результатів обстеження стану читання у семикласників свідчить, що поряд з читанням цілими словами спостерігалися учні, які читали по складах або по буквах. Окремі з них спочатку читали слово пошепки по складах, перш ніж прочитати ціле слово голосно. Поскладове читання спостерігали у 4,8% обстежених школярів. Для поскладового читання характерними були повторення першого складу слова: *панночка – пан-пан-пані*; пропуски звуків та складів у словах: *конвалія – ковалія, трудяща – тудяша*. Деякі учні замінювали слова, що читали, іншими словами, власними: *придивлявся – дивився*; не дочитували слова до кінця: *захищалась – захища*; замінювали слова і вирази іншими словами, близькими за змістом: *веселая музиченька грає – весело музика грає*. Повтори складів допустили 13,8% школярів; повтори слів – 27%; перестановки звуків і букв спостерігали у 26% учнів. Також семикласники змішували фонемі, подібні за звучанням і артикуляцією: *зліпить – сліпить, звуся – свуся*; допускали пропуски приголосних при збігу двох приголосних: *обізвався – обізася*.

Найчастіше неправильно читали ті слова, значення яких не розуміли: *стрихою – ски-сті-стою*. Відчуваючи труднощі у читанні окремі школярі намагалися полишити цей процес і, не дочитавши слово до кінця, вгадували його кінець: *стеблину – стебло*.

Найчастіше перестановки і вставляння слів зустрічалися у школярів, які проявляли емоційне ставлення до читаного матеріалу. Вони намагалися читати поспіхом, наче “ковтаючи” слова, які потрібно прочитати, але потім їх перечитували, знову повертаючись до вже прочитаного матеріалу. Допущені у процесі читання аграматизми не помічали і не виправляли.

Перевіряючи стан виразного читання, насамперед звернули увагу на дотримання учнями *пауз* при розділових знаках. Вказані уміння формуються, починаючи з першого класу, коли дітей навчають правильно читати речення, в кінці яких стоїть крапка, знак запитання, знак оклику або в яких між словами є кома.

Спостереження за читанням школярів засвідчило, що майже усі читали монотонно. Одні з них читали досить повільно, мляво; інші – навпаки, занадто поспішали, не дотримувалися розділових знаків, читаючи, “ковтали” слова та зливали речення. Внаслідок цього порушувалося розуміння смислу прочитаного. Учні не вмели знаходити в реченні важливі за смисловим навантаженням слова і виділяти їх паузою за уповільненого чи пришвидченого читання та підвищенням сили голосу перед тим, як прочитати речення. Так, не дотримувалися зниження сили голосу й пауз при читанні розповідних речень 53,5% учнів; не виділяли і неправильно читали окличні речення 20% школярів; на питальні речення не звернули увагу 18% обстежених; 34,5% учнів не звертали уваги на коми під час читання. Загалом 29% респондентів не дотримувалися розділових знаків під час читання, що негативно впливало на розуміння ними смислу читаного матеріалу.

Перевірка дотримання семикласниками *наголосу* показала, що вимова респондентами останнього слова рядка з більшою силою голосу особливо при читанні віршованих текстів призводила до втрати основної думки. Порушеною виявилася і дикція. Лише 35,5% школярів намагалися чітко вимовляти слова, фрази.

Внаслідок порушення логічного мислення “лінія думок” (термін, запропонований К.С. Станіславським) у розумово відсталих не створюється, оскільки школярі не користуються основними *засобами виразності: логічними паузами, логічними наголосами, мелодикою читання*. Отримані результати перевірки правильності читання засвідчили про його порушення при читанні тексту з розділовими знаками, що визначає відповідну тривалість логічних пауз. Дотримання учнями таких вимог не спостерігалось.

Найважче розумово відсталим давалося читання з дотриманням *логічних* пауз, які необхідні для поділу речень чи тексту на смислові

частини. Переважно логічні паузи співпадають з розділовими знаками, тому їх ще називають *граматичними*. У таких випадках правильне дотримання при читанні розділових знаків визначає відповідну тривалість логічних пауз. Отже, недостатня сформованість навички читання негативно позначилася на відношенні учнів до читання художньої та науково-пізнавальної літератури, гальмувала позитивну мотивацію до читання, потребу в читанні, викликаючи небажання читати.

Враховуючи рекомендації вчених щодо значення літературних ігор та зважаючи на отримані результати, ми дійшли висновку, що сформувані школярів як активних читачів, скоригувати їхню читацьку діяльність певним чином допоможуть літературні ігри, добираючи й розробляючи які, дотримувалися відповідних принципів, насамперед принципу корекції. Принцип корекції вимагає розглядати навчальну літературну гру як засіб корекції психофізичного розвитку. Принцип розвитку – виступав як дидактичний засіб розвитку психофізичних процесів. Принцип діяльності – завдяки діяльності учасники (учні) вводяться у гру та діють у грі. Конкретна діяльність обумовлена роллю, яку виконує кожен учасник гри та всі учасники. Принцип поєднання дидактичних та ігрових цілей передбачає постановку перед роллю двоєдиної мети: дидактичної (корекція навичок, умінь аналізувати твір, характеризувати героїв, пояснювати сутність літературознавчих понять) та ігрової – розв’язання завдання, досягнення перемоги. Принцип комунікації забезпечує визначення провідної ролі міжособистісного спілкування як складової комунікативної компетентності, що входить до життєвої.

Добираючи ігри, враховували виконання кожною грою двоєдиного завдання: опора на наявні у школярів знання та одночасне сприяння їхньому уточненню, систематизації, закріпленню, поглибленню. Виконуючи ту чи ту гру, учні матимуть змогу більш глибоко осмислювати навчальний матеріал, встановлювати логічні зв’язки між вивченим і тим, що вивчається, на доступному їм рівні робити висновки, систематизувати й узагальнювати вивчене.

Зважаючи на те, що ігри виконують розумово відсталі школярі, добирали ігри, враховуючи етапи вивчення твору. На етапі підготовки до сприймання твору використали ігри, що стосуються біографії, творчого шляху письменника, назви твору. На етапі сприймання художнього твору – обговорення початку твору, портретів літературних героїв. Етап підготовки до аналізу літературного твору передбачав такі види ігор, які поєднували в собі аналітичні та евристичні запитання, що відображали хід зображених подій, характеризували вчинки героїв, їхні стосунки, поведінку. На етапі аналізу художнього твору застосовували рольові ігри, ребуси, кросворди, криптограми, створення порівняльних таблиць героїв, зокрема їхньої мови, характеру, таблиць порівняння

різних описів природи. Підсумковий етап вивчення художнього твору дає можливість виявити міру засвоєння учнями змістової та смислової сторін твору, сприймання його сюжетної та композиційної цілісності, диференціювати зображені події, героїв, їхні вчинки. Тому на підсумковому етапі застосовували ігри на зіставлення й порівняння героїв, зображених подій, явищ, дискусії, інтелектуальні вікторини з обговоренням на зразок телевізійних ігор.

Пропонуючи учням літературні ігри, враховували не лише індивідуальні особливості учнів кожного класу, а й засвоєння ними навчального матеріалу, за яким проводиться гра, складність завдань, їхню доступність, пізнавальну, виховну, естетичну та корекційну цінність. Водночас враховували мотивацію участі школярів у грі: адже без належної зацікавленості матеріал не буде добре засвоєний, міцно сформовані уміння успішно не виконуються. Насамперед забезпечили емоційну установку кожного учня, яка привела знання й уміння у певний рух, змусила працювати без зайвої допомоги, підказки. Враховували складність завдань для виконання розумово відсталими школярами.

Адже, як засвідчили отримані результати, занадто легкі завдання гри не викликали в учнів зацікавленості, змагальності, здорового суперництва, емоційного переживання, натомість викликали навіть у розумово відсталих легковажне ставлення. Важкі з точки зору розумового навантаження ігри послаблювали інтерес до такого виду діяльності, викликали у школярів зневіру у власні сили, незадоволеність, відмову в участі у грі.

Тому під час добору ігор для уроків літературного читання ми враховуємо психофізичні особливості учнів кожного класу, на основі чого визначили конкретні критерії добору літературних ігор: доступність, достатність, інформативність, емоційність, доцільність, корекційне навантаження. Це сприяло глибшому засвоєнню учнями змісту навчального матеріалу.

Літературні ігри застосовували, враховуючи дотримання функцій аналізу художнього твору. Серед різноманітних функцій виділили ті, що забезпечують розуміння й усвідомленість сутності слів та висловів, вжитих у художньому творі: корекційна – сприяє корекції порушень вимови, навички читання, формування умінь діалогічного й монологічного зв'язного мовлення; рецептивно-розвиткова – забезпечує активне пізнання світу й себе через прочитаний художній твір, відображення зрозумілого в мовленні; завдяки виховній функції виховуються читацькі інтереси й потреби, увага до прочитаного, почутого й вимовленого слова; мотиваційна – передбачає формування мотивів і потреб до аналізу читаного твору, бажання й прагнення правильно зрозуміти й відтворити прочитане у власному мовленні, використовуючи лексику твору.

Визначили шляхи здійснення кожної гри, які передбачали три етапи: I – підготовчий етап, у процесі якого здійснювалася підготовка до проведення гри; II – виконавчий етап, що передбачав проведення гри; III – контрольно-корекційний етап, на якому відбувався аналіз гри.

З учнями проводили індивідуальні, групові, колективні літературні ігри, що давало змогу ефективніше коригувати притаманні розумово відсталим розумові та емоційні порушення. Індивідуальне виконання ігрових завдань найкраще підходило для самостійної роботи: розвиваються здібності для незалежних дій у рамках гри, формуються власні судження, ініціативність, здатність до подолання труднощів.

Пропоновані учням літературні ігри об'єднали у блоки: I блок: ігри на удосконалення навички читання; II блок: ігри про усну народну творчість;

III блок: ігри про авторів творів; IV блок: ігри про героїв творів, V блок: ігри для аналізу твору.

Аналізуючи результати отриманих даних після використання літературних ігор як на уроках літературного читання, так і на самопідготовці, варто вказати на зміну відношення використання педагогами літературних ігор, що показано на діаграмі (див. рис.2).

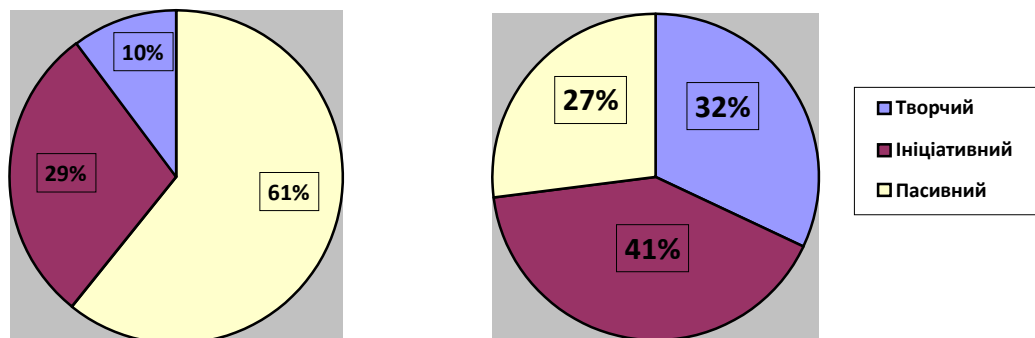


Рис.2. Використання педагогами літературних ігор: I – до експерименту, II – після експерименту.

Після залучення літературних ігор у навчальний процес на уроках літературного читання та на самопідготовці, змінилося ставлення учнів до уроків. Школярі з нетерпінням почали запитувати, що будуть вивчати на наступному уроці, чи будуть розгадувати і складати кросворди, відповідати на «цікаві» запитання, про кого і про що складатимуть загадки і прислів'я. Семикласники запропонували інсценізувати казку «Мудра дівчина», а восьмикласники (школа з російською мовою навчання) – розіграти сценку «По щучьому велению». Навіть учні з низьким рівнем розвитку пізнавальних можливостей схвально відгукувалися про уроки літературного читання і теж виявили бажання брати участь в інсценізації. 83,9% школярів відповіли, що на уроках

літературного читання їм дуже цікаво, подобається «відгадувати різні відгадки, зображати когось із героїв казки чи оповідання».

Змінилося відношення учнів до шкільної бібліотеки. Якщо раніше вони відвідували її з метою подивитися або прослухати казку, брати участь у гуртку, то після експерименту школярі із задоволенням відшукували на стендах нову художню чи науково-популярну літературу, дитячі журнали. Незважаючи на те, що не зуміли правильно розгадувати вміщені у журналах кросворди, головоломки, шаради, намагалися робити це як самостійно, так і зверталися по допомогу до педагогів, однокласників. Активніше почали відвідувати шкільну, районну бібліотеки й читати художню та доступну науково-популярну літературу 79% школярів, особливо учні дев'ятих і десятих класів.

Батьки теж звернули увагу на дитяче читання. У багатьох родинах появилася дитяча художня і науково-популярна література. 53,7% батьків почали цікавитися, що читають їхня діти, про що хотіли б прочитати. Прийшовши у школу, розповідали, що практикують читання книжок разом з дітьми і пропонують дітям розповісти про кого чи про що прочитали. Особливо раділи батьки, коли побачили своїх дітей на шкільній сцені в ролі героїв відомих казок.

Висновки. Літературні ігри сприяють засвоєнню навчального матеріалу з літературного читання, вихованню інтересу до предмета та до книжки зокрема. Добираючи літературні ігри, варто враховувати індивідуальні особливості розумово відсталих школярів, стан сформованості в них навички читання, зокрема таких її складових, як правильність і виразність. З метою отримання максимального ефекту від застосування літературних ігор, варто об'єднати їх у блоки. Застосовуючи ігри, враховувати етапи вивчення художнього твору, опираючись на функції аналізу художнього твору. Проводячи літературну гру, бажано дотримуватися етапів її проведення: підготовчий, виконавчий, контрольнo-корекційний. Дотримання належних психолого-педагогічних умов у процесі проведення літературних ігор забезпечить корекцію та літературний розвиток розумово відсталих школярів, виховання їх як активних читачів, оскільки оптимізує процес читання дітьми художньої і науково- популярної літератури.

Список використаних джерел

1. **Аксенова А. К.** Методика обучения русскому языку в коррекционной школе: учеб. для студ. дефектол. фак. педвузов / А. К. Аксенова. – М. : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2004: 16 с. 2. **Белова О. И.** Игры на уроках литературы как средство творческой активности школьников: автореф. ... канд. пед. наук. 130002/ О. И. Белова. - Л. : Ленинградск. гос. универс. имени А.И.Герцена, 1984. – 18 с. 3. **Мельник А. О.** Літературний розвиток

учнів 5-7 класів у процесі навчально-ігрової діяльності: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 – теорія і методика навчання зарубіжної літератури/ А. О. Мельник. – К., 2006. – 259 с. з дод. 4. **Осадчук Р. І.** Дитячі ігри в навчальному процесі / Р. І. Осадчук // Педагогіка і психологія, 1996. - №4. – С. 102–110. 5. **Пасічник Є. А.** Методика викладання української літератури / Є. А. Пасічник. - К. : Ленвіт. 2000. – 384 с. 6. **Семенов В.Г.** Дидактична гра як форма навчання / В. Г.Семенов // Рад. школа. - 1989. - №3. – С. 61–65. 7. **Эльконин Д. Б.** Психология игры / Д. Б. Эльконин. – 2-е изд. – М. : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1999. – 360 с.

Spy` sok vy` kory` stany` x dzherel

1. **Aksenova, A. K.** (2004). *Metodika obucheniiia russkomu yazyku v korrektsionnoi shkole* [Teaching methods of Russian language in a correctional school]. Moscow: Gumanit. izd. tsentr VLADOS. 2. **Belova, O. I.** (1984). *Igry na urokakh literatury kak sredstvo tvorcheskoi aktivnosti shkolnikov* [Games at literature lessons as a mean of children's creative activity] (Dissertation Abstract, Leningrad). 3. **Melnyk, A. O.** (2006). *Literaturnyi rozvytok uchniv 5-7 klasiv u protsesi navchalno-ihrovoi diialnosti* [Literary development of 5-7 gades schoolshilren during educational and playing activity]. (Doctoral dissertation, Kyiv). 4. **Osadchuk, R. I.** 1996. *Dytiachi ihry v navchalnomu protsesi* [Children's games in the educational process]. *Pedahohika i Psykholohiia*, 4, 102-110. 5. **Pasichnyk, Ye. A.** (2000). *Metodyka vykladannia ukrainskoi literatury* [Teaching methods of Ukrainian literature]. Kyiv: Lenvit. 6. **Semenov, V. H.** (1989). *Dydaktychna hra yak forma navchannia* [A didactic game as a form of learning]. *Radianska shkola*, 3, 61-65. 7. **Elkonin, D. B.** (1999). *Psikhologiiia igry* [Psychology of a game] (2nd ed.). Moscow: Gumanit. izd. tsentr VLADOS.

Kravets N. P. Literary games and perception of mentally retarded pupils as active readers. The article deals with the usage of literary games in working with mentally retarded pupils at lessons of literary reading and during their homework on literature. Scientific and methodological literatures on the topic of research have been analyzed. The importance of the usage of the educational games in order to correct mentally retarded pupils' intellectual and emotional-volitional sphere, as well as their development, has been proved. Teachers' understanding of the role of literary games, when mentally retarded students work with fiction and non-fiction literature, has been analyzed. Based on the findings of the ascertaining phase of the research, three levels of teachers' readiness to use literary games have been divided. They are passive level, motivated level and creative level. The author proves that the teachers do not pay proper attention to use literary games both at lessons of literary reading and when children do their homework, as well as they do not aspire to

optimize pupils' reading skill, in particular those of its components as an accuracy and expressiveness. All of these processes have a negative effect on students' reading fiction and non-fiction literature and forming them as active readers. The author emphasizes the role of family in education of children's reading interest. The necessity to use blocks of literary games in working with pupils has been proved; the principles and conditions for their usage have been defined. Working with literary games grouped into blocks, pupils acquire the ability to distinguish genres of works, to know the authors, biographies, to describe the characters, to analyze the work that will provide the learning of the literary reading content and education of the pupils as active readers.

Key words: mentally retarded pupils, lesson of literary readings, literary games, blocks of literary games.

Отримано 19.02.2015 р.