

ДІАЛОГОВІ ТЕХНОЛОГІЇ ТА КОРЕКЦІЯ ЧИТАЦЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ РОЗУМОВО ВІДСТАЛИХ УЧНІВ НА УРОКАХ ЛІТЕРАТУРИ

У статті розглянуто питання корекції читацької діяльності розумово відсталих учнів шляхом застосування діалогових технологій навчання. Здійснено аналіз загальної та спеціальної літератури з досліджуваної проблеми та доведено доцільність застосування діалогових технологій навчання на уроках літератури в роботі з розумово відсталими учнями з метою корекції притаманних їм порушень мислення, уяви, сприймання, уваги, діалогічного і монологічного мовлення, читацьких умінь, насамперед умінь сприймати, усвідомлювати й адекватно інтерпретувати сприйняту інформацію. Виділено загальні й специфічні форми діалогового навчання. Проведене діалогове навчання опиралося на корекційно-розвитковий і комунікативно-діяльнісний підходи, що відповідає основним принципам корекційного навчання розумово відсталих учнів. Обґрунтовано необхідність застосування діалогових завдань на уроках літератури з метою корекції читацьких умінь у розумово відсталих учнів. Визначено види й форми діалогових завдань, доступних опануванню розумово відсталими школярами. Намічено подальшу роботу із застосування діалогових технологій навчання з метою корекції читацької діяльності розумово відсталих учнів.

Ключові слова: *розумово відсталі учні, корекція, діалогове навчання, урок літератури, художня і науково-пізнавальна література, читацькі уміння, читацька діяльність.*

Виховання розумово відсталих учнів як активних читачів з метою успішної їх соціалізації – одне із завдань спеціальної школи. Адже учні часто не розуміють того, що читають, внаслідок притаманних їм порушень психофізичного розвитку. Постало питання щодо зацікавленості дітей до читання художньої та науково-пізнавальної літератури. Певним чином здолати це допомагають діалогові технології навчання, запроваджені на уроках

літератури. Свого часу Є. Голант, характеризуючи методи навчання, запропонував форму навчання, що дістала назву “метод діалогу”.[5].

Мета статті – розкрити особливості діалогового навчання та довести доцільність запровадження діалогових технологій на уроках літератури у роботі з розумово відсталими учнями з метою корекції притаманних їм психофізичних порушень.

Розпочинаючи експеримент, ми керувалися тезою відомого українського педагога К. Ушинського, висловленою у “Рідному слові” про те, що школа не може дати людині життєвих сил, а може лише відсторонити перешкоди для правильного розвитку цих сил. Зміна занять діє на дитину навіть краще за повний відпочинок.

Діалогу читача з текстом приділяли увагу філософи, психологи, педагоги.

Зокрема за М. Хайдеггером свідомість читача завжди спрямована на текст. Суб’єкт-читач сприймає об’єктивний твір, що відображається у його свідомості. Відбувається первинне усвідомлення суб’єктом об’єкту. Твір трансформується у свідомість читача як результат власного бачення, що веде до вторинного усвідомлення, а відтак, до розуміння.[12, с. 80]. М. Бахтін розглядає текст як посередник взаємодії автора і читача, вказує на діалогічні властивості тексту.[2]. Аналізуючи особливості освітніх технологій,

С. Лавлінський довів взаємозалежність діалогу читача і мотивації навчальної діяльності, доцільність застосування навчального діалогу на уроці літератури: “Навчальний діалог на уроці літератури долає психологічний розрив між потребою поділитися своїми судженнями про прочитане, яка внутрішньо властива читачам-підліткам, і ситуацією спілкування на уроці, у якій ця потреба може реалізуватися.” [9, с. 242- 243]. Важливими для нашого дослідження є думки Н. Менчинської та М. Матюшкіна, які довели, що ситуація спілкування завершується актом мислення, оскільки запитання учителя стають стимулом для розмірковування, що пробуджує до мислення. Це надзвичайно важливо для розумово відсталих учнів, зважаючи на порушення в них усіх психічних процесів, насамперед мислення.

Проводячи експеримент, ми враховували запропоновані Я. Андреевою діалогічні прийоми для визначення рівнів розуміння тексту учнями: письмовий переказ змісту, складання запитань учнями учителю, один одному, переривання тексту (читання уривку, висунення гіпотез про можливий розвиток подій, долю героїв, смисл розповіді), закінчення тексту, складання плану твору[1]. Варта уваги думка С. Курганова про те, що діалог – це форма навчання, за якої навчальне завдання ставлять у вигляді невирішених проблем[8, с.10].

Думки філософів і психологів стосовно значення діалогу читача з текстом враховували педагоги [3, 5, 6,7, 10, 11, 13]. Так відомий український вчений у галузі методики навчання української літератури Є Пасічник значну увагу приділяв бесіді, наголошуючи, що “бесіда відкриває великі можливості для індивідуальної роботи з учнями, виявлення їхніх безпосередніх читацьких реакцій, рівня розуміння ними твору.” [11, с. 59].

Не оминули питання діалогу і дефектологи. Аналізуючи особливості мовлення розумово відсталих дітей, відомі вчені-дефектологи К. Аксьонова, М. Гнезділов, Р. Лалаєва, Ж. Шиф вказували, що для розумово відсталих характерна відсутність потреби в говорінні – мотивації мовлення, яка у них спонтанно не виникає. Їм важко перейти з позиції слухача на позицію мовця, оскільки не виявляють зацікавленості в отриманні інформації. Результати досліджень В. Петрової, В. Василевської, Л. Логвіної та ін. свідчать, що для розумово відсталих характерна передача змісту тексту досить спотворено, з пропусками важливих частин, зі значними привнесеннями.

Враховуючи зниження у розумово відсталих інтересу до читання літератури, обмеженість світогляду, зниження самостійності й критичності мислення, з метою корекції вказаних порушень ми запровадили діалогове навчання, виділивши завдання, доступні розумово відсталим підліткам, зважаючи на те, що “думка дитини на уроці-діалозі народжується як відповідь іншій людині, Співбесіднику” [8, с. 111].

Проводячи діалогове навчання, зважали на висновок Г-Г. Гадамера про те, що наріжним каменем теорії діалогізму є процес пізнання завдяки суб’єкт-об’єктивним відносинам. Діалог відбувається шляхом впливу об’єкта на емоційну

сферу суб'єкта, яка “спрямована на комунікацію”. [4]. Також керувалися думкою Ю. Борєєва про те, що навчальний діалог на уроці літератури долає психологічний розрив між потребою поділитися своїми судженнями про прочитане, яка внутрішньо властива читачам-підліткам, і ситуацією спілкування на уроці, у якій ця потреба може реалізуватися.[3].

Розпочинаючи діалогове навчання, до участі в експерименті задіяли розумово відсталих учнів 7-9 класів спеціальних шкіл-інтернатів №№ 2, 10, 12, 16, 17, 26 м. Києва та ряду спеціальних шкіл Вінницької, Житомирської, Львівської, Черкаської областей, як безпосередньо проводячи експеримент, так і проінструктувавши учителів. Нас цікавило питання щодо активізації дітей до читання не як до процесу діяльності, а як до процесу пізнання, здобуття інформації та використання її у власному досвіді. Аналіз складу учнів свідчив, що в кожному класі навчаються діти як з легкою, так і з помірною розумовою відсталістю.

Запроваджуючи діалогове навчання, виділили його спільні й специфічні види й форми, доступні розумово відсталим учням, оскільки передбачалася спільна співпраця учнів з учителем, один з одним. До спільних віднесли відповіді на евристично спрямовані запитання, що стосуються епізодів твору, бесіду евристичного спрямування, виразне читання окремих епізодів-діалогів з наступним обговоренням, складання асоціативного куща, асоціативного ланцюжка (герої, події, наслідок), відгадування спеціальних загадок, виконання творчих робіт школярами: ілюстрування прочитаного, обговорення з наступною інсценізацією епізодів з прочитаних творів. Специфічні види діяльності склали обговорення назви твору, добір заголовку до твору, придумування власних запитань до твору. Навчання проходило поступово з огляду на етапи вивчення твору: робота із заголовком (назвою твору), підготовка до аналізу твору, аналіз твору, підсумок, оскільки зважали на те, що в процесі роботи над твором учні повинні зрозуміти, що саме і чому це відбувається, тобто перейти від зовнішньої (поверхневої) структури тексту до його внутрішньої (глибинної) структури, на що звернуто увагу в роботах відомих психологів Т. Дрідзе, І. Наволіна, Т. Чепелевої та ін. Щодо розумово

відсталих робота полягала в переході від розуміння *про кого* чи *про що* розповідається в творі до розуміння *що саме* розповідається, до смислу тексту, тобто учням потрібно було навчитися переходити від теми до ідеї, головної думки твору. Також з метою ефективного проведення діалогового навчання враховували властиві розумово відсталим порушення аудіювання.

Робота над кожним твором здійснювалася на основі корекційно-розвиткового та комунікативно-діяльнісного підходів, що відповідає основним принципам корекційного навчання розумово відсталих учнів. Корекційно-розвитковий підхід забезпечував корекцію психічних процесів, зокрема й вторинних порушень інтелектуальної та емоційної сфер. Комунікативно-діяльнісний підхід полягав у формуванні, удосконаленні й корекції усіх видів мовленнєвої діяльності, насамперед усного мовлення – слухання з розумінням сприйнятого матеріалу, говоріння й читання з подальшим користуванням ним. Ми враховували, що саме під час діалогу двох суб'єктів: читача і автора через текст твору відбувається процес соціалізації особистості, її прилучення до духовних і матеріальних цінностей суспільства, знайомство з його традиціями, загальноприйнятими нормами і правилами поведінки.

У процесі експериментального навчання звертали увагу на труднощі спілкування розумово відсталих школярів: недостатність ініціативи, зниження активності у спілкуванні, складнощі в переході з прийому інформації на власне мовленнєве висловлювання, недоліки самооцінки.

Зважаючи на психофізичні особливості розумово відсталих підлітків, зокрема на стан усного мовлення, насамперед невміння висловлюватися чітко, змістовно, правильно та з метою залучення їх до спілкування щодо прочитаного, створювали комунікативні ситуації, оскільки ситуативність – одна з важливих особливостей діалогічного мовлення. Активізувати підлітків допомагали ситуації успіху, що забезпечували задоволення від спілкування про прочитане, пов'язане з переживаннями реального успіху, а не незаслуженої похвали. Завдяки ситуаціям успіху учні оволодівали уміннями адекватної рольової поведінки, виконуючи посильні завдання.

У процесі діалогового навчання запровадили чітку організацію різних видів діяльності школярів. Насамперед на кожному першому (пропедевтичному) уроці, знайомлячи учнів з біографією і творчістю автора, організовували уявне інтерв'ю школярів з письменником. Так семикласники провели уявне інтерв'ю з В. Короленком, автором повісті “Діти підземелля”: Коли вперше почали писати твори? Як називається Ваш перший твір? Про кого чи про що він? Водночас використали прийом “відстрочена відгадка”, запропонувавши учням на початку уроку загадку, відгадку якої буде розкрито в ході уроку або на наступному уроці: Чому повість називається “Діти підземелля?” Щоб школярі краще зрозуміли ідею твору, організували дискусію на тему: “Два світи – два дитинства” та застосували прийом “ланцюжок думок”. Учні намагалися розмірковувати над тим, що на їхню думку означає “Робити добро – це ...”.

Зважаючи на важливість бесіди, зокрема бесіди евристичного спрямування, для опанування учнями змістом і усвідомлення сутності смислу твору “Діти підземелля”, проводили бесіду так, щоб школярі могли відповісти на запитання: чому?, для чого?, про що дізналися?, чому так сталося? І т.п., водночас звертаючи увагу на словникову роботу. Насамперед у процесі бесіди працювали над системою образів: Між ким виникає конфлікт? Між ким ще виникає конфлікт (між батьком і Васею, Васею і Сонею, владою і бідняками). Які два табори діють в оповіданні? Які слова використав В.Короленко для характеристики героїв? Хто намагається допомогти біднякам? Як змінилося ставлення батька до сина? По закінченні бесіди запропонували учням створити усні портрети героїв: Васі й Валека, Соні й Марусі.

Розумово відсталим у зв'язку з бідністю словникового запасу, особливо відсутністю експресивної лексики, важко характеризувати образи героїв. З метою розширення словникового запасу, розуміння сутності характеру героїв, їхніх вчинків і поведінки, вчили описувати образи героїв. Зокрема, проводячи роботу з уривком з повісті Марка Вовчка “Інститутка”, навчали учнів описувати образ бабусі: 1. Які ласкаві слова вживала бабуся, говорячи про літо і сонце? 2. Якими словами зверталася бабуся до дітей? 3. Бабуся добра людина

чи ні, доведіть. А для характеристики образу пані запропонували наступні завдання: 1. Якими словами пані називала бабусю? Про що це свідчить? 2. Порівняйте, як бабуся ставилася до людей, а як – пані. 3. Хто з них добрий, милосердний, щедрий, а хто – злий, жорстокий, жадібний? Чому ви так вважаєте?

Проводячи аналіз оповідання Ю. Збанацького “У розвідці”, учні вчилися описувати коней, відповідаючи на запитання: 1. Якими словами описано коня діда Кирила? 2. Який був Орлик? Що означає слово “гнідий”? 3. Яка була кличка в Орлика спочатку? Чому? 4. Чому партизани називали Качана “коник-горбоконики?”. 5. Яким став коник після того, як про нього почав турбуватися Федько? 6. Чому Орлика порівняно з вітром? З метою перевірки ставлення до описаної в оповіданні події застосували прийом “мікрофон”, завдяки якому кожен міг висловити власну думку: “Найбільше я хвилювався, коли ...”, “З яким почуттям перегорнуто останню сторінку оповідання?”

У 9-му класі провели дослідницьку бесіду на визначення історичної основи повісті Марка Вовчка “Кармелюк”. Учням пропонували наступні завдання: 1. Пригадайте з уроків історії, літератури, що ви знаєте про повстання народу України проти панського гніту. 2. Які історичні події в Україні вплинули на написання повісті «Кармелюк»? 3. Що ви знаєте про народного месника Устима Кармелюка?

На наступному уроці роботу над текстом оповідання продовжили, організувавши виразне читання й аналіз прочитаного. В процесі бесіди учні розповідали про те, як змінився настрій героя, його портрет, як змінилися характер, поведінка Устима. Опираючись на текст, школярі доводили, що на початку повісті – це відчайдушний, веселий, говіркий хлопець, але згодом, коли став дорослим, змінився і зовні, і внутрішньо. Відповіді підтверджували читанням уривку з твору. Вказуючи причину змін героя, теж зачитали й переказали уривок з оповідання. Мотивуючи дев’ятикласників до обміну думками про опис образу Устима, пропонували наступні завдання: 1. Яким змалювала письменниця портрет Устима в молодості, хлопця? 2. Якими словами описано його характер, вчинки? 3. Як він поведився з товаришами? 4.

Як Устим відгукувався на прохання про допомогу? Учні знаходили відповідний матеріал в тексті твору й виконували завдання.

Для більшого усвідомлення образу Устима, порівняння опису зовнішнього вигляду та поведінки героя, застосували зіставлення творів двох мистецтв: літератури й живопису. Школярі порівнювали опис Устима, поданий у повісті та зображений на картині художника В. М. Савіна “Кармалюк” і портрет “Українець” роботи художника В. А. Тропініна, що допомогло глибше пізнати як зовнішність, так і внутрішній світ героя, його характер, причини зміни поведінки. Також характеризуючи образ Устима, уточнили знання учнів про ставлення героя до рідних – матері, дружини, доньки, коли став народним месником. Для цього запропонували скласти невеличку оповідь-діалог про те, як відбувалися зустрічі Кармеля з рідними, зокрема з донькою. Учні відтворювали, якою могла бути між ними розмова.

На заключному уроці провели дискусію, запропонувавши запитання для обговорення: 1. Устим Кармелюк – народний герой чи – ні? Доведіть свою думку. 2. Пригадайте, як він відносився до бідняків? Для обговорення в процесі дискусії запропонували уривок з твору – опис дій лісових побратимів Кармелюка.

Розумово відсталі, як і всі діти, люблять фантазувати, жити у світі фантазії. Тому ми використали прийоми “стань співавтором” та “фантастичне доповнення”, запропонувавши учням подумати, як можна щасливо закінчити повісті Марка Вовчка: “Кармалюк”, “Козачка”, повість В. Короленка “Діти підземелля”.

Аналіз отриманих результатів свідчить про позитивні зміни в знаннях та уміннях учнів. Продуковані ними висловлювання аналізувалися з позиції відображення в них основних умінь зв’язного мовлення, а саме: уміння підпорядковувати власне висловлювання темі або основній думці, будувати висловлювання за поданою структурою, виправляти й удосконалювати його. Відрадно, що учні з вищим рівнем розвитку пізнавальних можливостей навчилися визначати тему твору, з них основну думку визначили 63%. Учні з нижчим рівнем розвитку пізнавальних можливостей активно використовували

надану допомогу при визначенні основної думки твору, що свідчило про наявні потенційні можливості. Оволодівши читацькими вміннями, школярі навчилися відтворювати прочитане – переказувати твір або його частини за поданим планом, визначати складові частини тексту й встановлювати часові зв'язки між ними, складати план прочитаного твору за поданими ілюстраціями, опорними словами, використовуючи незначну допомогу учителя; встановлювати причинно-наслідкові зв'язки між зображеними подіями та адекватно їх оцінювати, використовуючи зміст тексту; опанували вміння складати характеристику образів головних героїв та адекватно оцінювали їхні вчинки, поведінку, риси характеру; аналізуючи зображені події, вчинки героїв, висловлювали власну думку щодо прочитаного; проявляючи зацікавленість, інтерес до участі в театралізованій діяльності

З огляду на стан психофізичного розвитку школярів та його вплив на опанування ними читацькими вміннями, ми виділили критерії оволодіння читацькими вміннями даною категорією дітей: За основу взяли наступні показники: розуміння прочитаного (осмисленість), адекватна інтерпретація сприйнятого матеріалу, вміння сприймати допомогу. Це дало змогу визначити чотири рівні володіння читацькими вміннями. Перший рівень – початковий (пасивний) – передбачає роботу школярів під прямим керівництвом учителя. Другий рівень – середній (репродуктивний) – полягає у виконанні розумових дій учнями за подібністю та з опорою на наочність у аналогічній навчальній ситуації, чим забезпечується формування ситуативного мислення. На третьому рівні – достатньому (репродуктивно-продуктивному) учні виконують завдання за інструкцією, без прямої допомоги учителя та певної опори. Четвертий рівень – високий (продуктивний) – передбачає самостійну працю школярів та самостійний контроль власної читацької діяльності. За отриманими результатами до високого рівня віднесли 23% респондентів, чого не спостерігали на констатувальному етапі дослідження; на достатньому рівні виконували завдання 51%; до другого рівня увійшло 19% учнів; на початковому рівні залишилося 7% респондентів, яким навчання дається важко завдяки наявності, крім розумової відсталості, супутніх порушень розвитку.

Варто зазначити, що усім респондентам важко приходилося, коли доводилося думати, відтворювати описані події, які недостатньо чітко, або взагалі не зафіксувалися в пам'яті. Проте більшість учнів за умови надання допомоги завдання виконували правильно, що свідчило про збережені потенційні можливості, здатність до засвоєння читацьких знань та умінь.

Водночас перевірили, чи мотивує учнів діалогове навчання до читання літератури. Адже мотивація спонукає до дій, спрямованих на задоволення власних потреб. Усвідомлення розумово відсталими учнями потреби в читацькій діяльності у процесі діалогового навчання – особиста мотивація для отримання результату: правильної відповіді, яка задовольнила б у цей момент потребу щодо відповіді учителю.

З огляду на це ми перевіряли, чи учням подобається діалогове навчання, чи мотивує їх до читання художньої і науково-пізнавальної літератури. Обстежили 483 розумово відсталі учні 7 – 10 класів. Сформованість мотивів читати художню та науково-пізнавальну літературу перевіряли за показниками: читання за вказівкою учителя (за програмою), за порадою знайомих, за бажанням, що дало змогу виявити ставлення учнів до читання не як до процесу діяльності, а як до процесу пізнання. В результаті виявили позитивне, негативне, індивідуальне, добровільне й примусове ставлення учнів до читання літератури. Так 44% респондентів вказали, що добровільно відвідують шкільну і місцеву бібліотеки й читають літературу; 56% повідомили, що читати художню і науково-пізнавальну літературу їм рекомендують насамперед батьки, потім – учителі, вихователі, шкільні бібліотекарі; позитивне ставлення до читання проявили 62% опитаних семикласників; 45% школярів повідомили, що читають заради того, “щоб розум був, щоб знати”.

Рівень мотивації учнів до читання літератури визначали за індексом задоволеності (формулу запропонувала Н. Кузьміна, 1980). Подаємо результати виконання учнями трьох завдань. По першому завданню індекс задоволеності становив 0,79, по другому – 0,75, по третьому – 0,78.

Показник мотивації обчислювали за формулою:

$$\bar{X} = \frac{\sum x(1) + \sum x(2) + \sum(3)}{N}$$

$$\bar{X} = \frac{0,79 + 0,76 + 0,78}{3} = 0,78$$

Отже, мотивація розумово відсталих підлітків до читання художньої літератури після проведення діалогового навчання становила 0,78. Це позитивний результат.

Висновки Застосування діалогових технологій забезпечило вплив на ціннісно-мотиваційну сферу учнів шляхом виховання самостійності, організованості, позитивного ставлення та інтересу до уроків літератури, читання як художньої, так і науково-пізнавальної літератури. Аналіз отриманих результатів дозволив визначити умови, що забезпечують належне проведення діалогового навчання. У результаті запровадження діалогових технологій формується позитивна самооцінка, відбувається корекція усіх сфер особистості, розвиток і корекція зв'язного діалогічного і монологічного мовлення, корекція і удосконалення читацьких умінь, розуміння й усвідомлення прочитаного й адекватна його інтерпретація, формування позитивного ставлення до читання, виховання активного, уважного читача. Подальша робота буде спрямована на опрацювання учнями сучасної доступної їм художньої та науково-пізнавальної літератури завдяки використанню діалогових технологій.

Використана література:

1. *Андреева Я.Ф.* Формування в учнів старших класів прийомів діалогічного читання художнього тексту /Я. Ф. Андреева: дис. .. канд.. психол. наук. 19.00.07 – педагогічна і вікова психологія. Інститут психології імені Г.С. Костюка АПН України. – К., 2002. – 189 с.
2. *Бахтин М. М.* Литературно-критические статьи /М. М. Бахтин. – М.: Художественная литература, 1986. – 514 с.
3. *Бореев Ю. Б.* Эстетика. Теория литературы. Энциклопедический словарь терминов. / Ю. Б. Бореев. – М.: АСТ, Астраль, 2003. – 575 с.
4. *Гадамер Ханс-Георг.* Истина и метод. Основы философской герменевтики [общ. ред. и вступит. статья Б. Н. Бессонова, пер. с нем.]. – М.: Прогресс, 1989. – 700 с.
5. *Галицкий Е.О.* Диалог в образовании как способ становления толерантности: учебно-методическое пособие /Е.О. Галицкий – М.: Академический Проект, 2004. – 240 с.

6. *Голант Е.Я.* Методика обучения в советской школе/ Е.Я. Голант. – М.: Учпедгиз, 1957. – 152 с.
7. *Кравець Н.П.* Розвиток мовлення розумово відсталих учнів на уроках читання /Н.П. Кравець //Логопедія, 2012. – №2. – С.35 – 40.
8. *Курганов С. Ю.* Ребенок и взрослый в учебном диалоге: книга для учителя / С. Ю. Курганов. – М.: Просвещение, 1989. – 128 с.
9. *Лавлинский С.П.* Технология литературного образования. Коммуникативно-деятельностный подход: учебное пособие для студентов-филологов /С.П. Лавлинский – М.: Прогресс-Традиция, 2003. – 384 с.
10. *Небеленчук І. О.* Діалогові технології навчання зарубіжної літератури учнів 5-7 класів /І. О. Небеленчук: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 – теорія та методика навчання (зарубіжна література). – К., 2011. – 247 с.
11. *Пасічник Є. А.* Українська література в школі /Є. А. Пасічник.- К.: Рад. школа, 1989. – 313 с.
12. *Хайдеггер Мартин.* Время и бытие Разговор на проселочной дороге: сборник / М. Хайдеггер; [пер. с нем. А.С. Солодовниковой, под ред. А.Л. Доброхотова] – М.: Высшая школа, 1993. – 102 с. –
13. *Храброва В.* Роль діалогу у формуванні образної картини світу учнів засобами художньої літератури /В. Храброва //Всесвітня література в сучасній школі, 2013. – №5. – С.58 – 63.

References:

1. *Andrieieva Ya. F.* Formuvannia v uchniv starshykh klasiv pryiomiv dialohichnoho chtannia khudozhnoho tekstu /Ya. F. Andrieieva: dys. ... kand. psykhol. nauk: 19.00.07 – pedahohichna i vikova psykholohiia. Instytut psykholohii imeni H.S. Kostiuka APN Ukrainy/ - К. 2002. – 189 s.
2. *Bakhtin M.M.* Literaturno-kriticheskie stati/ M.M. Bakhtin. – М.: Khudozhestvennaya Literatura, 1986. – 514 s.
3. *Boreev Yu. B.* Estetika. Teoriya literatupy. Entsiklopedicheskiy slovar terminov / Yu B. Boreev. М.: AST, Astral, 2003. – 575 с/
4. *Gadamer Gans-Georg.* Istina i metod. Osnovy filosofskoy germeneytiki / Gadamer Gans-Georg; [obshch. red. i vstupit statya B.N. Bessonova, per. s nem.]. – М.: Progress, 1989. – 700 s.
5. *Galitskiy Ye. O.* Dialog v obrazovanii kak sposob stanovleniya tolerantnosti: uchebno-metodicheskoe posobie /Ye. O. Galitskiy. – М.: Akademicheskij Proekt, 2004. – 240 s.
6. *Golant Ye.Ya.* Metodika obucheniya v sovetskoj shkole /Ye.Ya. Golant. – М.: Uchpedgiz, 1957. – 152 s.
7. *Kravets N.P.* Rozvitok movlennya rozumovo vidstalikh uchniv na urokakh chitannya /N.P. Kravets //Logopediya, 2012. - №2. – S. 35-40.

8. *Kyrganov S.Yu.* Rebenok i vzroslyy v uchebnom dialoge: kniga dlya uchitelya /S.Yu. Kurganov. – M.: Prosveshchenie, 1989. – 128 s.
9. *Lavlinskiy S.P.* Tekhnologiya literaturnogo obrazovaniya. Kommunikativno-deyatelnostnyy podkhod: uchebnoe posobie dlya studentov-filologov /S.P. Lavlinskiy. – M.: Progress-Nradisiya? 2003. – 384.
11. *Pasichnyk Ye. A.* Ukrainska literatura v shkoli /Ye. A. Pasichnyk. – K.: Rad. Shkola, 1989. – 313 s.
12. *Khaydegger Martin.* Vremya i bytie. Razgovor na proselochnoy doroge: sbornik /M. Khaydegger; [per. s nem. A.S. Solodovnikovoy, pod red. A. I. Dobrokhotova]. – M.: Vysshaya shkola, 1993. – 102 s.
13. *Khrabrova V.* Rol dialohu u formuvanni obraznoi kartyny svitu zasobamy khudozhnoi littratury /V. Khrabrova //Vsesvitnia literatuta v suchasni shkjl. – 2013. – № 5. – S. 58-63/

Кравец Н.П. Диалоговые технологии и коррекция читательской деятельности умственно отсталых учеников на уроках литературы.

В статье рассматриваются вопросы усовершенствования читательской деятельности в умственно отсталых учащихся на уроках литературы посредством использования диалоговых технологий обучения. Проанализировано общую и специальную литературу, касающуюся темы исследования. Доказано целесообразность использования диалоговых технологий в работе с умственно отсталыми школьниками на уроках литературы с целью формирования умений читательской деятельности, обеспечивающих восприятие, понимание и адекватную интерпретацию текста произведения. Определены виды и формы диалоговых заданий, способствующие восприятию и пониманию сущности читаемых учениками произведений. Доказана роль принципов коррекционно-развивающего и коммуникативно-деятельностного подходов в оптимизации читательской деятельности учеников. Полученные результаты свидетельствуют о целесообразности проведения с умственно отсталыми школьниками диалогового обучения на уроках литературы. Намечены пути усовершенствования читательской деятельности школьников посредством оптимизации их работы из современной художественной и научно-познавательной литературой с применением на уроках диалоговых технологий.

Ключевые слова: *умственно отсталые ученики, коррекция, диалоговое обучение, диалог, урок литературы, художественная и научно-познавательная литература, читательские умения, читательская деятельность.*

Kravets N. P. Interactive technology and the correction of the reader's activity of mentally retarded pupils at literature lessons

The article considers the problem of learning the literature on mentally retarded pupils from the point of view of application of interactive technologies to correct the inherent disciplines of impaired mental and physical development that negatively affects the understanding and interpretation of the information received in the process of working with art and scientific-cognitive literature works. The analysis of general and special literature on the problem are under consideration. It is noted that the literature lessons using interactive training provide adequate perception and understanding of mentally retarded students read the essence of the work and its adequate interpretation. The necessity of using the interactive learning of all types of lessons, the types and forms of interactive study, acquisition of mentally retarded pupils most effectively contribute to the correction of the inherent intellectual disabilities. It is defined the conditions, principles, methods of application of interactive technologies and the attitude of students to reading literature. It is proved that interactive learning provides the formation and correction of the reader's activity of mentally retarded pupils under condition of observance of the principles of correctional and educational, communicative and activity approaches in teaching that meets the basic principles of correctional training of the mentally retarded pupils. The experimental data obtained in the process of determining the index of satisfaction of learners from the lessons of literature confirmed the feasibility of application dialog. The main trends towards improvement of the library activities of the students by attracting them to the reading of modern fiction and non-informative literature and application of dialogue are learning.

Keywords: *mentally retarded pupils, correction, interactive learning, dialogue, lesson of literature, art and scientific-cognitive literature, the reader's activities.*