

# ЧИТАТЕЛЬСКИЕ ИНТЕРЕСЫ УМСТВЕННО ОТСТАЛЫХ ПОДРОСТКОВ И ФОРМИРОВАНИЕ ИХ КАК АКТИВНЫХ ЧИТАТЕЛЕЙ

Кравець Ніна Павлівна

канд. пед. наук  
Національний педагогічний університет ім. М.П. Драгоманова  
Київ (Україна)

Одна из задач специальной общеобразовательной школы для умственно отсталых школьников – подготовка компетентных выпускников, поскольку в современном мире в век компьютерных технологий необходимо не только уметь читать, писать, считать, получать информацию, но и использовать ее в собственной деятельности. Учитывая это, в последнее время взят курс на деятельностно-компетентный подход, который обеспечивается благодаря интересу к учебе, в первую очередь к чтению, являющимся условием и результатом его функционирования. Благодаря чтению развивается образное мышление, формируются внимательность и сосредоточенность, происходит коррекция интеллекта, эмоционально-волевой сферы.

М.Н. Русецкая считает, что чтение как сложный психофизиологический процесс, направленный на расшифрование и понимание письменного сообщения, и как любая деятельность, невозможно без мотивов учащихся, четкого понимания целей этой деятельности [6].

Но чтение – очень сложный труд, требующий постоянной напряженной интеллектуальной работы с текстом произведения, значительных умственных и волевых усилий, наличие интереса к чтению. Читательский интерес – мотивация, способствующая и поддерживающая чтение, обеспечивающая влияние книги на внутренний мир ученика-читателя – интерференцию (взаимно поражаю). Интерференция навыка чтения предполагает отрицательное торможение ранее приобретенных навыков на создание и функционирование новых. Чем выше требования познавательных и исполнительных процессов к ограниченному объему внимания, тем с большей вероятностью возникает интерференция. Известно, что читательская деятельность, как и любая деятельность, является мотивированной, предполагает заинтересованность как особенную форму концентрации непроизвольного внимания, как «предвестника» интереса. Но заинтересованность лишь на короткое время обеспечивает внимание, ее надо перевести в любознательность, которая, однако, диффузная, не сосредотачивается на предмете деятельности – указывала Н.Г. Морозова [2]. А.Я. Савченко рассматривает читательские интересы как «умение читать выборочно, соотнося свои потребности и возможности» [4, с. 205].

Интерес способствует осознанию прочитанного произведения, ибо «только сознательное чтение в соединении с эмоциональными пережива-

ниями, обеспечивает полноценное использование в школе огромной воспитательной силы литературы и широких ее познавательных возможностей» [1, с. 106].

За критерии интереса к чтению умственно отсталыми школьниками художественной и научно-познавательной литературы мы определили особенности поведения и деятельности, в частности осмысленность и стойкость, проявляющиеся в учебной деятельности на уроках литературного классного и внеклассного чтения, во внеурочное время, особенностях всего стиля жизни школьников, возникающих под влиянием интереса.

Проведенные с педагогами, родителями, учениками беседы и анкетирование позволили выявить отношение взрослых к детскому чтению и заинтересованное или инертное отношение школьников к книге. В эксперименте принимали участие 127 педагогов, 146 родителей и 483 ученика 7-10 классов.

Учителя сообщили, что с целью заинтересованности учащихся к восприятию учебного материала на уроках литературного чтения используют интересные вопросы, загадки, пословицы, но чтение по ролям, инсценированные игры, способствующие развитию и коррекции диалогической и монологической речи учащихся, не проводят. Инсценирование способствует формированию умений конструировать реплики диалога, полные предложения, использовать в речи обращения, выраженные разными частями речи, особенно ласкательные слова, выраженные именами существительными, именами прилагательными. Также педагоги не используют ребусов, кроссвордов, решение которых способствует развитию и коррекции логического мышления, памяти, представлений, формированию интереса к чтению литературы.

Воспитатели используют в основном некоторые виды литературных игр перед началом организации работы учащихся с художественными произведениями или произведениями устного народного творчества с целью заинтересовать школьников предстоящей работой, вызвать интерес к самостоятельному чтению домашнего задания. Учитывают то, что дети изучали на уроке, поэтому предлагают им интересные вопросы о персонажах (героях) произведений. Как и учителя, воспитатели предлагают литературные загадки и пословицы «с целью коррекции памяти, мышления, внимания, представлений, развития связной речи».

Значение и роль игры в формировании личности ребенка рассмотрено в работах психологов. В частности Л.С. Выготский, анализируя в работе «Детская психология» влияние игры на психику ребенка, доказал, что в школьном возрасте благодаря игре формируются и развиваются внутренние психические процессы: внутреннее мышление, логическая память, абстрактное мышление. Также он убедительно доказал роль игры для коррекции поведения, поскольку игра выступает регулятором поведения и в игре ребенок подчиняет собственное поведение общим правилам коллектива. В игре приобретается опыт коллективных действий, личные интересы подчиняются интересам участников игры, преодолеваются трудности.

Учитывая значение игры для коррекции и развития психических процессов, нас интересовала готовность педагогов к проведению игровой деятельности на уроках литературного чтения и во время самоподготовки. Ведь эффективность использования игр от эмоционального отношения к ним педагогов, их заинтересованности в результатах. В опросе приняли участие 127 учителей и воспитателей 7-10 классов. Педагоги отвечали на вопросы: «Используете Вы на уроках литературные игры или нет, какие? С какой целью используете игры? В какой части урока используете игры?».

Проанализировав полученные данные, мы определили уровни готовности педагогов к использованию литературных игр: пассивный, мотивированный, творческий. Пассивный уровень составили 61 % респондентов. Они используют литературные игры в виде литературных загадок с целью наведения дисциплины в классе и завлечения учеников к работе. Проявляется ответственное отношение педагогов к формальной стороне урока литературного чтения – обеспечение спокойного проведения урока, а не к тому, как и чему обучать детей. Педагоги учитывают скорость включения в работу всех учеников класса: инертных, заторможенных и возбужденных.

Представители мотивированного уровня (29 %) проводят литературные игры с целью вызвать заинтересовать учеников к уроку, вызвать в них положительную мотивацию, интерес к изучаемому материалу, желание его изучать.

Творческий уровень составили 10 % педагогов, стремящихся разнообразить уроки, внести в них свою «изюминку» с целью получения школьниками положительного результата от урока, удовлетворения как для учащихся, так и для себя. Педагоги творческого уровня сами придумывали литературные игры, конструировали их. Лишь они предлагали детям кроссворды, ребусы, придуманные самостоятельно или взятые с разных источников: специальная литература, детская литература, Интернет.

Учащимся предложили ответить на ряд вопросов:

1. Какой учебный предмет тебе нравится и почему?
2. Для чего ты изучаешь предмет «литературное чтение»?
3. Интересно тебе или нет на уроках литературного чтения?
4. Читаешь ты художественную и научно-познавательную литературу или нет? С какой целью читаешь?
5. Что интересного запомнилось из уроков литературного чтения?

С целью определения отношения школьников к урокам литературного чтения в первую очередь выяснили отношение их к учебным предметам. Результаты анкетирования свидетельствуют, что уроки литературного чтения нравятся 36,2 % школьникам, 15,9 % учащимся – уроки бытовой физики; математика нравится 11,6 % опрошенным. На уроки истории и трудового обучения указали по 8,7 % учащихся. Остальным 91 ученику (18,9 %) нравятся уроки социально-бытового обслуживания, физкультуры, природоведения, географии. Следует отметить, что уроки физкультуры выделили лишь 17 учащихся из числа опрошенных.

Также школьники отвечали на вопрос анкеты: «Для чего ты изучаешь предмет «литературное чтение»? Как интересный определили предмет 16 % учеников седьмых классов, 21,4 % восьмиклассников, 10,7 % учащихся девятого класса и 5,4 % десятиклассников.

«Чтобы много знать» изучают предмет «литературное чтение» 10,7 % семиклассников, 7,1 % учащихся восьмых классов, 8,9 % школьников девятого класса и 5,3 % десятиклассников. Приятно, но никто из респондентов не ответил, что уроки литературного чтения не нравятся, но учителя заставляют учить, изучать литературное чтение, или то, что педагоги дают задания по литературному чтению и заставляют их выполнять.

На вопрос: «Что интересного запомнилось из уроков литературного чтения?», ученики ответили, что педагоги предлагают им отгадывать интересные загадки, обсуждают пословицы. Также несколько раз в каждом классе учителя организовывали чтение по ролям, но инсценизацию отрывков из прочитанных художественных произведений ни в одном классе не организовывали.

Театрализацию отрывков из прочитанных народных сказок провели в 9 школах-интернатах. На работу с ребусами, кроссвордами, литературными играми как на уроках литературного чтения, так и на самоподготовке, ученики не указали. Лишь 5,6 % респондентов вспомнили, что «один раз разгадывали кроссворд, но это было давно».

Неинтересными уроки литературного чтения оказались для 7,4 % учащихся седьмых классов, 3,5 % восьмых и по 1,8 % учеников девятого и десятого классов. На вопрос: «Почему не интересно?», школьники сообщили, что надо много читать, а они «еще не очень хорошо читают, часто не понимают того, о чем читают». Следует отметить, что в каждом классе учился по 2-3 ученика с диагнозом «умеренная умственная отсталость», которым трудно усваивать материал на уровне, присущем учащимся с диагнозом «легкая умственная отсталость».

27 % опрошенных учащихся не сумели определить собственное отношение к урокам литературного чтения.

Также мы выясняли жанровые симпатии школьников. 25 % респондентов ответили, что любят читать рассказы, стихотворения – 17,8 %. На уроках и на самоподготовке ученики быстрее прочитывали стихотворение, нежели рассказ или сказку, потому что стихотворения краткие, а рассказ или сказка длинные, их приходится читать долго” – отвечали школьники. На уроке в классе преобладающее большинство учащихся с помощью учителя и самостоятельно в основном могут правильно прочитать стихотворение. Но вопрос в другом – в понимании читаемого материала.

Сказки нравится читать 19,6 % опрошенным, в основном ученикам седьмых классов и ученикам с низким уровнем развития познавательных способностей.

Среди них 3,7 % десятиклассников из синдромом «Дауна». 5,4 % восьмиклассниц из разных школ и областей ответили, что любят читать «романы о любви». Это закономерно, поскольку для их возраста характер-

на заинтересованность противоположным полом и отношениями между ними. Справочную литературу изъявили желание читать в основном ученики восьмых и девярых классов – 23,2 %. Сущности фантастических произведений умственно отстающие школьники часто не понимали, поэтому не очень стремились их читать. Среди опрошенных оказалось всего 3,6 % желающих.

Что касается тематики произведений, которые хотели прочитать ученики, то 12,5 % респондентов желали читать о природе, животных; 10,7 % – о любви: 8,9 % девочек и 3,6 % мальчиков девярых классов с диагнозом «синдром Дауна». Про науку (конкретно указывали: философия, история) хотели читать по 5,4 % учащихся. Под влиянием знакомых, друзей из массовой школы, средств массовой информации 5,4 % респондентов изъявили желание читать «о Гарри Потере».

Также нас интересовала роль семьи в приобщении детей к чтению художественной и научно-познавательной литературы, и то, с чего дети дома читают (компьютер, мобильный телефон, книга) и читают ли дома литературу. Многие школьники ответили, что дома не читают, «потому что нет никакой литературы». Мы пробовали выяснить причины, почему дети не читают дома художественную и научно-познавательную литературу.

Полученные результаты опроса свидетельствуют, что художественная и научно-познавательная литература имеется в семьях 17,9 % семиклассников, 25 % учащихся восьмых классов, 16 % учеников девярых классов и в 5 % десятиклассников, то есть всего в 63,5% семьях есть литература для детского чтения. В основном были отечественные и зарубежные народные и авторские сказки и рассказы о детях. Но в 14 % семей учащихся седьмых классов, 16,8 % восьмиклассников, у 5,3 % семей учеников девярых классов и 6 % семей десятиклассников никакой литературы дома не было. Всего в 36,1 % семей отсутствовала как художественная, так и научно-познавательная литература для детей...

Наличие литературы еще не значило, что дети ее читали, о чем стало известно из результатов анкетирования школьников. Как выяснилось, читают дома литературу 16 % учащихся седьмых классов, 19,6 % восьмиклассников, 16 % респондентов девярых классов, соответственно 51,8 % опрошенных. Невзирая на наличие дома литературы, 17,8 % семиклассников ее не читают; также не читают 21,4 % школьников восьмых классов, 5,4 % десятиклассников и 3,6 % учащихся десярых классов. Таким образом, дома не читают литературу 48,2 % учащихся 7-10 классов.

Также мы спрашивали родителей, интересуются они чтением детей или нет, какую литературу читают дети, сообщают родителям о чем читают или нет. Как выяснилось, не интересуются детским чтением в 23,2 % семей учеников седьмых классов, 42,8 % семьях восьмиклассников, 8,9 % – десятиклассников и в 12,5 % семьях учащихся десярых классов, что в общей сложности составило 87,4 % семей учащихся. Как выяснилось, в основном дети сами проявляли инициативу и стремились ознакомить родителей о чем читали. «Меня не спрашивают, я сам им рассказываю», – говорит

восьмиклассник. Полученные данные свидетельствуют, что лишь 10,7 % учеников седьмых классов рассказывают родителям о чем они читают, 12,5 % восьмиклассников, 12,5 % учеников девятых классов и 8,9 % десятиклассников, что составило 44,8 % из числа опрошенных.

Наряду с недостаточным вниманием со стороны педагогов, родителей к детскому чтению, на отсутствие интереса к чтению влияла и недостаточно сформированная функциональная база навыка чтения, в частности его смысловой и технической составляющих, поэтому подростки с низким уровнем развития познавательных возможностей с большим усилием воли преодолевали желания: «не хочу, не буду читать!». В частности проявлялись нарушения правильности и выразительности чтения, от состояния которых зависит понимание читаного материала. Так, чтение по слогам наблюдали в 4,8 % обследованных учеников. Для него характерны повторения первого слога слова: *панночка – пан-пан-пані*, пропуски звуков и слогов у слов: *конвалія – ковалія, трудяца – тудяша*. Некоторые ученики заменяли слова, что читали, другими, собственными: *придивлявся – дивився*, не дочитывали слово до конца: *защищалась – захища*, заменяли слова и фразы другими, близкими по содержанию. Повторение слогов наблюдали в 13,8 % учеников, повторение слов – у 27 %, перестановки звуков и букв – у 26 % учащихся.

Наблюдая за чтением, убедились, что почти все учащиеся читали монотонно. Одни из них читали очень медленно, другие – наоборот, спешили, не соблюдали знаки препинания, при чтении «глotalи» слова и сливали предложения. Вследствие этого понимание смысла прочитанного тоже нарушалось. Ученики также не умели находить в предложении важные по смысловой нагрузке слова, выделяя их паузой во время замедленного или ускоренного чтения и повышения силы голоса перед тем, как прочитать предложение. В частности, не соблюдали понижение силы голоса и пауз при чтении повествовательных предложений 53,5 % школьников; не выделяли и неправильно читали восклицательные предложения 20 % школьников; на вопросительные предложения не обращали внимания 18,6 % обследованных, 34,5 % респондентов не соблюдали знаки препинания в середине предложения. В целом 29 % респондентов не соблюдали знаки препинания во время чтения, что отрицательно влияло на понимание ими смысла читаного материала.

Проверка соблюдения семиклассниками ударения во время чтения свидетельствовала, что произношение ими последнего слова строки с большей силой голоса во время чтения стихотворных текстов приводила к потере основной мысли. Нарушенной оказалась дикция. Только 35,5 % учеников старались четко произносить слова, фразы.

Но в умственно отсталых нарушена как техническая сторона чтения (правильность, скорость чтения, способ чтения, выразительность), так и смысловая (осознание смысла прочитанного). Вследствие этого слова не становятся для них «сигналами сигналов», нарушаются речевые функции, в частности сигнификативная. Обмен мыслями между коммуникантами не

происходит, отрицательно влияя на осмысление читаемого материала и взаимопонимание в процессе общения – единство сигнификации. Ученики не понимают сущности читаемого материала, что постепенно тормозит интерес к чтению, в частности и к чтению художественной и научно-познавательной литературы, приводя к его угасанию.

Для психокоррекционной педагогики важным является понимание процесса сигнификации в умственно отсталых и особенностей его коррекции, поскольку сигнификация выступает на первый план среди множества показателей, влияющих на качество формирования читательских интересов. В исследовании мы стремились определить условия, способствовавшие коррекции сигнификативной функции речи для обеспечения полноценного процесса сигнификации и понимания учащимися сущности прочитанного материала. Анализ литературных источников (Л.С. Выготский, А.К. Маркова, А.Р. Лурия, И.Е. Сеница, А.А. Потебня и др.) позволил констатировать, что коррекция сигнификативной функции речи в умственно отсталых учеников будет успешной при условии овладения ими лексическим значением слова.

Учитывая специфику проблемы, нас интересовало не значение слова в лексической системе языка, а содержание слова, отображающее в сознании и закрепляющее в нем представление о предмете, свойстве, явлении – лексическое значение слова (ЛЗС), которое формируется в процессе активной речевой деятельности. В речи реализуется денотативная сторона ЛЗС, отображающая связь лексического знака (включая сигнификат), с представлениями о конкретном внеязыковом объекте, способствуя непосредственному соотнесению каждой лексической единицы из соответствующей единицей действительности. По этому поводу А.А. Потебня указывал, что повторенное ребенком слово до того времени не будет иметь для него смысла, пока он сам не соединит с ним известных образов, не объяснит их собственным восприятием [5].

Анализ специальной литературы по вопросам исследования (Л.С. Выготский, А.Р. Лурия, А.К. Маркова, Л.А. Мосунова, А.А. Потебня и др.) позволил определить показатели, свидетельствующие о владении умственно отсталыми учениками ЛЗС: соблюдение лексико-грамматической сочетаемости слов, введение в речевой контекст адекватных по смыслу слов, подбор к данному слову лексико-семантических вариантов, использование речевого контекста и наглядного материала в процессе определения ЛЗС. Учитывая показатели, выделили три группы школьников. Первую группу составили ученики, в которых доминировали нарушения в первой сигнальной системе. Перцептивная деятельность в данной группы несовершенно, с пропусками отдельных операций, вследствие чего представляемые мыслительные образы предметов и явлений неточные, нечеткие, не имея подкреплений, со временем постепенно забываются. Обследованные предметы окружающего мира не становятся полноценными сигналами, что приводит к непониманию сущности многих из них. Слова ученики воспринимают, ориентируясь на их звуковой состав, не понимая их сущности.

Поэтому воспринятые слова не становятся полноценными «сигналами сигналов». Связи, возникающие между словами и представленными мыслительными образами предметов неточные, размытые, нестойкие, быстро разрушаются. Следует отметить, что в эту группу вошли ученики с преобладанием процесса возбуждения или торможения.

Вторую группу составили учащиеся с уравновешенным поведением. Они внимательно выслушивали инструкцию, правильно воспринимали слова на фонетическом уровне, но на лексическом не вникали в их смысл и не могли доказать целесообразность употребления данных слов в микро- или макроконтексте: словосочетании, предложении. В данной группе преобладали нарушения второй сигнальной системы, вследствие чего не овладели большинством слов как обобщающими понятиями. За воспринятыми словами школьники не могут представить предметы, названия которых данные слова обозначают, что также свидетельствует о характерных для умственно отсталых нарушениях мыслительной деятельности и представлений долговременной памяти.

В учащихся третьей группы (всего 9 % из числа обследованных) сформированы целостные мыслительные образы не только предметов, непосредственно их окружающих. Дети осознавали ЛЗС, которым обозначали название данного предмета, продуцировали правильные ответы. Ошибки допускали в тех случаях, если речь шла о малоизвестных предметах, но после соответствующей помощи (объяснение функциональной принадлежности предмета, рассмотрение сюжетной иллюстрации, семантизирующей иллюстративности и др.), задания выполняли правильно, что свидетельствовало о наличии в данной группе значительных потенциальных возможностей в овладении ЛЗС.

Таким образом, овладению ЛЗС умственно отсталыми школьниками способствуют: средства контекстуальной лексической семантики, эффективные приемы запоминания, способствующие усвоению умственно отсталыми учениками ЛЗС: средства контекстуальной лексической семантики, эффективные приемы запоминания, коррекция перцептивных процессов, использование беседы эвристической направленности во время ознакомления школьников с предметами окружающего мира, чтения учебного или художественного текста, опора на наглядность как доминирующее средство с целью выявления информативных признаков предметов, формирование у школьников жизненных компетентностей.

Соблюдение указанных требований обеспечит понимание лексического значения слов в процессе чтения, что будет способствовать поддержанию интереса к чтению вообще и произведений художественной литературы в частности.

Анализируя полученные данные, мы определили три уровня развития читательских интересов в данной категории школьников: инициативный, стимулирующий и пассивный. К инициативному уровню отнесли 13 % школьников, которые без напоминания педагогов и библиотекаря интересовались художественной и научно-познавательной литературой, стреми-



лись самостоятельно выбрать в школьной библиотеке произведения для чтения, ориентировались в тематике произведений, определяли тему произведения по иллюстрации на обложке. После прочтения произведения самостоятельно сжато пересказывали содержание прочитанного, определяя главных и второстепенных героев, сущность описанных событий, старались правильно объяснить причинно-следственные связи, проявляли собственное оценочное отношение к поступкам героев или событиям, приводили примеры из собственного жизненного опыта.

Для учеников с развитием интереса на стимулирующем уровне (56 %) характерно отсутствие адекватного оценочного отношения к поступкам героев и описанным событиям. Выбирая книгу, они постоянно обращались за помощью к педагогам или библиотекарям, знали имена и фамилии героев художественных произведений, ориентировались с незначительной помощью в сущности изображенных событий, но самостоятельно сжато пересказать содержание прочитанного произведения не сумели. Зато активно принимали помощь в виде наводящих вопросов эвристической направленности, что свидетельствует о значительных потенциальных возможностях насчет развития интереса к чтению вообще и чтению художественной и научно-познавательной литературы в частности.

К третьему, пассивному уровню развития читательских интересов, отнесли 31 % из числа обследованных школьников. Они не выявляли интереса к чтению произведений любого жанра, помощь почти не воспринимали. Лишь сжатый пересказ педагогом или библиотекарем содержания произведения с одновременным использованием иллюстраций, видеоматериала вызывал некоторую заинтересованность к его содержанию. Отвечая на вопросы эвристической направленности, касающиеся содержания текста, ученики стремились вспомнить изображенные в произведении события и поступки героев, но безуспешно. Имена главных героев вспоминали с трудом, ограничиваясь местоимениями: «он, забыл имя, ну этот, который, ну она, как это ее звали...». Навык чтения в подростков этой группы сформирован на очень низком уровне. Большинство из них читают медленно, иногда повторяя некоторые слова, а отдельные (6 %) сохранили чтение по слогам, что отрицательно влияет на понимание содержания прочитанного и формирование интереса к чтению.

Для развития читательских интересов у умственно отсталых школьников на уроках литературного чтения, самоподготовке и внеклассном чтении использовали различные технологии обучения.

Технология «направляющее чтение» предполагала во время чтения каждой части произведения использовать ключевые выражения с элементами размышления: «О чем вы читали в этом отрывке, о ком?». Работая с рассказом Марко Вовчок «Козачка», текст разбили на несколько частей. После этого читали их поочередно в классе. Чтение каждой части сопровождалось элементами размышления над текстом: «Что именно произошло в этой части? Как развивались дальнейшие события и почему именно так? Как раскрылись персонажи в услышанном фрагменте?» Отвечая на вопро-

сы, ученики стремились разгадать логику сюжета и характеров, выступая соавторами писателя-автора. Технология “ученик в роли учителя” способствовала развитию внимания, памяти, монологической и диалогической связной речи, контроля и самоконтроля, толерантности – ценных личностных качеств, формирующих интерес к чтению. Объединяясь в группы: «биографы», «историки», школьники учились комментировать основные идеи прочитанного произведения, (когда это произошло?).

Для характеристики Васи и Валека – героев повести В. Короленко «Дети подземелья» использовали технологию «диаграмма Вена». Сущность ее в том, что постоянным группам класса предлагается задание: вписать в общий для двоих кругов сектор одинаковые черты характера мальчиков, а в кругах – их отличие. Через некоторое время каждая группа предлагает собственный вариант, а «эксперт» – учитель дополняет, обобщает, оценивает работу групп.

Интерес к чтению художественных произведений повышала технология «узнай автора», используемая для актуализации знаний, углубления интереса к прочитанному, лучшему его пониманию: 1 – он писал стихи о своем трудном детстве крепостного ребенка (Т. Шевченко); 2 – в баснях он описывал пороки людей, изображая их в образах животных (И. Крылов).

Глубже изучить творчество писателей, сравнивая их произведения с другими, похожими за сюжетными линиями, идейной нагрузкой, помогал компаративный метод. Школьники с интересом работали с произведениями А.П. Чехова «Ванька» и П. Мирного «Морозко», Марко Вовчок «Два сына» и Н.А. Некрасова «Орина – мать солдатская».

Формированию читательских интересов способствовала игровая технология. Дидактические игры различной направленности – двигатель мотивации чтения с учетом их соревновательной атмосферы и стимулом подростковой самореализации, благодаря чему обеспечивается положительный статус в коллективе, достигается позиция лидерства. Дидактическая игра – важное коррекционное средство, обеспечивающее заинтересованность читательской деятельностью с использованием стимулов вербального и смыслового прогнозирования.

Интерес к чтению формировали во время диалогического чтения, цель которого – получение информации. Перед началом изучения нового произведения с целью повышения к нему интереса использовали образно-речевую дискуссию, в основе методики проведения которой – репродуктивное и творческое представление. Образно-речевая дискуссия базируется на принципе информационного дополнения, при котором мысль одного (педагога) становится стимулом для порождения мысли другого (ученика). Например, перед началом чтения рассказа А.П. Чехова «Ванька» ученикам предложили рассмотреть иллюстрацию к рассказу и ответить на вопрос: «Ванька вынужден был написать письмо дедушке потому, что ...», что способствовало пониманию смысла текста произведения и вызывало интерес к читаемому материалу.

После введения в учебный процесс на уроках литературного чтения и на самоподготовке различных технологий обучения, изменилось отношение школьников к предмету. Они с нетерпением начали спрашивать, что будут изучать на следующем уроке, будут ли разгадывать и составлять кроссворды, отвечать на «интересные» вопросы, о ком или о чем составлять загадки и пословицы. Семиклассники предложили разыграть отрывок из сказки «Мудрая дева», а восьмиклассники – разыграть сценку «По щучьему велению». Даже ученики с низким уровнем развития познавательных возможностей положительно отзывались об уроках литературного чтения и пожелали принять участие в театрализованном действии. 83,9 % учеников ответили, что на уроках литературного чтения им очень интересно, нравится «отгадывать различные отгадки, изображать кого-то из героев сказки или рассказа, рассказать о чем-то интересном, что прочитали».

Также изменилось отношение учеников и к школьной библиотеке. Они активнее стали посещать школьную и районную библиотеки, читать художественную и доступную научно-познавательную литературу начали 79 % учеников, особенно школьники девярых и десятых классов. Если раньше ученики посещали библиотеку с целью прослушать или посмотреть сказку, принять участие в кружке, то после экспериментального обучения учащиеся с увлечением отыскивали на стендах новую художественную или научно-познавательную литературу, детские журналы, газеты. Несмотря на то, что часто не сумели правильно решить помещенные в журналах кроссворды, ребусы, головоломки, шарады, пробовали делать это как самостоятельно, так и обращались за помощью к библиотекарю, учителям, одноклассникам. Читательский интерес проявился в положительном отношении к читательской деятельности, заинтересованности конкретными книгами, увлечением самим процессом чтения.

Изменили отношение к детскому чтению родители. Во многих семьях появилась детская художественная и научно-познавательная литература. 53,7 % родителей начали интересоваться детским чтением, читательскими интересами детей. Учителям литературного чтения родители сообщали, что начали практиковать чтение книг совместно с детьми, предлагать детям рассказывать о ком или о чем прочитали книжку, что понравилось, почему. Особенно родители радовались, когда увидели своих детей на школьной сцене в роле героев известных сказок или рассказов.

Учитывая выше изложенное, воспитанию умственно отсталых школьников как активных читателей способствуют заинтересованность педагогов и родителей в организации чтения детей, формирование в учащихся интереса к чтению художественной и научно-познавательной литературы путем использования различных технологий.

### *Литература*

1. Мазуркевич О.Р. *Метод і творчість*. К., 1973. 255 с.
2. Морозова Н.Г. *Учителю о познавательном интересе*. М., 1979. 47 с.

3. Морозова Н.Г. *Формирование познавательных интересов у аномальных детей.* М., 1969. 280 с.
4. *Навчання і виховання учнів 3 класу: методичний посібник для вчителів / упор. О.Я. Савченко.* К., 2004. 512 с.
5. Потєбня О.О. *Думка й мова // Антологія світової літературно-критичної думки ХІХ століття / за ред. М. Зубрицької.* Львів, 2001. 832 с.
6. Русецкая М.Н. *Нарушения чтения у младших школьников: анализ речевых и зрительных причин.* СПб., 2007. 192 с.