

**КАМ'ЯНЕЦЬ-ПОДІЛЬСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ ІВАНА ОГІЄНКА**

О.П. МІЛЕВСЬКА

**НАВЧАННЯ РОЗУМІННЯ ТЕКСТІВ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ІЗ
ЗАТРИМКОЮ ПСИХІЧНОГО РОЗВИТКУ**

Кам'янець-Подільський
2016

УДК 376–056.36:[373.3.016:821.161.2](081)

ББК 74.35+74.202.21

М 60

Рецензенти:

Сак Т.В., доктор психологічних наук, професор, завідувач лабораторії інтенсивної педагогічної корекції Інституту спеціальної педагогіки НАПН України;

Романенко О.В., доктор психологічних наук, професор кафедри психології та педагогіки Національної академії внутрішніх справ, професор;

Мельник Л.П., кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри соціальної педагогіки та соціальної роботи Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка.

*Рекомендовано до друку на засіданні вченої ради
Кам'янець-Подільського національного університету
імені Івана Огієнка
протокол № __ від ____ _____ 2016 року*

Мілевська О.П.

М 60 Навчання розуміння текстів молодших школярів із затримкою психічного розвитку: Монографія / О.П. Мілевська. – Кам'янець-Подільський: ПП «Медобори – 2006», 2016. – 202 с.

У монографії викладена суть проблеми розуміння текстів як складової загально-наукової проблеми розуміння. Подано аналіз теоретико-методичних підходів до процесу формування розуміння текстів у молодших школярів та проведено аналіз сучасних дидактичних та методичних засобів роботи у цьому напрямку.

Розкрито особливості навчально-корекційного впливу щодо розвитку умінь розуміти тексти в учнів із затримкою психічного розвитку. Розглянуто психологічні передумови формування цих умінь у школярів даної категорії. Визначено дидактичний зміст критеріїв та рівні розуміння текстів учнями 4-х класів із затримкою психічного розвитку. Вміщено поетапну методику і спеціальне дидактико-методичне забезпечення з формування розуміння текстів у молодших школярів із затримкою психічного розвитку.

Монографія адресована фахівцям у галузі корекційної освіти; викладачам вищих навчальних закладів, студентам і магістрантам напряму підготовки „Корекційна освіта”.

УДК 376–056.36:[373.3.016:821.161.2](081)

ББК 74.35+74.202.21

© Мілевська О.П. 2016

ЗМІСТ

ПЕРЕДМОВА	4
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ПЕРЕДУМОВИ ДОСЛІДЖЕННЯ НАВЧАННЯ РОЗУМІННЯ ТЕКСТІВ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ІЗ ЗАТРИМКОЮ ПСИХІЧНОГО РОЗВИТКУ	9
1.1. Проблема розуміння тексту у науковій літературі.....	9
1.2. Психолого-педагогічний аналіз сучасних методичних засобів навчання розуміння текстів у початковій школі.....	20
1.3. Пізнавальні можливості учнів із затримкою психічного розвитку щодо опанування розуміння текстів.....	32
Висновки до першого розділу	39
РОЗДІЛ 2. ВИВЧЕННЯ РОЗУМІННЯ ТЕКСТІВ У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ІЗ ЗАТРИМКОЮ ПСИХІЧНОГО РОЗВИТКУ	41
2.1. Постановка проблеми та методика дослідження.....	41
2.2. Аналіз результатів експериментального вивчення розуміння текстів у молодших школярів із затримкою психічного розвитку.....	51
2.2.1. Виявлення розуміння текстів учнями із затримкою психічного розвитку шляхом застосування методики переказу.....	51
2.2.2. Виявлення розуміння текстів учнями із затримкою психічного розвитку за результатами застосування методики відповідей на питання.....	66
2.2.3. Виявлення розуміння текстів учнями із затримкою психічного розвитку шляхом застосування методики роботи з деформованим текстом.....	77
2.2.4. Особливості розуміння текстів учнями із затримкою психічного розвитку за результатами застосування методики доповнення.....	89
Висновки до другого розділу	94
РОЗДІЛ 3. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ НАВЧАННЯ РОЗУМІННЯ ТЕКСТІВ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ІЗ ЗАТРИМКОЮ ПСИХІЧНОГО РОЗВИТКУ	98
3.1. Дидактико-психологічне обґрунтування методики навчання розуміння текстів у молодших школярів із затримкою психічного розвитку.....	98
3.2. Принципи розробки та орієнтовний зміст методичних матеріалів для реалізації методики навчання розуміння текстів.....	110
3.3. Результати застосування методики навчання розуміння текстів в учнів молодших класів із затримкою психічного розвитку.....	134
Висновки до третього розділу	162
ВИСНОВКИ	164
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	166
ДОДАТКИ	182

ПЕРЕДМОВА

Сучасні стратегії реформування освіти висувають вимоги до навчання з позицій оновлення його змісту та методики реалізації. Зосередження уваги на процесі засвоєння учнями знань з урахуванням особливостей їхнього розвитку виступає одним із найважливіших завдань реформування. Навчання дітей з особливими освітніми потребами в контексті сучасних освітніх змін має розглядатися як процес, в якому поєднується не тільки змістове та методичне наповнення, але першочергово як інтеграція особливостей розвитку таких дітей, навчального змісту, методичного супроводу, що забезпечить активізацію їхніх освітніх можливостей.

Проблема засвоєння інформації та формування вмінь її використовувати у повсякденному житті виступає основною у розвитку, навчанні та вихованні дітей із особливими освітніми потребами загалом та із затримкою психічного розвитку (ЗПР) зокрема. В цьому зв'язку набуває вагомості сформованість навички розуміння як елементу будь-яких навчальних умінь. Розуміння як важливий елемент засвоєння навчального матеріалу посідає вагоме місце у навчальному процесі. Розуміння текстів представляє собою складну діяльність, яка опосередкована особистісним досвідом читача та інтегрує у собі мислинневі, інтуїтивні і мовленнєві процеси. Процес розуміння тексту безпосередньо пов'язаний з читацькою діяльністю та читацькими вміннями.

Читання є однією із провідних навчальних навичок. В сучасній психолого-педагогічній літературі (в тому числі, спеціальній), проблемі формування умінь та навичок надається великого значення (В. Бондар, В. Засенко, О. Кабанова-Меллер, І. Лернер, О. Леонт'єв, Н. Лошкар'єва, М. Оморокова, О. Почупайло, А. Сафонова, Н. Светловська, В. Синьов, В. Тарасун, Л. Фомічова, М. Шеремет, М. Ярмаченко та ін.). Серед них особливе місце займають уміння самостійно працювати з книгою як джерелом інформації, оскільки вони складають основу навчальної діяльності учня.

В цілому, процес опанування читанням співставний зі значним психічним навантаженням на учнів. З огляду на це, особливі труднощі у навчанні читання виникатимуть у дітей з психофізичними порушеннями, такими як розумова відсталість, затримка психічного розвитку, порушення мовленнєвого розвитку, порушення слуху та зору. Такі труднощі, в свою чергу, можуть позначитись на засвоєнні учнями змісту всіх навчальних дисциплін, що власне і посилює їхню дезадаптацію у шкільному середовищі.

Проблемі розуміння тексту присвячено ряд досліджень у психології та філософії (А. Антонов, А. Брудний, С. Васильєв,

Г. Гадамер, Г. Гранік, Л. Доблаєв, Т. Дрідзе, Д. Дубовіс-Арановська, Д. Ельконін, Т. Єгоров, О. Корніяка, А. Лорія, В. Нароліна, І. Неволін, А. Смірнов, О. Соколов, Н. Токарева, Н. Чепелева, Г. Чистякова та ін.), у педагогіці (М. Вашуленко, А. Венделанд, Г. Давиденко, Т. Горбунцова, В. Онищук, Л. Іванова, А. Капська, О. Копиленко, Т. Крушинська, Н. Лошкарьова, Г. Олійник, М. Оморокова, Б. Порус, О. Почупайло, О. Савченко, Б. Ходос та ін.), у лінгвістиці та психолінгвістиці (В. Белянін, І. Гальперін, П. Ілієва, О. Каменська, Л. Купина, О. Леонтєв, М. Ляховицький, М. Микулинська, Ю. Сорокін, В. Топоров та ін.).

Дослідження розуміння текстів у спеціальній педагогіці представлені у контексті загальної проблеми навчання читання дітей з особливими освітніми потребами та корекції у них специфічних порушень читання (семантичних дислексій). Окремі аспекти розуміння текстів розумово відсталими учнями розкриті у працях Т. Артемьєвої, В. Василевської, М. Гнезділова, Д. Орлової, Н. Кравець, О. Потамошневої та ін.; учнями з порушеннями мовлення – у працях Л. Бартеневої, Л. Волкової, О. Корнева, Р. Лалаєвої, В. Меліченко, І. Садовнікової, В. Тарасун). Особливості читацької діяльності школярів із ЗПР висвітлено у працях Б. Белого, Т. Ілляшенко, О. Корнева, Р. Лалаєвої, Т. Марчук, В. Насонової, Т. Сак, О. Скіотіс, Н. Ципіної, Ж. Шиф, та ін. Проте, проблема розуміння текстів цими дітьми у спеціальній педагогіці висвітлена у наукових працях меншою мірою.

Діти із ЗПР складають особливу категорію учнів, які здатні у спеціально створених умовах навчання оволодіти повним обсягом знань, умінь та навичок, передбачених програмою навчання читання для масової школи. Разом з цим, опанування читання учнями із ЗПР відбувається сповільнено – відстає в розвитку зовнішня (технічна) і внутрішня (сміслова) сторони процесу читання. Н. Менчинська, Н. Нікашина, Р. Трігер, А. Цимбалюк, С. Шевченко та ін. дослідники виділяють ряд особливостей пізнавальної діяльності учнів із ЗПР (слабкість синтетичних процесів, уповільненість встановлення міжаналізаторних зв'язків, знижений темп перебігу мислинневих операцій тощо), які, в свою чергу, ускладнюють розуміння прочитаного. Окремі дослідження (праці З. Калмикової, Н. Ципіної) містять відомості щодо особливостей опанування учнями із ЗПР змістом прочитаного, зокрема наголошується на фрагментарності сприймання текстів, намаганні дослівно відтворити прочитане, використанні привнесень при відтворенні змісту, а також на втраті смислової спрямованості запитань під час відповідей. Поряд з цим, В. Мухіна, Н. Ципіна зазначають, що в учнів даної категорії відзначається стійке прагнення до розуміння предметного змісту прочитаного, яке потрібно стимулювати за допомогою спеціальних прийомів.

Відповідно, дослідження проблеми розуміння текстів в учнів із затримкою психічного розвитку, яка виступає як складова загальної проблеми смислового компоненту читацької діяльності, представляє значний науковий і практичний інтерес. Результати розв'язання даної проблеми стануть підґрунтям для розробки навчально-корекційної методики щодо розвитку у дітей даної категорії навичок роботи з текстами, що дозволить їм отримувати адекватну до текстів інформацію, розуміти тексти.

Мета даного дослідження полягає у теоретичному обґрунтуванні та розробленні дидактико-методичного забезпечення навчання розуміння літературних текстів в учнів молодших класів із ЗПР.

Для досягнення мети було визначено такі завдання:

- з'ясувати стан вивчення проблеми розуміння текстів у психолого-педагогічній літературі, визначити методичні підходи до формування розуміння текстів у початковій школі;
- визначити дидактичний зміст критеріїв розуміння текстів в учнів молодших класів із затримкою психічного розвитку;
- визначити рівні сформованості розуміння текстів в учнів молодших класів із затримкою психічного розвитку;
- обґрунтувати і розробити дидактико-методичне забезпечення навчання розуміння текстів в учнів молодших класів із затримкою психічного розвитку;
- розробити і експериментально перевірити методику навчання розуміння текстів в учнів молодших класів із затримкою психічного розвитку.

Об'єкт дослідження – навчання читання учнів молодших класів із затримкою психічного розвитку.

Предмет дослідження – дидактико-методичне забезпечення навчання розуміння літературних текстів в учнів молодших класів із затримкою психічного розвитку.

У даному дослідженні враховано припущення про те, що недоліки розуміння текстів дітьми із затримкою психічного розвитку пов'язані з несформованістю у них навичок його аналізу. Труднощі вироблення цих навичок, в свою чергу, пов'язані з недостатнім розвитком мислинневої діяльності (зокрема вербальних форм мислення), мнестичних процесів, особливостями мовленнєвої діяльності та обмеженістю життєвого досвіду дітей, що не дозволяє їм декодувати зміст прочитаного, знайти в ньому особистісний смисл. В зв'язку з цим, діти із ЗПР потребують вироблення спеціальних навичок аналізу тексту з опорою на активізацію їх мовно-мислинневої діяльності і розширення досвіду.

Теоретико-методологічну основу дослідження становлять: теорія проблемно-діяльнісного підходу у навчанні (О. Матюшкін); теорія поетапного формування розумових дій (П. Гальперін, О. Леонтьєв,

Д. Ельконін, Н. Тализіна); теорія смислової обробки тексту (А. Брудний, Л. Доблаєв, Т. Дрідзе, І. Зимня, З. Кличнікова); положення про формування понять (Л. С. Виготський); положення про психолого-педагогічні основи управління учбовою діяльністю учнів із затримкою психічного розвитку (Т. Сак); положення про предикативність мовлення (М. Жинкін); положення щодо породження та особливостей мовленнєвих висловлювань (Т. Ахутіна, Л. Виготський, О. Леонтєв, О. Лурія); уявлення про базову структуру читацької компетентності та етапи її формування в нормі та при порушеннях у розвитку (О. Гончарова); положення про базові та інваріантні дії та операції в структурі навчальної діяльності (В. Тарасун); психолого-педагогічні засади засвоєння знань, умінь і навичок (В. Бондар, В. Засенко, Є. Кабанова-Меллер, О. Леонтєв, В. Синьов, В. Тарасун, М. Шермет, М. Ярмаченко та ін.

Для розв'язання поставлених завдань були використані теоретичні методи (змістовий аналіз наукової літератури, порівняльний аналіз методичної літератури; узагальнення теоретичних даних); емпіричні (аналіз продуктів усно-мовленнєвої діяльності (перекази, відповіді на питання), писемно-мовленнєвої діяльності (тексти із заповненими пропусками; тексти, складені зі смислових частин); психолого-педагогічний експеримент (констатувальний, формувальний); математичні (кількісний та якісний аналіз результатів із застосуванням методів математичної статистики).

Дослідження проводилось на базі Комунального закладу Львівської обласної ради "Львівський навчально-реабілітаційний центр інтенсивної педагогічної корекції "Мрія"; Кам'янець-Подільської загальноосвітньої школи-інтернату № 2 (класи ІПК), Кам'янець-Подільського НВК з центром реабілітації слабозорих дітей (класи ІПК); Комунального закладу "Хотинська загальноосвітня школа-інтернат № 2" (м. Хотин, Чернівецька обл.); Кам'янець-Подільської ЗОШ І-ІІІ ступенів № 2 ім. Т. Г. Шевченка. Дослідженням охоплено 248 учнів із затримкою психічного розвитку та 68 учнів з нормальним розумовим розвитком.

Наукова новизна дослідження полягає у наступному:

а) теоретично обґрунтовано і розроблено поетапну методику та дидактико-методичне забезпечення навчання розуміння літературних текстів у молодших школярів із затримкою психічного розвитку; б) визначено дидактичний зміст критеріїв розуміння текстів та виділено рівні сформованості розуміння текстів у молодших школярів із затримкою психічного розвитку; в) *уточнено* поняття „розуміння тексту” як умови формування пізнавальної діяльності молодших школярів із затримкою психічного розвитку у навчанні; г) подальшого розвитку набули положення по навичку свідомого читання, уявлення

про специфіку розуміння текстів учнями молодших класів із ЗПР; д) удосконалено методику навчання читання молодших школярів.

Практичне значення одержаних результатів полягає в тому, що розроблено та апробовано дидактико-методичне забезпечення формування розуміння текстів, що може бути використане у навчанні читання учнів шкіл інтенсивної педагогічної корекції та в освітніх закладах інклюзивного типу; розроблено методику перевірки рівнів сформованості навичок розуміння тексту, що може бути використана у процесі оцінювання умінь та навичок з читання у молодших школярів із затримкою психічного розвитку; результати дослідження можуть бути використані під час підготовки підручників і навчально-методичних посібників для вищих педагогічних навчальних закладів III-IV рівнів акредитації за напрямом підготовки: “Корекційна освіта”.

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИЧНІ ПЕРЕДУМОВИ ДОСЛІДЖЕННЯ НАВЧАННЯ РОЗУМІННЯ ТЕКСТІВ У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ІЗ ЗАТРИМКОЮ ПСИХІЧНОГО РОЗВИТКУ

1.1. Проблема розуміння тексту науковій літературі

Сучасні наукові дослідження відзначають складність і багатогранність проблеми розуміння текстів, яка не втрачає своєї ваги з огляду на значимість процесу читання для отримання різноманітної інформації.

Процес читання за свою сутність – це робота з текстами, яка опосередковано містить завдання розуміння смислу тексту для його засвоєння. Проте, тривалий час у науці залишається дискусійним питання щодо розв'язання даного завдання.

Різні аспекти проблеми розуміння текстів є предметом численних досліджень у галузях психології, педагогіки, лінгвістики, філософії, методики навчання грамоти ін. (дослідження Є. Бистрицького, П. Блонського, А. Брудного, С. Бондаренко, С. Васильєва, П. Гальперіна, Т. Горбунцової, Г. Гранік, Л. Доблаєва, Т. Єгорова, Д. Ельконіна, В. Паламарчука, О. Савченко, І. Лернера, С. Рубінштейна, Л. Занкова, В. Знакова, Л. Концевої, М. Вашуленка, А. Капської та ін.).

Розуміння тексту науковці розглядають як процес, який відбувається під час читання тексту і спрямований на вилучення смислу з самого тексту, або як його кінцеву мету, тобто результат читання. Відповідно, поняттю „розуміння тексту” будуть властиві різні характеристики: процесуальні – фактори та умови розуміння (які сприяють чи перешкоджають розумінню), механізми розуміння, операції та функції, які його забезпечують; результативні – етапи (стадії) та рівні розуміння. Однак, незалежно від аспекту, в якому розглядається розуміння тексту, воно завжди безпосередньо пов'язане з читацькими вміннями та процесом читання в цілому.

Процес читання піддавався всебічному науково-методичному аналізу [7; 8; 21; 24-26; 28; 36; 38; 39; 41; 42; 44; 49; 53; 54; 56; 62; 64; 71; 78; 79; 89; 93; 99; 106; 110; 118; 129; 139; 141; 143; 148; 150-152; 171; 208; 211; 214; 218;]. Науковці досліджували різні аспекти читання. Зокрема, О. Лурія розглядав читання як особливу форму імпресивного мовлення [121, с. 315]; Б. Ананьєв, Т. Єгоров, Р. Лалаєва, О. Корнєв трактують читання як складний психофізіологічний процес, який відбувається за участю психічних пізнавальних процесів (сприймання, уваги, пам'яті, мислення, мовлення) та аналізаторних систем (зорової, мовнорухової, мовнослухової). Р. Лалаєва також розглядає читання як один із видів писемного мовлення, який виступає як більш складне утворення, ніж мовлення усне [110, с.4].

Н. Чепелєва дотримується думки, що читання – це специфічна форма комунікативно-пізнавальної діяльності, яка включає в себе знакове спілкування автора з читачем за допомогою тексту і передбачає адекватне розуміння поданої в ньому інформації [210].

У дослідженнях Д. Ельконіна читання теж розглядається у діяльнісному аспекті [218]. Дослідник зазначає, що читацька діяльність проявляється двояко – як процес декодування графічної системи слова в усномовленневу форму і як процес розуміння письмових повідомлень.

Інші науковці (А. Антонов, О. Гончарова, Т. Дрідзе, Т. Єгоров та ін.) вказують на те, що процеси декодування і розуміння під час читання – відносно незалежні навички, оскільки процес декодування включає в себе операції встановлення звуко-буквенних відповідностей, складозливання і відтворення звукового образу цілого слова; а процес розуміння передбачає отримання смислового значення, яке стоїть за звуковим образом слова. О. Корнєв зазначає, що процес розуміння писемних повідомлень вивчений значно гірше, ніж процес декодування [99, с. 31].

А. Брудний, Л. Добраєв, Т. Єгоров, Г. Костюк, С. Рубінштейн та багато інших дослідників пропонують розглядати читання як високоавтоматизовану дію складної структури, яка об'єднує велику кількість розумових дій динамічного характеру і має довгий шлях розвитку. На думку науковців, в центрі читання – зосередженість на розумінні тексту, що стає можливим за відсутності концентрованості уваги на деталях, і, відповідно, за умови контролю лише загального перебігу процесу читання [20; 54; 63; 94; 176].

Без винятку усі науковці наголошують на тому, що основного значення в діяльності читання слід надавати розумінню читаного. Відповідно, є актуальним врахування особливостей, характеристик поняття „розуміння тексту” для досягнення основної мети процесу читання.

З'ясування психологічних особливостей процесу розуміння тексту потребує визначення сутності розуміння взагалі.

Розуміння трактують як важливий момент вироблення знань, пізнання нового та його передачі у певному соціумі [207]. Тому проблема розуміння посіла значне місце в сучасній науці, зокрема у галузях загальної та спеціальної психології, загальної та спеціальної педагогіки, у нейропсихології, філософії, лінгвістиці, психолінгвістиці. Досліджували цю проблему А. Антонов, Є. Бистріцький, А. Брудний, С. Гусєв, Л. Добраєв, Г. Костюк, С. Кролінський, О. Лурія, Н. Менчинська, В. Попович, І. Ракітов, С. Рубінштейн, О. Соколов та інші науковці. Дослідники докладали зусиль до вивчення природи і місця розуміння у взаємодії людини і світу, що є реальною необхідністю методології пізнання [48, с.151].

Тривалий шлях наукових досліджень довів складність і багатогранність процесу розуміння, що й відобразилось на формулюванні визначень, які розкривають його сутність. Існує чимало теоретичних підходів до проблеми розуміння, що висвітлюють різні аспекти цього явища. Для них характерний ряд протиріч, які проявляються у поглядах на природу, механізми, стадії та операції розуміння. Так, розуміння розглядали як результат певного пізнавального процесу (А. Антонов, С. Гусєв, С. Рубінштейн), як складну мислинневу роботу (Л. Доблаєв, О. Лурія), як процес переробки інформації (М. Жинкін, Є. Пасов, В. Сатінова). Зокрема, С. Гусєв говорить, що слід розрізняти розуміння як підсумок, як результат пізнавальної діяльності, як певний стан суб'єкта пізнання і розуміння як процес досягнення цього результату, як сукупність певних пізнавальних операцій, що приводять суб'єкт до стану розуміння [47, с.100].

На сучасному етапі в науковій літературі проблема розуміння найбільш повно представлена як предмет психологічних досліджень, у яких зазначається, що розуміння тексту є одним із найважливіших і найскладніших питань психології читання [100, с.4].

Психологи узагальнено визначають розуміння як здатність збагнути смисл і значення чого-небудь і досягнутий завдяки цьому результат [102, с. 250-251].

Більшість дослідників у психології відносять розуміння до сфери мислення, і намагаються встановити співвідношення між мисленням і розумінням (Л. Виготський, Л. Доблаєв, Ю. Корнілов, Г. Костюк, О. Лурія, Н. Менчинська, С. Рубінштейн, А. Смірнов, О. Соколов та ін.). Тривалий час у психологічній науці панувала думка про тотожність процесів розуміння і мислення, розуміння виділяли як один з видів мислення.

Зокрема Г. С. Костюк зазначає, що „...розуміння як процес, це і є мислення, спрямоване на вирішення поставлених перед особистістю задач”, ті „...розумові дії, за допомогою яких воно здійснюється, це – мислинневі дії”. На думку Г. С. Костюка, „немає підстав вважати розуміння як особливий, відокремлений від мислення процес” [95, с.53].

А. Смірнов і Н. Менчинська теж вважають, що розуміння є одним із видів складної розумової, мислинневої дії, шляхом якої відбувається розкриття істотного в предметах і явищах, надаючи тим самим розумінню аналітичних, тобто мислинневих характеристик [192].

Л. Доблаєв у своїх дослідженнях розглядає розуміння як структурний компонент мислення („розуміння у вузькому значенні”), і в цьому випадку його механізм „полягає у виявленні й вирішенні прихованих питань у проблемних ситуаціях на основі використання наявних знань і застосування спеціальних прийомів”; або ж як компонент інших „пізнавальних процесів у яких має місце встановлення

істотних зв'язків: осмисленого сприймання або впізнавання, запам'ятовування або відтворення, уяви або мислення” („розуміння в широкому значенні”) [56, с. 78].

У другій половині ХХ століття з'явилися наукові роботи, у яких переконливо доводилась самостійність розуміння як психічного процесу, неможливість зведення розуміння до мислення [7; 8; 20; 21; 53]. Цей процес, на думку науковців, значно ширший і складніший, оскільки окрім мислинневих процесів він включає неусвідомлені, інтуїтивні компоненти і може відбуватись на різних рівнях пізнавального процесу – від відчуттів до понятійного мислення [1; 2; 3].

Згідно з Ю. Корніловим, головна сутність розуміння – це пізнавальна взаємодія системи наших знань й інформації, що надходить. Далі Ю. Корнілов виділяє наступні характеристики сутності розуміння: осмислення, встановлення зв'язків, аналіз з позицій власного досвіду, переведення на „внутрішнє” мовлення [179, с. 7-9].

С. Рубінштейн розглядав розуміння як специфічний пізнавальний процес, що розкриває внутрішні основи того, що відбувається і зовнішні відношення, як перехід від нерозуміння до розуміння [176]. З іншого боку, розуміння є результатом пізнавальної діяльності, і в цій своїй якості він (результат) має свої специфічні риси. Розуміння – це вищий рівень пізнання. Відповідно цей рівень розкриває внутрішню основу того, що відбувається, а також виявляє зовнішні його співвідношення [5].

Специфіку розуміння як пізнавального процесу виділяє А. Антонов, який зазначає, що розуміння – це „складне, ієрархічно побудоване психічне відображення об'єктів пізнання, в результаті якого утворюються нові або відтворюються старі, але по-новому бачені... системи концептів та образів, що поєднують у собі продукт цього відображення з відповідними елементами особистих знань” [6, с.71].

А. Смірнов визначає розуміння наступним чином: “Розуміння є відображення звуків, відношень предметів чи явищ реального світу” [192, с. 229]. На думку автора, чітко прослідковується самостійність даного процесу. Особливо вона є очевидною при розгляданні А. Смірновим такої характеристики розуміння, як його глибини. Поглибленню розуміння сприяє „перехід від загального недиференційованого сприймання чого-небудь в цілому до осмислення кожної його частини окремо і до розуміння взаємовідношення цих частин” [192, с. 230].

Поряд з глибиною, до особливостей розуміння А. Смірнов відносить чіткість, яка характеризується точністю вербалізації смислу прочитаного; повноту осмислення того, що потрібно зрозуміти, і

обґрунтованість розуміння як усвідомлення і можливість пояснення підстав, згідно яких розуміння вважається правильним.

Г. Костюк вважає, що розуміння зароджується в чуттєвоусприйманні людиною навколишньої дійсності. Процес розуміння ускладнюється в тих випадках, коли у нас виникає потреба пізнати нові для нас об'єкти, розкрити смисл якого-небудь тексту та ін. У цих випадках розуміння набуває більш або менш розгорнутого характеру [23, с.363].

У спільній роботі А. Смірнов і Н. Менчинська наголошують, що зрозуміти що-небудь – це означає співвіднести предмет чи явище з певною категорією, дізнатись як влаштована річ, виявити причину явища, його походження і наслідки, встановити логіку розуміння, розкрити об'єктивні причини дій людей, мотиви їх вчинків. Критеріями ж розуміння в цих випадках, на думку авторів, виступають:

- переказ словесного матеріалу своїми словами;
- відповіді на запитання, поставлені експериментатором;
- дії, які виконуються у відповідності з розумінням [149].

Л. Добраєв вказує на те, що недостатньо вивчати, яким чином відбувається розуміння; важливо виділяти вузлові моменти, від яких залежить його успішність. Необхідно вивчати розуміння в конкретних видах різної діяльності, його залежність від змісту цієї діяльності. Цей підхід призводить до розширення охоплення особливостей розуміння як складної аналітико-синтетичної діяльності, відзначеної в працях С. Рубінштейна.

Л. Добраєв виділяє опосередкованість, суттєвість (глибину), узагальненість, чіткість, повноту, обґрунтованість, співвідношення в розумінні логічного і емоційного, характер установки на розуміння, практичне застосування зрозумілого.

Умовами реалізації процесу розуміння прийнято вважати наявність попередніх особистісних знань про предмет розуміння, необхідність синтезу продуктів відображення і відповідних елементів особистісних знань [8]. Об'єм розуміння нового матеріалу визначається сумою та якістю засвоєних індивідом знань, релевантних цьому матеріалу. З іншого боку, об'єм розуміння та його якість визначаються ступенем вміння суб'єкта виділити в об'єкті розуміння головні, суттєві властивості і т.д., співставити їх з потрібними, релевантними, попередніми знаннями і ефективно провести відповідні пізнавальні операції. Адже розуміння завжди є синтезом безпосередніх даних про об'єкт розуміння і попередніх знань особистості [1; 20; 21].

Г. Костюк у своїх працях теж підкреслює, що розуміння безпосереднім бути не може, що воно завжди опосередковується попереднім досвідом індивіда. Це стосується й тих випадків, коли розуміння здійснюється відразу і здається безпосереднім [76; 77].

Тривалий час у психології ведуться дискусії стосовно двох видів розуміння – безпосереднього, яке вважають інтуїтивним і опосередкованого (дискурсивного). Інтуїтивне розуміння є мимовільним, стихійним процесом. При інтуїтивному розумінні сприймання звужене, руйнується структура цілого. Дискурсивне розуміння пов'язане з пізнавальним використанням засобів аналізу не лише предметного змісту, але й водночас з висловленою у тексті думкою та її структурою. До розумових дій розвиненого дискурсивного розуміння тексту відносяться розмірковування та умовисновки про характер та структуру тексту, а також про логічні відношення між думками, вираженими за допомогою мовленнєвої структури [150].

А. Смірнов, говорячи про безпосереднє та опосередковане розуміння, характеризує безпосереднє розуміння як таке, що цілком зливається зі сприйманням предметів і явищ об'єктивного світу, а опосередковане (або дискурсивне) – як те, що виступає у своїй процесуальності та у вигляді вирішення складної мислиннєвої задачі, і яке включає в себе ряд розумових операцій – порівняння, розрізнення, аналіз, синтез, умовисновок, узагальнення (там же).

П. Блонському належить одне з перших експериментальних досліджень розуміння та встановлення стадіальності розуміння. На думку П. Блонського, перша стадія розуміння – стадія найменування, на якій відбувається заміна образів сприймання поняттями. На другій стадії встановлюється специфіка предмета чи явища, які потрібно зрозуміти, тобто відбувається усвідомлення смислу даного об'єкта для віднесення його до певного виду поняття. На цій стадії, згідно з П. Блонським, ще немає спроб пояснення мотивів та цілей дії. Третя стадія присвячена поясненню об'єкта розуміння на основі вже відомого за зовнішніми критеріями. Четверта стадія є завершальною, на якій розуміння означене поясненням генезу того, що розуміється [17, с.26]. Процес розуміння, за П. Блонським, забезпечується взаємодією психічних процесів та має виразні ознаки аналітико-синтетичної діяльності.

Л. Доблаєв вказує на наявність певних параметрів, які у своїй єдності характеризують розуміння (осмислення): 1) встановлення зв'язку; 2) встановлення значимості зв'язків (тобто виділення релевантності ознак, згідно яких встановлюється зв'язок); 3) побудова цілого [54, с. 121].

Д. Дубовіс-Арановська, Н. Левітов вважають, що рівні розуміння розрізняються в залежності від того, наскільки суттєвими є ознаки, що асоціюються в системах зв'язків і виділяють низький, середній та вищий рівні розуміння. Згідно їх тверджень, низький рівень зводиться до позначення предмета без будь-яких вказівок щодо його суттєвих ознак; середній рівень виникає тоді, коли встановлюється зв'язок між

новим і деякими окремими конкретними уявленнями про це нове; вищий рівень – коли розуміння відбувається під час всебічного та систематичного вивчення предмета і явища [60; 61].

Класифікувати рівні розуміння за показником глибини зробив спробу Л. Доблаєв, виділяючи такі ступені: початковий, коли предмет належить до найзагальнішої категорії; другий ступінь характеризується знанням загальної категорії предметів та частковим знанням окремого предмета, що належить до цієї категорії (в предметі осмислюються лише загальні його особливості). На останньому ступені осмислюються поряд із загальними категоріями загальні та специфічні особливості об'єкта, які вирізняють його серед інших, подібних до нього.

Таким чином, можна констатувати, що чисельні напрямки вивчення проблематики розуміння в цілому підтверджують її складність і багатогранність.

Розуміння текстів, що є предметом даного дослідження, зазвичай розглядається у контексті загальної проблеми розуміння.

Слід зазначити, що поряд із дослідженнями проблеми розуміння текстів науковці приділяли значну увагу дослідженню самих текстів та текстових характеристик. Очевидним є факт, що кожному текстові притаманні своєрідні характеристики, які визначатимуть подальший хід роботи читача над його розумінням – стиль, структура, обсяг, лексико-граматичні засоби, образно-емоційна наповнюваність тощо. Відповідно, тексти можуть бути як простими, так і складними для розуміння.

Загалом, розуміння тексту широко вивчалось у педагогічному та психологічному напрямках. Педагогічні дослідження даної проблеми спрямовані на вивчення літературного розвитку, читацького досвіду індивіда (дослідження Н. Молдавської, В. Маранцман, М. Качуріна, М. Севрюгіна та ін.); в рамках психологічних досліджень визначались індивідуально-психологічні характеристики процесу розуміння текстів читачами (дослідження Б. Богуславської, Г. Чистякової, Г. Гранік, О. Соболевої та ін.) та взаємозв'язок між пізнавальними процесами та процесом розуміння тексту (праці А. Брудного, Л. Доблаєва, М. Жинкіна, О. Лурія, С. Рубінштейна, А. Смірнова, О. Соколова та ін.)

У працях відомих психологів (роботи А. Брудного, Л. Доблаєва, С. Рубінштейна, А. Смірнова, О. Соколова) встановлено, що розуміння тексту являє собою складну мислинневу діяльність, яка включає в себе аналіз – виділення в тексті інформативно значимих елементів, а також синтез – об'єднання цих елементів в єдине ціле. Відсутність синтезу властива для нерозуміння, вважає Г. Костюк, і, навпаки, розуміння тексту здійснюється в той момент, коли відбувається синтез.

О. Лурія теж схилився до думки, що розуміння тексту, його сюжету потребує самостійного розгорнутого мислення, оскільки воно є складною формою психічної діяльності, що виникає лише в тих

випадках, при яких завдання потребує попереднього аналізу і синтезу ситуації. Тому будь-яке дослідження процесів розуміння повинно створити таку ситуацію, при якій у досліджуваного немає готових, попередньо засвоєних засобів досягнення потрібної мети, і коли він повинен піддавати цю ситуацію аналізу, виділяти її суттєві компоненти, співвідносячи їх один з іншим, формулювати відомі гіпотези, намічати стратегію і добирати для її виконання відповідні операції чи прийоми. Дослідник відзначає, що розуміння писемного повідомлення передбачає складну мислинневу роботу, в результаті якої з розгорнутого тексту виділяється основна думка. Ця робота протікає комбіновано, з залученням з одного боку аналізу і синтезу утворюючих його елементів і, з другого боку, контекстних здогадок, які виникають без роботи над текстом і мають вигляд висновку з елементів тексту, що несуть максимальну інформацію. Співвіднесення цих утворюючих елементів розуміння, як зазначає О. Лурія, відрізняється в залежності від складності тексту та від особливостей людини, яка сприймає повідомлення [7, с. 83-84].

М. Жинкін вважає, що повідомлення, яке сприймається, компресується у внутрішньому мовленні реципієнта до деякого „комплексу смислів”. Це відбувається шляхом згортання повідомлення до смислової теми, яка являє собою своєрідний код, відповідний смислового змісту того тексту, який сприймається [66].

Розуміння тексту – творчий процес. Читаючи твір, читач бере участь у створенні вторинного тексту, який є перекладом на внутрішню мову вихідного тексту. В даному випадку, за М. Жинкіним, розуміння виступає як процес згортання інформації за рахунок формування предметного коду. Таке згортання текстової інформації дає змогу фіксувати текст у вигляді певної узагальненої смислової схеми. При потребі цей смисловий скелет можна розгорнути до повного повідомлення. Ступінь близькості вторинного тексту до вихідного залежить від багатьох факторів – рівня розуміння вихідного тексту, рівня читацьких інтересів, цілей читання, тощо.

В основі поглядів О. Лурія на розуміння тексту лежить ідея перетворення текстів. Розуміння окремих компонентів тексту (слів, фраз, абзаців), а також отримання смислу тексту як цілого, завжди обумовлене широким контекстом. Так, розуміння слів за своєю сутністю – це вибір значення даного слова з багатьох можливих. „Він здійснюється шляхом аналізу того відношення, в яке вступає слово із загальним контекстом, і подолання неадекватного безпосереднього розуміння слова” [122, с.226].

На думку О. Лурія, отримання смислу тексту починається з пошуку та виділення окремих смислових ядер тексту та їх співставлення. „Цей процес активного аналізу і уточнення змісту тексту

шляхом співставлення його елементів можна позначити як процес аналізу через співставлення або синтез” [122, с.238]. Дослідник зазначає, що особливої уваги потребує аналіз того, „...які саме елементи тексту носять ядерне смислове значення для розуміння всього смислу тексту” [122, с.230]. Власне отримання смислу тексту не завершується аналізом його формально-змістової структури. Останнім етапом розуміння є усвідомлення його внутрішнього смислу – підтексту. Однак, зазначає О. Лурія, наявність поряд з зовнішнім значенням внутрішнього підтексту може й не зустрічатись. В цьому випадку отримання смислу завершується на етапі осягнення зовнішнього значення.

Цікавою, на наш погляд є думка О. Лурія про те, що усвідомлення підтексту, або глибина його прочитування більшою мірою залежить від емоційної тонкості читача, а не від широти знань чи ступеня освіченості.

В дослідженнях В. Сиркіної також робиться висновок про те, що глибина розуміння в якості невід’ємного компонента обов’язково включає емоційний компонент. Якість цього емоційного фону визначається близькістю читача до тексту. В. Сиркіна вважає, що на ранніх етапах розуміння тексту і емоційні враження від нього розірвані. Пізніше розуміння підходить до розуміння підтексту [198]. На відміну від О. Лурія, В. Сиркіна вважає, що поряд з емоційним фоном для глибини розуміння важливий характер відношень між внутрішнім і зовнішнім планом мовлення, а також стилістичні особливості оформлення мовлення.

На наявність у структурі процесу розуміння тексту діяльності пізнавальних процесів вказують у своїх працях А. Смірнов, Й. Лінгарт, М. Kreutz та ін. [116; 192; 221]. Розуміння тексту як пізнавальний акт, – говорить С. Рубінштейн, – завжди поєднується з діяльністю, що перетворює вихідний текст. Це пов’язано з тим, що розуміння тексту, як і будь-якої реальної ситуації, є процесом переходу „від нерозуміння до розуміння”, а саме: а) виділення елементів тексту; б) визначення тих їхніх якостей, якими вони входять до контексту; в) „повертання” виділених елементів до контексту. Таким чином, всебічний метод осмислення тексту, охарактеризований С. Рубінштейном як „аналіз через синтез”, виступає як диференційовка, аналіз речей, явищ у відповідних контексту якостях і реалізація зв’язків (синтез), утворюючих цей контекст [176].

Важливу роль у процесі розуміння тексту відіграє аналітико-синтетична робота, а саме: поділ тексту на смислові частини, виділення головних думок, групування і об’єднання їх. Так, згідно з міркуваннями Н. Антонюка, лише аналізуючи та зіставляючи включені в текст

частини, визначаючи головні компоненти, загальну думку і підтекст можна зрозуміти вихідний текст.

На думку А. Брудного, існує тісний зв'язок між розумінням і смислом (концептом). Концепт – це загальний смисл тексту, це те, що співвідносить зміст тексту з реальною дійсністю, те, що повинне бути засвоєне, коли текст зрозумілий. Для розуміння тексту необхідне не тільки знання мови, а й сукупність відомостей, які стосуються змісту тексту. При цьому „структура і семантика тексту утворюють одну частину складного механізму, друга частина якого міститься у свідомості і пам'яті індивіда, що сприймає і розуміє текст. Коли ці два різні компоненти вступають у взаємодію, відбувається процес сприймання і розуміння тексту” [21, с.85]. В результаті цієї ж взаємодії об'єктивно наявне в тексті приймає суб'єктивну форму існування в голові читача. При цьому розуміння полягає в утворенні і функціонуванні особливої „змикаючої моделі”, тобто у змиканні в єдине ціле змісту тексту і того, що відбувається у свідомості суб'єкта розуміння (там же).

Вивчення процесуальної сторони розуміння навели науковців на думку про можливість безпосереднього характеру розуміння тексту. Так, О. Соколов вважає, що в процесі безпосереднього розуміння тексту мислинневі компоненти присутні в скороченій формі, в результаті чого мислення практично супроводжує сприймання. Далі О. Соколов говорить про те, що на початкових етапах розуміння виступають такі мислинневі процеси, в основі яких – асоціативне впізнавання на фоні нерозчленованого сприймання. На середніх етапах домінують розгорнуті логічні процеси (аналіз, синтез, розмірковування, узагальнення, ін.). Тут відбувається логічна побудова значимих зв'язків на основі розвитку ситуації. На вищих етапах – органічне злиття у свідомості всіх сторін значення слова, складна єдність злитих компонентів розуміння, поданих як цілісне сприймання. Цей сплав значень слів і утворює смисл тексту для читача [194, с.187].

Згідно з О. Соколовим, в якості опор при розумінні тексту виступають певні слова, які називаються ключовими, узагальнюючими. Вони і утворюють так звані „сміслові віхи”, котрі слугують орієнтирами та носіями максимальної смислової інформації. Поряд зі „смісловими віхами” в якості орієнтирів і „контекстних об'єднувачів” виступають також синтаксичні зв'язки. Якщо перші об'єднували слова в єдину думку і були смисловим ядром усієї фрази, то синтаксичні зв'язки об'єднували і контролювали правильність граматичної побудови фраз. Таким чином, в першому випадку присутній процес безпосереднього засвоєння смислу, а в другому – процес осмислення опосередковується граматичною структурою фрази [194]. З цього приводу В. Андросюк висловлює припущення про те, що ця точка зору не враховує факт

єдності і взаємного проникнення трансформації синтаксичних і семантичних структур, внаслідок чого контекстні об'єднувачі виявляються рядопокладеними, але не взаємодіючими [5].

В окремих дослідженнях (О. Копиленко) розуміння тексту розглядається як синтез елементарних одиниць розуміння, які є результатами розуміння окремих висловлювань тексту [93]. При цьому ступенями розуміння за О. Копиленко є:

1. Сприймання (розуміння відсутнє):

а) впізнавання мовленнєвого сигналу, його відмежування від сигналу немовленнєвого;

б) вичленовування з мовленнєвого сигналу знайомих елементів (фонетичний лад, знайомі слова).

2. Сприймання і часткове розуміння, виділення з тексту одиниць, більш крупних, ніж слова (наприклад, речень).

3. Власне розуміння: виділення з тексту більш крупних одиниць, ніж речення (висловлювань), усвідомлення смислу, отримання нової інформації [69].

Дещо інакше висловлюється щодо процесу розуміння А. Антонов. Він подає процес розуміння тексту у вигляді семіотичної ієрархії, яка включає три рівні: I – синтаксичний, II – семантичний, III – прагматичний. А. Антонов вважає, що розуміння здійснює наступний рух: від визначення правильності побудови речення у відповідності з граматичними нормами (початковий, синтаксичний рівень), через усвідомлення ситуації, вираженої текстом і розуміння алегоричних зворотів, значення та ролі окремих речень (семантичний рівень), до можливості перенесення отриманих відомостей в іншу сферу досвіду та нешаблонне їхнє використання (вищий, прагматичний рівень) [7].

Структурний аналіз розуміння тексту передбачає вивчення його особливостей під час сприймання слова, речення, абзацу, параграфу, розділу, частини, цілого твору. Дослідження А. Антонова щодо розуміння взаємоперетворюючих форм пред'явлення інформації показало, що це розуміння диференціюється за ефективністю сприймання та глибиною. Значний вплив на розуміння справляє і різний ступінь розвитку психічних функцій. Ця концепція дозволяє здійснити аналіз процесу розуміння комплексно, згідно усієї повноти суб'єктивно-об'єктивних відношень.

Розуміння – процес неоднорідний. Як пізнавальний процес він має різні рівні, які різняться якістю проникнення в смисл того, що вивчається. В основному, науковці виділяють 3 рівні розуміння тексту. А. Смірнов розрізняє:

1. „Відчування” смислу того, що ми намагаємось зрозуміти, але чого ми не можемо висловити словами по пам'яті.

2. Розуміння, яке ми можемо висловити лише чужими словами.

3. Розуміння, яке ми в змозі висловити своїми словами [192, с. 8-9].

Рівні розуміння тексту різняться насамперед глибиною розуміння, – вважає А. Смирнов. Глибина розуміння характеризується тим, „до якої межі сутності” проникає у зміст твору читач. Вираженням цього є розкриття у процесі розуміння різнобічності та істотності зв’язків.

За показником глибини розуміння А. Смирнов виділив такі ступені розуміння: 1) перехід від загального сприймання предмета до виділення кожної його частини окремо та їх співвідношення; 2) усвідомлення окремих властивостей предметів та їх взаємозв’язків; 3) усвідомлення походження явищ або їх причин; 4) установлення логічних відношень у тому, що осмислюється; 5) виявлення мотивів поведінки людей та розкриття підтексту.

Таким чином, погляди науковців на сутність процесу розуміння, його значення, особливості становлення та реалізації (стадіальності) досить широкі. Розглядати проблему розуміння текстів можна лише у контексті загальної проблеми розуміння.

Оволодіння змістом тексту – складний, багатоступеневий процес розуміння, який реалізується за наявності певних передумов (опанування технічної сторони роботи з текстом, ступінь розвитку психічних функцій, наявність попередніх особистісних знань суб’єкта про предмет розуміння, вміння суб’єкта виділити в об’єкті розуміння суттєві властивості і т.д., проводити пізнавальні операції тощо), включає інтуїтивні та емоційні компоненти, проходить ряд етапів (синтактичний, семантичний, граматичний; ін.), потребує застосування певних прийомів (визначення смислових опор, згортання інформації, встановлення зв’язків тощо).

Усе вищезгадане вказує на можливість керівництва процесом розуміння тексту в тому випадку, коли будуть витримані його передумови, враховані компоненти, етапи і застосовані відповідні прийоми роботи над розумінням тексту.

1.2. Психолого-педагогічний аналіз сучасних методичних засобів навчання розуміння текстів у початковій школі

Здатність школярів повноцінно розуміти тексти великою мірою визначає ефективність подальшого оволодіння ними навчальним матеріалом. У сучасній методиці початкової освіти навчання молодших школярів розуміння текстів розглядають водночас як складову процесу формування у них навички читання і як його кінцеву мету. Навичка розуміння тексту ототожнюється із навичкою свідомого (осмисленого, усвідомленого) читання і позначається переважно цими термінами.

Разом з тим, у педагогіці відомості щодо ролі розуміння текстів малочисельні і зводяться переважно до того, що розуміння надає

знанням осмислений характер, а також є важливою ланкою в засвоєнні навчального матеріалу [154]. З'ясування особливостей процесу розуміння тексту та його формування в учнів потребує визначення педагогічної сутності самого процесу розуміння та методичних підходів до його формування [100,с.4].

Педагогічна енциклопедія містить визначення, в якому говориться, що розумінням слід вважати мислительний процес, спрямований на виявлення суттєвих властивостей предметів і явищ дійсності, які пізнаються в чуттєвому і в теоретичному досвіді людини [154, с. 453]. До того ж ці властивості повинні бути як виявлені, так і включені до системи знань.

Більшість педагогів розцінюють розуміння як важливий елемент засвоєння навчального матеріалу. При цьому вони більшою мірою зосереджують увагу на місці розуміння у навчальному процесі, та меншою – на сутності цього процесу[106, с.14].

К. Ушинський вважав розуміння одним із трьох періодів розумового процесу, що займає проміжне місце між судженням і міркуванням [206, с. 361-365]. Деякі сучасні дослідники вбачають в розумінні „один з етапів життєвого циклу засвоєння тексту” (Б. Кройшибаєв), що знаходиться між сприйманням і запам'ятанням. Інші дидакти вважають розуміння одним із рівнів засвоєння навчального матеріалу, який слідує за запам'ятанням і передує практичному і творчому переносу знань. При цьому передбачається, що більш високий рівень засвоєння включає всі попередні (А. Киверялг).

Г. Балл і Л. Таранов також визначають розуміння як рівень засвоєння навчального матеріалу, коли для учня стає зрозумілим смисл навчальної інформації навіть без спеціального її запам'ятання. Зв'язок розуміння із запам'ятанням дійсно не обов'язковий, але відрив розуміння інформації від її активного використання виглядає непослідовним, оскільки в цій же роботі розуміння ототожнюється із результатом, що отримується внаслідок розв'язання системи пізнавальних завдань [11].

Натомість не підлягає сумніву зв'язок між розумінням і засвоєнням. Поряд з цим, існує думка про розуміння як усвідомлення зв'язків між елементами тексту і об'єктами реального світу, які вони позначають [134].

Розуміння, поряд із запам'ятанням, складає одну із сторін засвоєння; запам'ятання визначає об'єм засвоєних знань, а розуміння – структуру їх використання. Для відображення їх співвідношення може бути використаний метод графів, який набув широкого розповсюдження у дидактичних дослідженнях, але який досі застосовується в основному для вивчення логічної структури матеріалу чи для оптимізації порядку викладення тем з різних предметів [199].

На вікові особливості розуміння, на його відносну самостійність під час засвоєння матеріалу звернув увагу П. Блонський. Він зазначав, що у школярів засвоєння навчального матеріалу з віком збільшується значно сильніше, ніж об'єм пам'яті, інтенсивно розвивається мислення (тобто здатність до розуміння), яке відіграє все більшу роль в засвоєнні [17, с.61].

Методисти пов'язують розуміння текстів учнями з навичкою свідомого читання і, погоджуючись із дидактами, вважають розуміння визначальним моментом читання [100, с.4].

Умовно можна виділити два аспекти методичної проблеми формування в учнів розуміння текстів: перший – визначення і забезпечення факторів, які сприяють розумінню текстів; другий – розробка і відпрацювання прийомів формування розуміння текстів. В свою чергу, прийоми безпосередньої роботи над розумінням поділяють на дві групи: 1) прийоми аналітичного характеру (відповіді на питання, визначення ключових моментів, виділення смислових частин, головної думки тощо); 2) прийоми синтетичного характеру, які передбачають узагальнення, розмірковування, порівняння, виведення висновків. Ці та інші методичні засоби опираються на уміння читача правильно здійснювати первинну обробку тексту: прочитувати слова та речення, розуміючи значення кожного з них відповідно до контексту, розуміти ті зв'язки між словами, які існують у реченні, утримувати в пам'яті послідовність речень та їхню кількість, виконувати декодування сприйнятого тексту, переводячи його у більш стислу форму тощо.

В цьому зв'язку методисти (М. Вашуленко, А. Капська, Г. Олійник та ін.) вказують на значення первинного розуміння слів та речень, з яких складається текст для розуміння його подальшого змісту. При цьому не зменшують роль аналітико-синтетичної діяльності, спрямованої на розуміння всього тексту.

Розглядаючи фактори, які сприяють розумінню текстів, методисти апелюють до психологічних характеристик цього процесу і визначають такі з них, як особливості психічних процесів і фізичного стану, активне ставлення до читаного, попередній досвід дитини, обсяг активного словника, коло інтересів, сформованість якостей читання, стан уваги і пам'яті [42]; розуміння слова, речення, тексту [170, с.41].

Методисти наголошують, що розуміння суттєво знижується, якщо увага нестійка, мимовільна і зумовлена здебільшого безпосереднім інтересом, якщо об'єм уваги малий і нерозвинена здатність до розподілу уваги [42]. Має значення також стан пам'яті: звужений об'єм запам'ятання негативно позначаються на процесі розуміння тексту; учні із слабкою пам'яттю не зможуть відтворити і усвідомити твір в цілому (там же).

Одним із факторів, що сприяє розумінню тексту вважають наявність стійкого інтересу, який певною мірою підтримує продуктивність роботи над текстом, зазначає Л. Варзацька. Достеменно відомо, що учні погано сприймають і усвідомлюють нецікавий матеріал (текст), не можуть подолати найменші труднощі в ньому.

О. Савченко наголошує, що збіднений пізнавально-емоційний досвід, обмежений словник можуть утруднювати розуміння тексту, оскільки розуміння читаного відбувається на основі співставлення друкованих слів з певним значенням, а це, в свою чергу стає можливим завдяки наявності певного особистісного досвіду та достатнього обсягу словника [177].

У переважній більшості методичних посібників наголошується на значимості рівня сформованості якостей читання (швидкості, виразності, правильності) для повноцінного розуміння текстів; саме цьому фактору відводиться роль і умови, і забезпечення розуміння. Простежується взаємозв'язок між якостями читання та розумінням змісту прочитаного: усвідомлення твору завжди стимулює потрібну швидкість і дає можливість правильно, виразно читати його [43, с.36-38].

Для розуміння тексту необхідний достатній лексичний запас, який дозволить співвідносити графічну форму з певним значенням. Тому прийом пояснення окремих слів є один із найбільш вживаних прийомів роботи над розумінням тексту.

Розуміння речень опирається на здатність встановлювати зв'язки між окремими словами та вміння членувати речення на смислові відрізки (синтагми), розпізнавати ті слова, котрі мають більшу смислову вагу. Нездатність зрозуміти речення пов'язують із подальшими труднощами чи нездатністю зрозуміти текст. Оскільки речення є одиницею передачі смислу (інформації), існує чимало педагогічних прийомів роботи над розумінням речення. Зупинимось на цих прийомах.

Здатність школяра встановлювати смислові зв'язки між окремими словами визначається сформованістю у нього лексико-граматичних та синтаксичних узагальнень. Застосування цього прийому роботи над змістом речень у практиці шкільного навчання супроводжується запитаннями, які формулює вчитель з метою допомоги учневі виявити і позначити словесно необхідні смислові зв'язки [38; 49; 132].

Прийом членування речень на смислові відрізки теж опирається на лексико-граматичні та синтаксичні вміння учня; він потребує виконання ряду мислинневих операцій: порівняння та співставлення змісту окремих словосполучень, встановлення причинно-наслідкових зв'язків, ін.

Розпізнавання слів, котрі мають найбільшу смислову вагу (ключових слів) відбувається на внутрішньому рівні, інтуїтивно, за умови правильності сприймання загального змісту речення та здійснення імпресивного згортання інформації [131]. Методичні посібники не містять вичерпної інформації щодо застосування даного прийому. Загалом, термін „ключові слова” у початкових класах не застосовується.

Для роботи над усвідомленням змісту речення пропонують й інші прийоми: добір малюнку, сюжет якого відповідає реченню; складання речень з окремих частин; порівняння за змістом 2-3 речень, які сформульовані за допомогою синонімічних засобів; доповнення речень (для розвитку навички антиципації – передбачення наступного елемента) [26; 42].

Побіжний аналіз даних прийомів наводить на запитання: які саме речення слід використати для формування умінь усвідомлювати їх зміст: речення з текстів підручників в процесі опрацювання самих текстів чи довільні речення, не пов’язані із конкретними текстами. Аналіз процедури застосування поданих прийомів вказує на необхідність спеціальної попередньої підготовки (звісно, вчителем) роздаткового матеріалу – малюнків, карток з розміщеними на них частинами речень, карток із синонімічними реченнями чи з реченнями, у яких наявні пропуски слів для їх подальшого заповнення. Такі обставини становлять об’єктивну трудність для вчителя і вносять суттєві ускладнення до процесу навчання.

Важливого значення у методиці навчання читання надають таким прийомам опрацювання змісту текстів, як переказ, бесіда за змістом тексту, складання плану. Проаналізуємо їх у контексті навчання розуміння тексту.

Переказ позиціонують у якості основного виду розумової діяльності учнів роботи учнів у процесі опрацювання навчального матеріалу (Б. Ходос), сутність якого полягає у передачі змісту прочитаного. Вважають, що переказ, викладений своїми словами без спотворення при цьому узагальненого смислу є показником розуміння тексту. Метод переказу застосовується у практиці шкільного навчання повсякчас з огляду на його потужний потенціал для учня – установка на переказування твору створює необхідну мотивацію на дотримання уваги в процесі читання чи прослуховування твору, на запам’ятання змісту; процес переказування активізує уяву школяра, розвиває експресивне мовлення, формує вміння висловлювати думку та пов’язувати її з наступними і попередніми думками. Водночас результат переказування є для вчителя показником сприймання учнем змісту тексту [207].

Поряд із численними перевагами даного методу роботи над текстом слід зупинитись на його труднощах. Вони полягають у процесуальній стороні даного виду діяльності, адже за структурою – це монологічне мовлення, а за механізмами – взаємодія процесів сприймання, запам'ятання, зберігання і відтворення писемно-вербальної інформації. Процесуальна сторона переказування характеризується як мовленнєво-мислиннєва діяльність, яка потребує від учня значного психічного напруження, зокрема концентрації уваги, активізації довільних уваги та пам'яті, чіткої організації мислиннєвих і мнестичних операцій, операцій породження висловлювань, самоконтролю, емоційного тону, тощо. В цьому зв'язку метод переказу становитиме трудність для психічно ослаблених учнів. Крім цього, науковці (А. Богуш, Л. Варзацька та ін.) зазначають, що наближені до тексту перекази не завжди є свідченням глибокого розуміння тексту, а можуть мати суто технічний (механічний) характер з огляду на чіпку пам'ять учня.

Зрозуміло, що чим більший обсяг тексту і чим більше смислове та емоційне навантаження має текст, тим складнішим виявиться сам механізм переказування для учня, тому ознаки розуміння не завжди будуть об'єктивними.

Метод бесіди за змістом твору дозволяє учителеві всебічно опрацювати текст з учнями, оскільки дає можливість формулювати запитання різного рівня складності, ставити їх до різних частин (елементів) тексту, збільшувати чи зменшувати їхню кількість, виявляти недоліки сприймання учнем змісту тексту, підводити до формулювання висновків та узагальнень, тощо.

Запитання вчителя, з одного боку, допомагають учням усвідомити окремі частини і думки твору, примушують замислюватись над головним, виявляти своє ставлення до дійових осіб, звертати увагу на художні засоби твору. Адже у самих запитаннях міститься пряма або непряма підказка, що має вигляд формулювання запитання. Таким чином, учитель превентивно формулює елемент розуміння тексту при постановці запитань, вкладає його у супровід. Наприклад: „Чи правильно вчинив хлопчик, коли допомагав бабусі?” – очікувана відповідь: „Хлопчик вчинив правильно, коли допоміг бабусі.”

З другого боку, запитання не завжди забезпечують активну мислиннєво-мовленнєву роботу учня безвідривно від змісту тексту. Відповіді можуть мати неконтекстний характер, якщо в учня виникатимуть жваві особистісні асоціації. В цьому випадку питання не скеровуватимуть процес розуміння.

Труднощі у застосуванні даного методу можуть також виникати у випадку неправильного розуміння учнями змісту запитань, що, в свою чергу може бути пов'язане з їхнім низьким лексико-граматичним

розвитком, з недостатніми умінями щодо сприймання і аналізу зовнішнього висловлювання, з порушенням встановлення зв'язку між змістом запитання та текстовими фрагментами, ін. В останніх випадках відповіді на питання матимуть неконтекстний характер, міститимуть привнесення.

До того ж, до активної участі в бесіді чи переказі можна залучити лише невелику частину класу, а завдання, що вимагають від учня розгорнутого висловлювання (як то у бесіді чи переказі), недостатньо ефективні з огляду на потреби розвитку розуміння при читанні, оскільки більшою мірою корисні для розвитку зв'язного мовлення [170].

Складання плану, як один із методичних прийомів роботи над текстом, на думку методистів допомагає учням краще усвідомити зміст твору в цілому [42, с.82-83]. Проаналізуємо: план передбачає поділ тексту на частини і добір з до них заголовків, які відображають узагальнений смисл кожної частини (сміслові концепти). Таким чином, утворюється ланцюжок послідовних смислових концептів, які є стислим відображенням послідовності тексту і його фактичного змісту. Загалом, план використовують для подальшого відтворення змісту, а саме – розгортання попередньо згорнутої інформації. Очевидним є спрямування такої роботи у русло монологічного мовлення.

Наступним прийомом роботи над розумінням тексту, зокрема над глибиною розуміння, є прийом розкриття підтексту, прихованого змісту (В. Добросмілова). Термін „підтекст” літературознавчий; під ним розуміють, за словами Т.Сільман, глибину тексту, та, за словами Я. Скалкової, його внутрішній прихований смисл.

На думку А. Капської, глибокий і правильний підтекст – це результат загальної роботи над текстом, перехід від аналізу тексту до його озвучення [78, с.83]. Розуміння підтексту для учнів є складним, оскільки цей процес потребує активної мислительної напруги, співставлення прочитаного з особистісним досвідом, встановлення ієрархічності смислових зв'язків та виведення на цій основі умовисновків, здатність підняти над конкретними фактами, побачити за ними певне узагальнення і зрозуміти його, зумівши проникнути в авторський задум тощо.

М. Вашуленко наголошує на тому, що осмислення твору відбувається під час повторного його сприймання, яке в свою чергу передбачає кількаразове повернення дитини до тексту з різними завданнями [26; 27]. Тобто, правомірно вважати прийомом роботи над розумінням тексту його повторне сприймання.

Окремим прийомом, спрямованим на формування розуміння тексту, виділяють прийом смислового аналізу тексту (Л. Добраєв, Г. Костюк, Н. Чепелева, М. Вашуленко ін), який передбачає поділ тексту на смислові частини, визначення основних і додаткових смислів

(в тому числі смислових опор) та їх групування, переструктурування тексту, згортання інформації, тощо.

Правильність сприймання змісту твору дітьми, тобто його розуміння, забезпечується правильністю читання твору і серйозним попереднім аналізом тексту, зазначає Г. Олійник. Автор наголошує на важливості двох етапів аналізу тексту: літературознавчого і дійового [150, с. 161-180].

Згідно з Г. Олійником, літературознавчий аналіз твору передбачає ознайомлення з відомостями про автора; вникання в контекст з метою з'ясування ідейно-естетичної функції слова; розгляд теми, жанрових особливостей її вирішення, форми викладу; розгляд композицій й сюжету твору; аналіз взаємозв'язку композиційних компонентів (образів, картин, подій, ситуацій) та виявлення й усвідомлення основних елементів ланцюга подій сюжету (експозиції, зв'язки, розвитку дії й особливо кульмінації як моменту найвищого напруження події); аналіз образів твору (образи-персонажі, образи-пейзажі, образи-предмети, образи обстановки чи інтер'єру, образи-речі, образи-емоції, тощо); аналіз авторських засобів творення образів (зображувані дії та вчинки, портретні зображення, мова, пряма авторська характеристика тощо); Г. Олійник переконує, що даний аналіз сприятиме створенню зримого образу героїв твору, уявлення їх у конкретних діях, вчинках, почуттях і переживаннях.

Але, автор вказує на те, що в дитячих, малих за розміром та обсягом змісту творах переважно відсутні безпосередні розгорнуті характеристики персонажів. Натомість вживаються окремі засоби, які б могли впливати на уяву і свідомість читача, викликати асоціації і, таким чином, давати змогу домислювати образи. У тих випадках, коли немає у творі засобів творення зримості персонажів, потрібно спиратися на власну фантазію, усвідомлювати добре ті обставини, в яких вони діють, домальовувати їх і разом з тим знаходити відповідне інтонаційне їх відтворення, емоційний вплив під час читання. У домальовуванні конкретної зримості образу чималу роль можуть відіграти аналогія до власного баченого, пережитого колись, почутого, а також асоціації, викликані самим образом чи певною інформацією про нього. Під час аналізу тексту з дітьми ці домальовування, домисли можуть стати тим ґрунтом, на якому розвиватиметься творча уява дітей, фантазія, вміння бачити за живим словом конкретний образ.

Поряд з тим, вільні асоціації можуть неадекватно скерувати уяву читачів, що позначиться на кінцевому розумінні змісту, зазначає Г. Олійник.

Літературознавчий аналіз твору (за Г. Олійником) підкріплюється дійовим аналізом твору – безпосереднім відтворенням читцем тексту з відповідним використанням міміки, жести, згідно з поставленими

творчими перспективними завданнями, що пронизують увесь твір від початку до кінця.

Цей вид аналізу твору здійснюється за допомогою поділу твору на частини таким чином, щоб між ними був постійний внутрішній зв'язок; добору заголовку до кожної частини; визначення перспективного творчого завдання до кожної частини (яке безпосередньо стосується читання та аналізу твору з дітьми); виконання відповідних позначок для читання [150].

Таким чином, у методиці виокремлено підхід літературознавчого та дійового аналізу твору вчителем з метою подальшого опрацювання його з учнями, тобто вчителю відводиться роль посередника у роботі учнів над опрацюванням тексту.

Методист А. Капська теж притримується думки, що саме вчитель і його робота над аналізом тексту повинні забезпечувати донесення до учнів змісту твору. Згідно з А. Капською [78; 79], слід виділити чотири етапи роботи над текстом:

перший етап – первинне знайомство з текстом, результатом якого є викликані певні почуття, роздуми. Авторка вважає, що первинне ознайомлення з текстом сприяє початковому цілісному усвідомленню того, про що йде мова, після чого відбувається поступове проникнення в словесно-образну й композиційну структуру твору;

другим етапом А. Капська виділяє логічне осмислення тексту, з'ясування його композиційних особливостей, розбивка тексту на окремі логічно завершені частини;

третьою етапом, на думку А. Капської, відзначається складністю, яка пов'язана із здійсненням літературознавчого аналізу твору і пошуки виконавського „я” через зіставлення з авторським „я”, тобто через проникнення у проблему, яка хвилювала автора. Читець повинен побачити, уявити все, про що йде мова у творі, увійти в художній світ письменника. Таким чином, можлива правильна інтерпретація змісту твору.

Останній, четвертий етап – виразне читання тексту, перед яким потрібно врахувати аудиторію і загальну мету виховного заходу чи уроку. Тут, на думку А. Капської, великого значення має сила впливу живого слова. Ефективність виразного читання визначається силою впливу на почуття і свідомість слухача і активністю віддачі після прослуховування і вивчення твору.

У сучасній методиці навчання читання традиційним вважається підхід формування навички читання шляхом розвитку якостей цього процесу. Методисти виділяють чотири етапи становлення навички читання у порівнянні з розвитком якостей читання відповідно до кожного етапу. Кожен з етапів характеризується якісними

особливостями, певною психологічною структурою, своїми труднощами, задачами і прийомами оволодіння [62].

Так, на етапі оволодіння звуко-буквенними позначеннями діти аналізують мовленнєвий потік, поділяючи його на речення, склади і звуки. Виділяючи звук з мовлення, дитина співвідносить його з певним графічним зображенням, тобто з буквою (Т. Єгоров, О. Корнєв, Р. Лалаєва та ін.). Потім в процесі читання вона здійснює синтез букв у склади і слова, співвідносить прочитане слово із словом усного мовлення.

В процесі читання в першу чергу зоровим аналізатором сприймаються графічні зображення, розрізняються і впізнаються букви, які співвідносяться з їхніми звуковими значеннями. Проте, сприймання букв та їхнє розрізнення вважають зовнішніми ознаками (характеристиками) процесу читання. Згідно з Д. Ельконіним, за зовнішніми ознаками приховуються основні дії зі звуками мови. Р. Лалаєва також вказує на те, що не звук є назвою букви, а навпаки, буква являє собою знак, символ, позначення мовного звука. Тому, вважає вона, складний процес засвоєння звуко-буквенних позначень починається з пізнання звукової сторони мовлення, з розрізнення і виділення звуків мови; і тільки потім пропонуються букви, що є зоровим відображенням звуків.

Т. Єгоров, Б. Ананьєв, А. Трошин та ін. зазначають, що на цьому ступені процес розуміння характеризується певними особливостями. Так, розуміння прочитаного віддалене в часі від зорового сприймання слова. Усвідомлення слова здійснюється лише після того, як прочитане слово вимовляється вслух. Але прочитане слово не завжди відразу співставляється зі знайомим словом усного мовлення. Тому дитина, щоб впізнати прочитане слово, повторює його.

На ступені поскладового читання впізнавання букв і зливання звуків у склади відбувається без труднощів. Темп читання при цьому повільний, оскільки читання ще аналітичне, відсутнє цілісне синтетичне читання. Дитина читає по складах, потім об'єднує склади у слово і лише потім осмислює прочитане.

На цьому ступені уже має місце смислова здогадка, що певним чином позитивно впливає на розуміння прочитаного. Але залишаються явища повторювання слів, особливо довгих та важких. Це пояснюється тим, що слово, прочитане по складах, штучно поділяється на частини і не подібне до відповідного слова в усному мовленні. Тому воно не відразу впізнається, осмислюється. Шляхом повторення дитина намагається впізнати прочитане слово, співвіднести його з відомим їй словом усного мовлення. Повторення слів при читанні речень пояснюється також бажанням відновити втрачений смисловий зв'язок.

Процес розуміння тексту на цьому ступені ще відстає в часі від процесу зорового сприймання прочитаного, не зливається з процесом сприймання, а слідує за ним [62; 63].

Ступінь становлення цілісних прийомів читання характеризується тим, що вона є перехідною від аналітичних до синтетичних прийомів читання. На цьому ступені значну роль відіграє смислова здогадка. Спираючись на зміст раніше прочитаного, але не володіючи при цьому вмінням швидко і точно проконтролювати його за допомогою зорового сприймання, дитина часто замінює слова, закінчення слів, тобто читання набуває характеру вгадування. В результаті цього відбувається різке розходження між прочитаним і надрукованим, виникають помилки [63].

Синтетичне читання відзначається цілісними прийомами: читання словами, групами слів. Технічна сторона вже не складає труднощів. Головна мета – осмислення прочитаного. Процеси осмислення переважають над процесами сприймання. На цьому ступені відбувається не лише синтез слів у речення, а й синтез фраз у єдине ціле. Але, зазначають дослідники (Т. Єгоров, ін.), навіть на цьому ступені розуміння прочитаного здійснюється тільки тоді, коли дитина знає значення кожного слова, розуміє зв'язки між ними, які існують в реченні.

Традиційно, над розумінням текстів в процесі навчання читання працюють, формуючи навичку свідомого читання як основної його якості. Існує чимала кількість прийомів формування цієї навички.

Т. Горбунцова пропонує системний підхід до роботи над усвідомленням читаного. Автор вводить поняття свідомого читання [42]. Воно, на думку автора, є не лише виявом розуміння кожного його слова, речення і тексту в цілому, а повинно викликати активне ставлення до читаного.

Свідоме читання у першому і другому класах, вважає Т. Горбунцова, забезпечується встановленням асоціативного зв'язку слів та зв'язків слів з певними конкретними образами дійсності. В процесі читання учні сприймають текст як суму реальних подразників і у них виникають нові зв'язки з дійсністю, якими діти користуються у різних ситуаціях. Діти завжди швидше і легше усвідомлюють і засвоюють те, що безпосередньо пов'язано з їх досвідом, інтересами, життям [42]. Авторка наголошує на тому, що узагальнення учні сприймають легше тоді, коли перші складаються з ряду конкретних понять.

Загальноприйнятим методичним прийомом роботи над розумінням тексту, який застосовують перед прочитуванням, вважають підготовчу роботу (О. Савченко), що складається з розповіді учителя, бесіди, словникової роботи. Підготовча робота покликана створити

передумови для усвідомлення твору – викликати в учнів певні емоції, які допоможуть краще відчутти описане, пов'язати текст з життєвою практикою та раніш вивченим.

Розповідь вчителя як одна із складових підготовчої роботи необхідна у тих випадках, коли учні не знають про предмет чи явище, які зустрінуться в тексті. У бесіді ж вчитель спирається на досвід дітей, викликає в них спогади, образи раніше баченого, відчутого, вивченого. Словникова робота спрямована на усвідомлення учнями змісту незнайомих слів шляхом встановлення асоціацій з конкретними образами дійсності.

Окрему групу методичних засобів формування розуміння складають прийоми роботи над змістом, які застосовуються по факту прочитування самого тексту; вони сприяють усвідомленню читаного через розкриття причинних зв'язків у тексті, обговорення вчинків дійових осіб, зіставлення прочитаного із спостереженнями учнів тощо. Сукупність цих прийомів у методиці носить назву „аналіз прочитаного”: евристична бесіда, розповідь, переказ, відповіді на питання, пояснення учителя, опис малюнків за уявою, малювання ілюстрацій до творів порівняння, зіставлення, робота над планом, вибіркове читання, читання в особах, практичні вправи.

1. Бесіда використовується в процесі всього аналізу. Запитання вчителя допомагають учням усвідомити окремі частини, думки твору, примушують замислюватись над головним, виявляти своє ставлення до дійових осіб, звертати увагу на художні засоби твору.

2. Опис малюнків за уявою. Даний прийом відповідає характеру образного конкретного мислення учнів 7-8 років. Це наочне відтворення змісту тексту, малювання у думках ілюстрацій до нього. Дитина, описуючи малюнок, неначе бачить певні картини з тексту, а тому краще усвідомлює те, що читає, сприймає читане в певних образах, добре запам'ятовує його.

Малювання за уявою проводиться у процесі повторного читання чи після нього, коли учні в цілому зрозуміли твір і треба лише поглибити це розуміння, розкрити певні причинні зв'язки та окремі частковості.

3. Зіставлення і порівняння розвивають логічне мислення, спостережливість, дають можливість пов'язувати читане з життям. К. Ушинський вважав ці прийоми одними із найефективніших вправ у дидактиці. В процесі аналізу порівнюється і зіставляється зміст твору в цілому з навколишньою дійсністю або з іншими творами, порівнюються дійові особи між собою та з живими людьми, окремі вирази, слова, частини творів, окремі оповідання, нариси. Учні, порівнюючи читане, краще розуміють його частковості, продумують їх, а тому глибше усвідомлюють увесь твір, мотиви вчинків дійових осіб тощо.

Огляд методичних підходів щодо формування розуміння текстів в учнів молодших класів свідчить про наявність дидактично вивіреної системи роботи у цьому напрямку. Проте, більшість означених прийомів передбачають пряме керування процесом сприймання і розуміння текстів учнями з боку вчителя. Самостійній роботі учнів над текстами відводиться незначна кількість прийомів, що, в свою чергу, перешкоджає виробленню у школярів усвідомлених способів роботи над змістом текстів, навичок контролю за опрацюванням змісту текстів. Окрім того, залишається невирішеною проблема розробки й видання дидактичних матеріалів для вдосконалення розуміння читаного, наприклад: схем, текстів, що складаються з частин, ін.

Більшість методичних засобів роботи над розумінням текстів опираються на аналітичні процеси. Хоча є й такі, які передбачають використання синтетичних операцій. Відповідно, ті учні, у яких ускладнено здійснення аналітико-синтетичної діяльності, відчуватимуть значні труднощі у роботі з більшістю методичних прийомів формування розуміння.

За аналогією можна простежити вплив рівня мовленнєвого розвитку школярів, особливостей пам'яті, уваги, обсягу особистісного досвіду на потенційні можливості виконання завдань під час роботи з текстами (переказ, відповіді на питання, ін.)

Відповідно, є актуальною проблема розробки методик навчання розуміння текстів у початковій школі, які б, опираючись на сучасні дидактико-методичні підходи у цьому напрямку, спрямовувались на вироблення в учнів самостійних умінь проникати у глибинну семантику текстів, здійснювати лексико-граматичну, синтаксичну обробку текстів з метою осягнення закладеної в них ієрархії внутрішніх смислів.

1.3. Пізнавальні можливості учнів із затримкою психічного розвитку щодо опанування розуміння текстів

Серед учнів молодших класів особливу категорію складають діти із затримкою психічного розвитку. Для них характерне нерівномірне порушення психічних функцій, порушення працездатності, уваги, пам'яті, емоційно-вольової сфери, мовлення. Ці та інші особливості зумовлюють труднощі під час їхнього навчання, зазначають Т. Ілляшенко, Н. Бастун, Т. Сак, В. Трасун, Л. Блінова та ін.

Наукові дослідження В. Лебединського, Л. Переслені, С. Шевченко, В. Подобєд, М. Поддубної, Г. Жарєнкової, Т. Власової, І. Марковської, М. Певзнер, В. Насонової, Н. Менчинської, З. Калмикової, Г. Спіонек та інших вказують на порушення пізнавальної діяльності у дітей із ЗПР, на недоліки темпу і переключення психічних процесів, сповільненість процесів прийому і переробки сенсорної інформації, відставання у мовленнєвому розвитку, недостатність

мовленнєвої регуляції дій, слабкість пізнавальної активності, тощо [111].

В. Тарасун зазначає, що діти із ЗПР відрізняються від своїх нормально розвинених однолітків несформованою готовністю до напруженої інтелектуальної діяльності [201, с. 22], Т. Єгорова, В. Насонова виділяють дефіцитарність різних видів пам'яті в учнів даної категорії та вказують на труднощі формування у них навичок читання.

Л. Блінова відзначає в учнів із ЗПР слабкий рівень розвитку довільної сфери (вміння зосередитись, переключати увагу, вміння втримувати завдання, тощо), а труднощі в оволодінні ними читанням пов'язує із слабкою здатністю до звукового і смислового аналізу, а також із недостатніми вміннями узагальнювати, абстрагувати [16, с.15]. На думку Л. Блінової, для більшості дітей із ЗПР характерна послаблена увага до вербального матеріалу та обмежені об'єм і тривалість запам'ятовування смислової інформації [16, с. 20-21]. Відповідно ці учні більше схильні до механічного заучування, ніж до використання раціональних мнемічних прийомів.

На особливості мнемічної діяльності дітей із ЗПР звертає увагу В. Тарасун. Зокрема, вона зазначає, що „процес заучування учбового і неучбового матеріалу із застосуванням різним мнемічних прийомів (спосіб опосередкованого запам'ятовування матеріалу та спосіб його смислового групування) у дітей із ЗПР проходить гірше, ніж у їхніх однолітків, які добре встигають. При цьому відмічається, що запам'ятовування в учнів із ЗПР характеризується рядом специфічних особливостей: вони краще запам'ятовують наочний матеріал, що легко вербалізується, ніж словесний” [201, с.23].

Учням із ЗПР властиві недоліки міцності запам'ятовування: вони запам'ятовують менше матеріалу після першого пред'явлення (В. Тарасун), а в процесі заняття втрачають більше інформації.

Більшість науковців виділяють в окрему особливість зниження працездатності та пізнавальної активності у дітей із ЗПР. До початку шкільного навчання у них виявляється недостатній об'єм знань та уявлень про навколишнє, збіднений особистісний досвід. Пізнавальна активність відзначається зниженим тонусом, відсутністю необхідної емоційно-вольової напруги і пошуку найбільш раціональних способів вирішення завдання. Тому досить часто пізнавальне завдання залишається нерозв'язаним [201].

Учбові завдання, як правило, не викликають у них інтересу як певна інтелектуальна задача, вони не зацікавлені у їх вирішенні. Діти із ЗПР, як правило, без бажання відповідають на питання, не намагаються проникнути в їх суть (В. Тарасун). Зазначимо, що саме відповіді на

питання є важливою формою роботи над текстом, спрямованої на його розуміння.

Успішність навчальної діяльності дітей залежить від того, як реалізуються в ній їх мислинневі можливості (Т. Ілляшенко, Т. Сак). Вивчення мислення дітей із ЗПР показало, що в процесі формування воно відстає на всіх етапах від норми, і весь період початкового навчання означений стадією розвитку наочно-образного мислення; відповідно молодші школярі із ЗПР потребують опори на наочне сприймання засвоюваного матеріалу. Звідси впливають труднощі опрацювання текстової інформації, яке не завжди можна супроводжуватися наочними формами навчання [72, с. 32].

В результаті вивчення рівня розвитку у молодших школярів із ЗПР основних інтелектуальних операцій було виявлено недостатній рівень сформованості основних операцій аналізу, синтезу, узагальнення та абстрагування [72; 201]. Якщо у мислинневий процес включається аналізування, то діти із ЗПР зазнають значних труднощів: „їм важко відділити суттєві ознаки від несуттєвих” [72, с.35]. На перебіг операцій узагальнення впливають недоліки абстрагування (там же).

Варто зупинитись на особливостях причинно-наслідкового мислення в учнів із ЗПР як одного із складових компонентів словесно-логічного мислення, оскільки останнє відіграє велику роль у процесі розуміння текстів учнями.

В наукових працях досліджено, що однією з характерних рис розумового розвитку школярів із ЗПР є невідповідність між словесно-логічним та інтуїтивно-практичним рівнями мислення (З. Калмикова, Т. Єгорова ін.). Ці діти, вірно виконуючи завдання на узагальнення (групування предметів, понять, явищ), часто не в змозі адекватно пояснити своє рішення. При цьому відмічається, що учні не виконують завдання не тільки через відсутність тонкого аналізу, а у зв'язку з труднощами при відтворенні термінів, що позначають загальні поняття. Розуміння тексту, як відомо, передбачає застосування словесно-логічних операцій, які ґрунтуються на мовленневих узагальненнях і відтворенні мовленневих конструкцій. Оскільки у дітей із ЗПР наявне відставання у розвитку словесно-логічного мислення, то й розуміння ними тексту буде ускладнюватись [76].

Під час сприймання і, звісно, розуміння текстів, перед учнем стоїть ряд завдань. Серед них надзвичайно важливим є встановлення причинних зв'язків, опосередкованих текстовими елементами. В загальному причинні зв'язки і відношення не завжди доступні безпосередньому сприйманню, вони розкриваються в процесі активної мислительної діяльності [72, с.35]. Науковими дослідженнями встановлено, що у дітей із ЗПР усвідомлення причинної залежності, як і сам процес причинного міркування, відбувається із запізненням,

порівняно з нормою. У початкових класах та класах середньої школи більшість учнів із ЗПР уподібнюють наслідок із причиною, замінюючи їх одне одним (Т. Сак). Зокрема, труднощі у встановленні ними причинної залежності спричиняються неспроможністю передбачити можливий наслідок заданої причини через збідненість їхніх знань про навколишнє [72, с.37].

Успішне здійснення навчальної (інтелектуальної) діяльності визначається умінням організувати себе і здійснювати самоконтроль в процесі виконання завдання. Спеціальними дослідженнями встановлено, що серед учнів із ЗПР є такі, що діють дуже швидко, не задумуючись, імпульсивно. Їх мовлення – швидке, часто невиправдано багатослівне. Поряд з цим серед дітей із ЗПР є також повільні, сором'язливі і мовчазні, нерішучі діти, у яких цілеспрямованість діяльності порушується. Практика навчання одних і других показує, що й ті й інші не можуть самостійно, без допомоги впоратись із завданням, де вимагається певна послідовність виконання декількох операцій. Загальним для всіх них є невміння організувати себе, спрямувати свою діяльність у відповідності з інструкцією вчителя [201, с. 24].

З числа суттєвих психологічних особливостей дітей із ЗПР слід також коротко охарактеризувати зниження стійкості уваги та вади мовлення. Зокрема, більшість цих учнів можуть зосередитись на роботі протягом 5-7 хвилин, інформацію опрацьовують малими порціями, на уроках діти часто відволікаються, розсіяні, не здатні зосереджено слухати чи працювати більше ніж 10 хвилин [201].

Науковці відзначають, що динаміка рівня уваги у дітей із ЗПР не однакою: у одних – максимальне напруження уваги спостерігається на початку уроку і поступово знижується в міру виконання роботи, у других – зосередження уваги настає лише після деякої діяльності, для третіх характерна періодичність у зосередженості уваги. При втомі концентрація уваги знижується, учні перестають сприймати навчальний матеріал, в результаті чого наявні прогалини у знаннях. На стан уваги учнів із ЗПР впливають як внутрішні фактори (особливості нервово-психічного стану), так і зовнішні (складність завдання, великий об'єм роботи, ін.). Для більшості дітей із ЗПР характерна послаблена увага до вербальної інформації [16, с. 20-21], труднощі запам'ятовування вербального матеріалу [189, с. 32].

Отже, здійснення ними пізнавальної діяльності, в тому числі під час розуміння текстів, відбувається без належного рівня уваги як фону психічної активності.

Мовлення дітей із ЗПР в цілому розвивається з відставанням від вікової норми (Н. Нікашина, Р. Трігер ін.), спостерігається низький рівень орієнтування в звуковій дійсності мовлення, що впливатиме на

усвідомлення звукової будови слова, а, відтак, гальмуватиметься процес співставлення звукового образу слова з його значенням.

Однак, мовленнєвий розвиток є базисом засвоєння навички читання, оскільки сам процес читання передбачає спочатку запам'ятання, а пізніше відтворення графічних знаків різної модальності і співвіднесення їх з певними значеннями усно-мовленнєвої форми: впізнавання букв, складів, слів тощо. Суттєвим моментом виступає сформованість фонетико-фонематичного і лексико-граматичного компонентів мовлення. Зокрема, фонетико-фонематичний розвиток лежить в основі засвоєння технічної сторони читання, лексико-граматичний забезпечує засвоєння умінь оперувати смисловою стороною прочитаного.

В. Лубовський, Г. Жаренкова вказують на недостатність мовленнєвої регуляції дій при наявності у дитини затримки психічного розвитку. Звертає увагу на себе бідність мовлення дітей, особливо обмеженість їх активного словника, недостатній досвід у використанні граматичних форм, низький рівень мовленнєвих узагальнень, слабе володіння навичками звукового аналізу та синтезу.

Бідність словника, особливо обмеженість загального мовленнєвого розвитку призводить до недостатнього розуміння лексичного значення окремих слів, речень і текстів в цілому. На початковому етапі навчання діти важко розуміють смисл загальноновживаних слів і словосполучень, які позначають незнайомі їм предмети та явища. Діти часто не в змозі самостійно використати контекст з метою осмислення важких слів і словосполучень.

Бідність, неточність, недиференційованість словника, який загалом представлений у вигляді побутової розмовної лексики, певним чином позначається на актуалізації мовних засобів при читанні [196].

Трапляються випадки неправильного розуміння і неточного використання багатьох загальноновживаних слів: змішуються слова з різним лексичним значенням, але близькі за звучанням; використовуються слова в наближеному значенні; називається цілий предмет замість його частини і навпаки; назви предметів замінюються їхніми описами.

У словнику дітей даної категорії переважають слова з конкретним, добре їм відомим значенням. В основному вони користуються такими категоріями: іменник, дієслово. З прикметників використовують здебільшого якісні, що позначають безпосередні ознаки (колір, форму, величину), недостатньо володіють антонімічними, синонімічними засобами мови [72; 111; 127; 180].

В мовленні дітей із ЗПР недостатньо представлені займенники, прислівники, прийменники, сполучники [16]. Проте саме ці частини мови допомагають орієнтуватись у різноманітних мовно-мислиннєвих

зв'язках та відношеннях (причинно-наслідкових, просторових, часових тощо).

Логічна побудова зв'язного висловлювання також виявляється порушеною: спостерігається „застрягання” на другорядних деталях, а також пропуски важливої логічної ланки, невміння передати послідовність подій. Дитина швидко „зіскакує” з однієї теми на іншу.

Діти із ЗПР довго не оволодівають вмінням самостійно складати речення. Такий стан зберігається навіть у випадках, коли завданню передують розбір і пояснення незрозумілих слів і словосполучень. Хоч учні із ЗПР в змозі задовільно переказати прослуханий чи прочитаний невеликий текст, та їм важко вичленити і передати його основну думку, а також самостійно встановити і вербалізувати часові та причинно-наслідкові зв'язки, характеризувати дійових осіб, дати оцінку їхнім вчинкам. Природно, що все це ускладнює роботу над розумінням змісту прочитаного [201, с.29]

Труднощі в оволодінні навичками читання спричиняються також слабкою здатністю до смислового аналізу мовлення (Л. Блінова).

Дослідженнями І. Марковської, В. Лебединського та О. Нікольської виявлено недостатність динамічної організації психічних функцій (порушення тону, стійкості, рухливості); парціальну недостатність окремих кіркових функцій (гнозису, праксису, мовлення, ін.); недостатність регуляторних процесів, що забезпечують ініціювання, програмування, контроль [111, с.64]. Регуляторні функції порушені в ланці контролю. Особливо показовими є конфліктні завдання, виконання яких страждало через імпульсивність. Однак при цьому діти правильно повторюють інструкцію, вірно оцінюють свої помилки. Посилення мовленнєвого контролю, залучення зовнішніх опор дозволяє нормалізувати дії (там само).

Вказані особливості учнів із ЗПР свідчать про необхідність застосування спеціальних корекційно-педагогічних прийомів при організації їх пізнавальної діяльності.

Зокрема, робота з формування у них розуміння текстів повинна опиратись як на організаційну допомогу (організація уваги і контролю, актуалізація мотиву діяльності, емоційну стимуляцію, включення ігрової ситуації) [111, с.67], так і діяльнісну (посилення мовленнєвого контролю у вигляді мовленнєвого звіту, який випереджає моторне відтворення; організацію відстроченої відповіді, розчленування програми на окремі смислові ланки, зменшення об'єму та темпу пропонованого завдання, відпрацювання мовленнєвої формули завдання, а потім її поєднання з предметними діями) (там же).

Л. Блінова звертає увагу на необхідність адаптації об'єму і характеру навчального матеріалу до пізнавальних можливостей учнів, яка передусім полягає у значній його деталізації. Навчальний матеріал

слід подавати невеликими частинами, ускладнювати його потрібно поступово, доцільним є пошук способів полегшення важких завдань: додаткові навідні запитання; наочність – картинні плани, опорні схеми, узагальнюючі схеми, „програмовані картки”, графічні моделі, тощо; інструкції з вказівкою на послідовність операцій, необхідних при вирішенні завдання; допомога у виконанні певних операцій; зразки розв'язання задач; поетапна перевірка завдань, прикладів, вправ [16].

Для успішного засвоєння навчального матеріалу дітьми із ЗПР необхідна корекційна робота щодо нормалізації їх діяльності. Одне із головних завдань корекційної роботи – „посилення регулюючої та керівної ролі мовлення, нормалізація взаємозв'язку мовлення і діяльності учнів” [16, с.11-12]

Оскільки для дітей із ЗПР характерно відставання у розвитку мислення, яке проявляється у всіх компонентах його структури (Т. Єгорова, У. Ульянкова, Т. Пускаєва та ін.) а, з другого боку, від стану сформованості мислення залежить процес розуміння учнями текстів, робота по формуванню в учнів даної категорії розуміння тексту повинна проводитись з урахуванням включення корекційних прийомів щодо розвитку у них мислення.

Науковці погоджуються у визнанні необхідними наступних технологій розвитку в учнів із ЗПР мислительної діяльності з огляду на можливості їх застосування при роботі з текстами (Л. Блінова, С. Шевченко та ін.):

- розвиток відтворюючих способів мислення як основи для засвоєння знань, використання при цьому опор, що дозволяють привчати до аналітичної обробки інформації, логічної послідовності, до раціональних способів діяльності;

- використання проблемних завдань, які передбачають частково-пошуковий метод навчання (створення мікропроблемної ситуації тощо). Пошукова діяльність стимулює пізнавальну активність і самостійність мислення, допомагає активізувати інертні і малорухливі мислительні процеси, активізує всі види мислительних операцій, розширює особистий досвід дитини з виявлення причинно-наслідкових зв'язків і часових відносин;

- цілеспрямований розвиток конкретних мислительних операцій та способів дій на основі їх мовленнєвого опосередкування. Промовляння вслух розумових дій (мети, плану, способу, результату діяльності) сприяє розвитку вищої словесно-логічної форми мислення;

- формування в учнів рефлексії, яка в першу чергу пов'язана з мотивацією учіння, з усвідомленням дій і контролем за ходом виконання дій.

Важливо створити умови для прийняття учнями цілей передуючої роботи, для формування алгоритму узагальнення інформації, для

занурення учнів в ситуацію часткового самостійного вибору способу розв'язання, для розвитку умінь повертатись до повторного осмислення завдання. Загалом, для дітей із ЗПР є недостатніми загальнометодичні прийоми формування розуміння текстів, тому вони потребують особливих умов для розвитку здатності розуміти літературний текст, що, в свою чергу, передбачає розробку спеціальної методики навчання цих учнів працювати з текстом.

Висновки до першого розділу

1. Проблема розуміння тексту розглядається у контексті загальної проблеми розуміння. Погляди науковців на сутність процесу розуміння, його значення, особливості становлення та реалізацію досить широкі.

Для сучасних теорій розуміння (А. Антонов, Є. Бистріцький, А. Брудний, С. Гусєв, Л. Доблаєв, Г. Костюк, С. Кролінський, О. Лурія, Н. Менчинська, В. Попович, І. Ракітов, С. Рубінштейн, А. Смірнов, О. Соколов ін.) є спільним положення про те, що основою розуміння є процеси мислення, які під час читання опосередковані досвідом особистості, особистісним смислом і розглядаються у взаємозв'язку із чуттєвими, інтуїтивними (неусвідомленими) процесами. Для розуміння в цілому властиві процеси переробки сприйнятої інформації, процеси встановлення зв'язків, відображення відношень предметів чи явищ реального світу.

2. Розуміння тексту, як і усяке розуміння, передбачає оволодіння способом дії. Отже, оволодіння змістом тексту – його розуміння – передбачає вироблення навички роботи з текстом. Забезпечувати вироблення цих навичок покликана методика навчання читання, особливо у молодших класах.

Сучасні методичні підходи стосовно формування розуміння текстів в учнів молодших класів представлені широким колом прийомів (бесіда, відповіді на питання до змісту тексту, переказування, складання плану до тексту, порівняння, смисловий аналіз і встановлення смислових зв'язків, робота з деформованим текстом, розкриття підтексту ін.). Більшість з них опираються на аналітичні процеси (порівняння, членування, співставлення, виділення ін.), і лише незначна кількість – на використання синтетичних операцій (робота з деформованим текстом, відповіді на спеціальні питання, ін.). Тому наявності в учнів труднощів здійснення аналітико-синтетичної діяльності виникатимуть значні труднощі у роботі за більшістю методичних прийомів формування розуміння.

3. Загалом, методичні прийоми роботи над розумінням тексту передбачають пряме керування процесом сприймання і розуміння учнями з боку вчителя. Методика самостійної роботи учнів над текстами висвітлена недостатньо. Відтак, гальмується вироблення у

школярів усвідомлених способів роботи над змістом текстів, навичок контролю за опрацюванням змісту текстів. Залишається актуальною проблема розробки дидактичних матеріалів для вдосконалення розуміння читаного.

4. Вивчення розуміння тексту як процесу дозволяє прослідкувати його певні етапи (стадії) і механізми. Це дає змогу припустити можливість управління цим процесом, що передбачатиме, в свою чергу, навчання раціональних прийомів оволодіння змістом тексту.

5. Молодші школярі із затримкою психічного розвитку відзначаються загальною слабкістю пізнавальної діяльності, недоліками темпу протікання і переключення психічних процесів, порушеннями уваги і мнестичних операцій, мовленнєвим недорозвитком, недостатністю інтелектуальних операцій (особливо причинно-наслідкового мислення), слабкістю емоційно-вольової напруги та мотиваційної складової навчальної діяльності тощо (Л. Блінова, Т. Власова, Т. Ілляшенко, З. Калмикова, В. Лебединський, Н. Менчинська, М. Певзнер, В. Подобєд, Т. Сак, В. Тарасун, ін.). Такі особливості позначатимуться на розумінні тексту школярами зазначеної категорії: опрацювання змісту відбуватиметься в ускладнених умовах, що безпосередньо відобразиться на якості розуміння.

6. Учні із ЗПР початкових класів потребують спеціальної методики, спрямованої на вироблення у них навичок свідомого читання.

РОЗДІЛ 2

ВИВЧЕННЯ РОЗУМІННЯ ТЕКСТІВ У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ІЗ ЗАТРИМКОЮ ПСИХІЧНОГО РОЗВИТКУ

2.1. Постановка проблеми і методика дослідження

Аналіз наукової літератури засвідчує, що формування розуміння текстів в учнів молодших класів становить важливу психолого-педагогічну (методичну) проблему, яка визначається, з одного боку, складністю психологічних механізмів розуміння, а з другого – недосконалістю методичних прийомів щодо його досягнення (А. Антонов, С. Бондаренко, А. Брудний, С. Васильєв, М. Вашуленко, Г. Гранік, Т. Горбунцова, Д. Дубовіс-Арановська, Д. Ельконін, Т. Єгоров, Р. Іванченко, А. Капська, О. Корніяка, В. Науменко, Г. Олійник, М. Оморокова та ін.).

У попередньому розділі зазначалось, що розуміння тексту ґрунтується на сприйманні і подальшому відтворенні його предметно-змістової сторони (зовнішньо-змістової) з орієнтацією у логіко-фактологічній стороні (внутрішньо-смісловій).

Сприймання предметно-змістової сторони, в свою чергу, опирається на: сприймання змісту тексту, запам'ятовування змісту, активізацію уявлень та актуалізацію особистісного досвіду читача [5].

Орієнтування у логіко-фактологічній стороні є значно складнішим за своїми механізмами (Л. Добраєв, А. Брудний, В. Нароліна та ін.), оскільки тут задіяні мислинні операції аналізу і синтезу. Так, попередньо читач в уявному плані поділяє текст на частини відповідно до текстового матеріалу, встановлює смислові зв'язки між цими частинами, виділяє найсуттєвіші факти – тобто здійснює аналітичну діяльність. Потім, шляхом синтезування попередньо опрацьованих елементів читач виділяє головну думку, а на основі співставлення деталей проникає у підтекст, розуміє його.

Розмежування процесів розуміння зовнішньої та внутрішньої сторони є певною мірою умовним. Проникнення у внутрішньо-сміслову (логіко-фактологічну) сторону тексту частково відбувається вже на етапі сприймання зовнішньо-змістової (предметно-змістової) сторони і продовжується на етапах повторного звернення до тексту, обробки текстової інформації за допомогою навчальних завдань [5].

Проте, ми вважали доцільним розглянути окремо механізми сприймання (розуміння) зовнішньо-змістової та внутрішньо-смісловій сторін тексту (рис. 2.1):

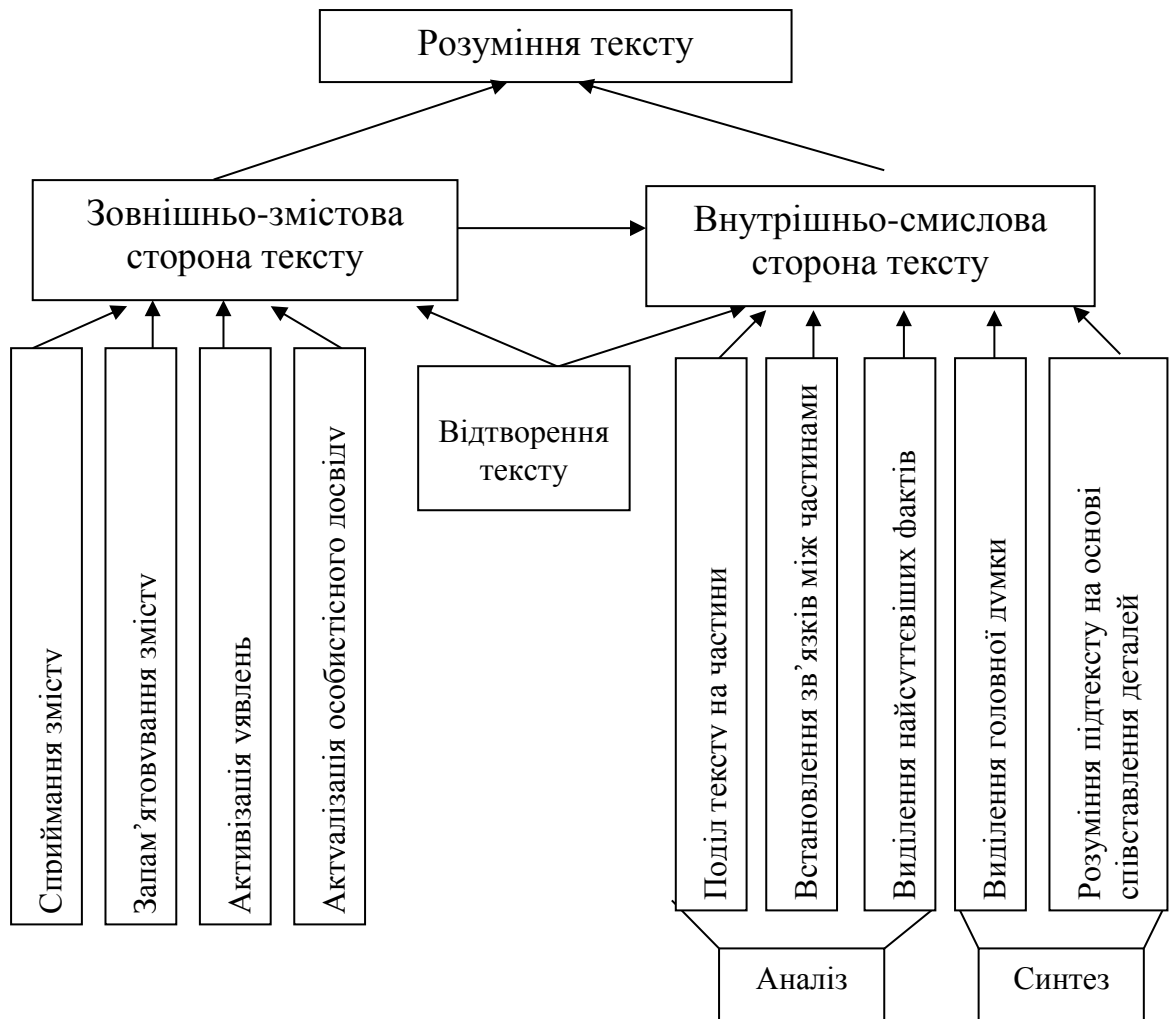


Рисунок 2.1. Механізми розуміння зовнішньо-змістової та внутрішньо-смістової сторін тексту

Виділена нами структура пізнавальної діяльності, спрямованої на здійснення розуміння тексту, наочно ілюструє психолого-педагогічні механізми роботи з текстом. Очевидною є необхідність врахування цих структурних компонентів при навчанні молодших школярів працювати з текстами на уроках читання.

Аналіз методичної літератури стосовно розуміння текстів учнями (навичок правильного, свідомого читання) дозволив нам виділити фактори, які спричинятимуть можливі недоліки цього процесу, а саме: порушення техніки читання, порушення мовлення, недостатність особистісного досвіду, порушення гностичних і мнестичних процесів, порушення мислинневих функцій. Зупинимось на тлумаченні даних факторів, на основі чого спробуємо виявити їхній взаємовплив (взаємозв'язок) та визначити ієрархію між ними у структурі поняття „недоліки розуміння тексту”:

– техніка читання текстів, на думку методистів, суттєво впливає на розуміння тексту; повільна техніка читання є перешкодою у

розумінні змісту. Отже, говорити про розуміння учнями змісту тексту слід за умови їхнього технічно правильного читання.

– стан розвитку мовлення учнів важливий з огляду на той факт, що, зазвичай, розуміння тексту має словесну форму вираження. За якістю учнівських розгорнутих висловлювань за змістом твору (відповіді на питання, перекази тощо) можна робити висновки про якість розуміння ними тексту в цілому. Мовлення слугує засобом вираження результату розуміння тексту. Відтак недорозвиток мовлення спричинятиме труднощі розгорнутого оформлення мовленнєвих висловлювань, що, в свою чергу, позначиться на якості вербальної обробки тексту. Ця особливість викликає труднощі під час переказування, відповідей на питання, тобто страждають основні види роботи з текстом, які традиційно застосовують у практиці шкільного навчання. Оскільки результат розуміння тексту виражається у мовленнєвій формі (судження, мовленнєві характеристики, висновки, відповіді, перекази, ін.), недоліки мовлення учнів безпосередньо можуть викликати недоліки розуміння ними текстів;

– важливого значення для розуміння тексту має особистісний досвід учня, який у процесі читання актуалізується. Науковці вважають, що збіднений особистісний досвід школярів в силу свого обмеження не дозволяє їм швидко і правильно актуалізувати знання і уявлення про навколишнє для того, щоб співставити із змістом читаного тексту, виділяючи відоме і невідоме. Відповідно, недостатність актуалізованих знань може «компенсуватись» додатковими привнесеннями у зміст. Даний недолік – привнесення змісту на основі збідненого досвіду, – суттєво позначається на розумінні тексту, оскільки неможливо зрозуміти те, що не співвідноситься із власним досвідом;

– для повноцінного розуміння текстів важливим є характер їх сприймання та запам'ятання змісту. Відомо, що емоційні та діалогічні уривки текстів сприймаються і запам'ятовуються учнями краще, ніж прозові, зокрема описові. Тобто, на сприймання і запам'ятання впливають стилістичні, лінгвістичні та інші особливості самого тексту. З другого боку, сприймання і запам'ятання можуть бути фрагментарними внаслідок збідненого життєвого досвіду. Тому відповідними особливостями буде характеризуватись процес відтворення змісту;

– окрім цього, процес відтворення змісту може бути непослідовним. Учні можуть переставляти місцями змістові частини текстів, або ж взагалі опускати деякі з них. При цьому цілісність тексту буде порушуватись, що негативно впливатиме на розуміння тексту в цілому [201];

Важливим для розуміння тексту є вміння встановлювати причинно-наслідкові зв'язки. З одного боку, це вміння передбачає

повноцінне сприймання і запам'ятання змісту для його подальшого відтворення, а з другого – збереженість причинно-наслідкового мислення.

Виділені нами на основі аналізу літературних джерел психологічні механізми розуміння тексту учнями (див. рис. 2.1), та можливі причини недоліків розуміння текстів (рис. 2.2) дозволяють зробити висновок про те, що формування розуміння текстів в учнів молодших класів опосередковані об'єктивними труднощами.

Ці труднощі проявлятимуться також у формуванні розуміння текстів в учнів із затримкою психічного розвитку, оскільки школярам даної категорії властиві чисельні недоліки пізнавальної діяльності, компоненти якої нами визначені як необхідні для здійснення діяльності розуміння текстів.

Розуміння тексту учнями можна розглядати двояко: як окремий прийом, або як цілісне уміння (систему прийомів). В якості окремого прийому розуміння проявлятиметься у сприйманні смислу тексту, його головної думки.

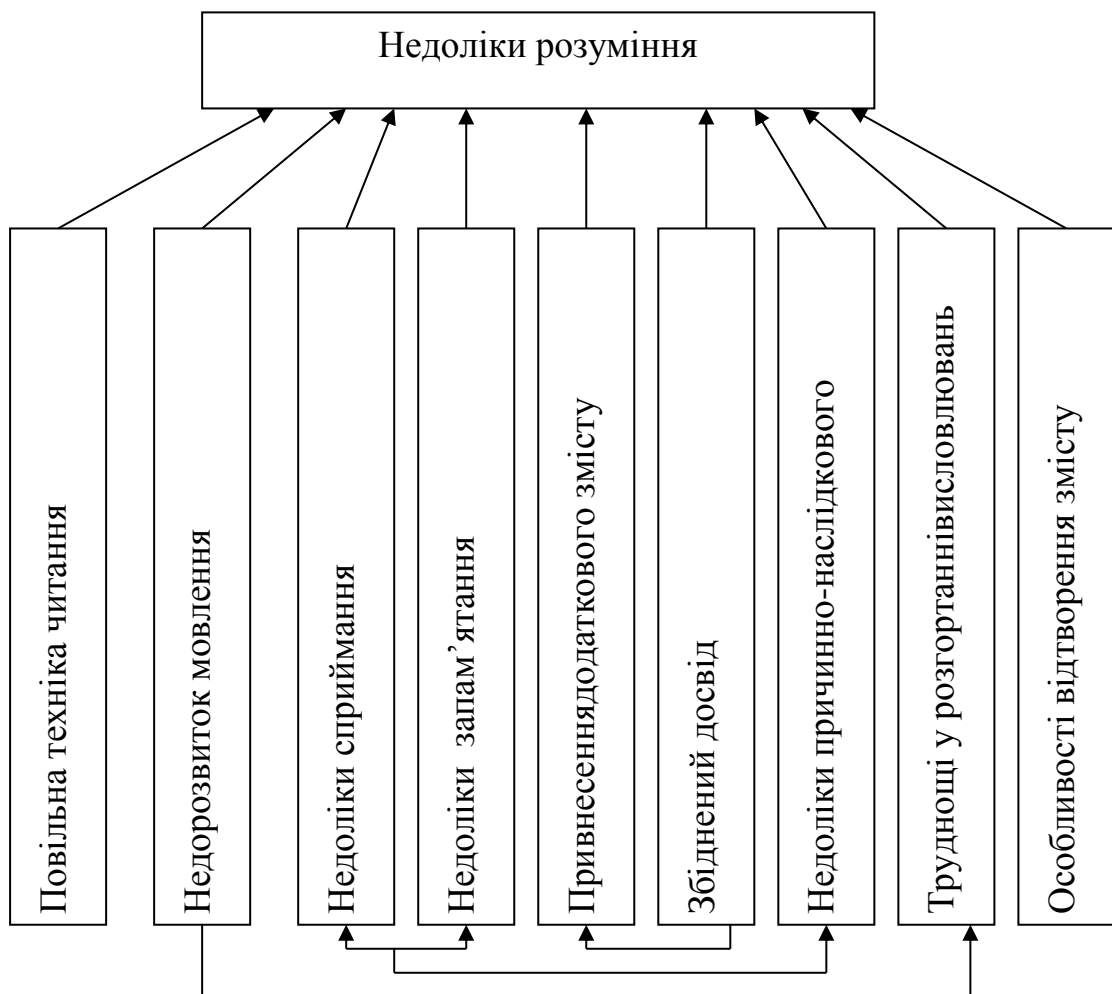


Рис. 2.2. Можливі причини труднощів розуміння текстів

В якості цілісного уміння розуміння виявлятиметься у виділенні окремих частин тексту з формулюванням їх узагальненої назви; у визначенні характеристик персонажів згідно змісту; у відшукуванні відповіді на поставлене до змісту тексту запитання, тощо.

Специфічні труднощі при відтворенні смислової структури текстів виникатимуть в учнів із затримкою психічного розвитку, оскільки у них виявляються частково несформованими передумови до здійснення мовно-мислинневої діяльності з опрацювання текстів.

У попередніх розділах зазначалось, що для розуміння тексту у читача повинні бути сформованими на достатньому рівні психічні процеси (як основа пізнавальної діяльності), коло знань та уявлень про навколишнє, читацькі уміння. Важливого значення набувають мовно-мислинневі уміння, оскільки робота з текстом за своєю сутністю є вербальною і опосередкована мислинневими операціями аналізу, синтезу, порівняння, співставлення ін.

Ми припускаємо, що у школярів із ЗПР виникають специфічні труднощі розуміння текстів, оскільки властиві їм порушення пізнавальної діяльності перешкоджають своєчасному і повноцінному формуванню у них передумов до здійснення діяльності по опрацюванню текстів.

Відповідно до Програмних вимог стосовно навчання читання у школах інтенсивної педагогічної корекції учні із затримкою психічного розвитку молодших класів опановують навичку читання, в тому числі оволодівають уміннями повноцінно сприймати тексти (художні, науково-пізнавальні), висловлювати оцінні судження про зміст, основну ідею, образні засоби творів; уміннями проникати в глибинну семантику текстів (розуміти підтекст), встановлювати смислові зв'язки між частинами тексту (часові, причинно-наслідкові ін.), членувати тексти на логічно завершені уривки, складати план за допомогою вчителя і самостійно [163, с.116].

У іншому нормативному документі [103] вказується, що серед об'єктів контролю і оцінювання з читання є навичка читання з урахуванням її характеристик (технічної та смислової сторін) та практичні уміння роботи над текстами. Зокрема, оцінювання смислової сторони передбачає виявлення розуміння школярами:

а) значень переважної більшості слів, ужитих у тексті як в прямому, так і в переносному значенні;

б) змісту кожного речення тексту, смислових зв'язків між ними, між окремими частинами тексту (абзацами, епізодами, главами);

в) фактичного змісту прочитаного (вся сюжетна лінія, події, факти, зв'язки, дійові особи, діалоги, узагальнення, тощо);

г) основного смислу прочитаного (усвідомлення смислу описаних фактів, вчинків персонажів, розуміння підтексту, ідеї, основної думки твору за допомогою вчителя).

Отже, у початковій ланці освіти учнів із затримкою психічного розвитку закладається фундамент читацької діяльності – формуються уміння читати (сприймати) і розуміти тексти.

Метою констатувального дослідження було з'ясування стану сформованості умінь розуміти тексти у дітей із затримкою психічного розвитку на кінець навчання у початковій школі. Для проведення дослідження було обрано учнів четвертих класів. Рівень сформованості здатності розуміти літературні тексти в учнів цієї категорії виступає важливим показником ефективності сучасної методики навчання читання у початковій школі та дозволяє у разі потреби ставити питання про її вдосконалення.

Для досягнення мети нами було сформульовано такі завдання:

1. Дослідити стан сформованості розуміння зовнішньо-змістової та внутрішньо-сміслової сторін (структур) текстів в учнів із ЗПР 4-х класів;

2. Визначити типові труднощі розуміння зовнішньо-змістової та внутрішньо-сміслової сторін текстів четверокласниками із ЗПР.

3. Визначити рівні розуміння текстів учнями даної категорії.

Вивчення розуміння літературних текстів у даному дослідженні здійснювалося з допомогою різних методичних прийомів, зокрема: усного переказу, відповідей на питання, доповнення тексту та роботи з деформованим текстом. Ці методичні прийоми різною мірою застосовуються під час навчання дітей у початковій школі читати і розуміти літературні тексти.

Усний переказ та відповіді на питання мають широке застосування у сучасній методиці навчання. Тому їх використання у процесі вивчення розуміння літературних текстів дозволяє зробити висновки про їх ефективність та можливі недоліки. Доповнення тексту та робота з деформованим текстом є менш уживаними у практиці шкільного навчання, хоча й заявлені у методиці. Вони більшою мірою вони застосовуються у психолінгвістиці і можуть дати додаткові відомості про процес розуміння тексту, оскільки опираються на уміння учнів оперувати внутрішньою структурою текстів (логіко-семантичною).

Розуміння текстів учнями із ЗПР ми характеризували з позицій критеріїв повноти і глибини.

Під повнотою розуміння ми мали на увазі адекватне засвоєння всіх елементів фабули у їхній послідовності, на основі чого відбуватиметься оперування зовнішньо-змістовою (предметно-змістовою) стороною тексту.

Глибина розуміння тексту – проникнення в його смислову структуру, адекватне сприймання тих деталей змісту і зв'язків між ними, які несуть головне смислове навантаження, на основі чого відбуватиметься оперування внутрішньо-сміслову (логіко-фактологічну) стороною тексту.

Охарактеризуємо обрані нами методичні прийоми.

1. Усний переказ. Учням пропонувався повний вільний переказ. Згідно сучасної методики навчання читання учнів початкових класів, застосування переказу дає змогу якісно і кількісно виявити результат розуміння тексту, судити про повноту та глибину розуміння тексту школярами.

Водночас ми припускали, що якісні учнівські перекази не даватимуть усіх підстав вважати сформованим розуміння текстів у школярів, оскільки можуть бути результатом хороших мнестичних та мовленнєвих здібностей. Тому вивчення розуміння текстів доповнювалося іншими методичними прийомами.

Основним завданням, яке ми ставили до застосування прийому переказу текстів, було виявлення в учнів загального обсягу сприйнятої текстової інформації та її достовірності як основи для подальшої смислової обробки кожного тексту.

2. Відповіді на питання. Даний методичний прийом дає змогу визначити міцність первинної обробки текстової інформації, яка пропонується досліджуваним. На відміну від переказу, виконання цього завдання передбачає цілеспрямоване відтворення змісту (окремих текстових елементів) і, в залежності від форми поставлених запитань, підводить учнів до певних висновків. Цьому сприяв спеціальний добір запитань, згрупованих таким чином:

- Серія А – запитання, спрямовані на відтворення предметно-змістової сторони тексту. Вони відображають послідовність, цілісність тексту і стосуються окремих речень, словосполучень (певних смислових одиниць); ключових слів (Додаток А.3). Відповіді на питання цієї серії характеризують повноту розуміння тексту учнями;

- Серія Б – запитання, спрямовані на відтворення логіко-фактологічної сторони тексту. Вони передбачають встановлення учнями смислових залежностей, логічних зв'язків, формулювання висновків. Відповіді на питання цієї серії характеризують глибину розуміння учнями тексту, виявляють їхнє вміння бачити прихований зміст, розуміти підтекст і на основі цього виділяти ідею тексту (моральний висновок) та співставити її зі своїм власним досвідом (Додаток А.3).

Разом з тим, методика відповідей на питання, так само як і вільний переказ, не передбачає виявлення здатності читача працювати з текстом, здобуваючи об'єктивну інформацію. Більше можливостей щодо цього дає використання методик доповнення тексту та роботи з деформованим текстом, які частіше застосовуються з дослідницькою метою (у лінгвістиці та психолінгвістиці), ніж у практиці навчання читання.

3. Прийом роботи з деформованим текстом. Даний прийом цінний з огляду на важливість для розуміння учнями текстів їхніх умінь оперувати смисловою структурою тексту – встановлювати смислові

зв'язки між частинами текстів (часові, просторові, причинно-наслідкові, суб'єкт-об'єктні ін.) і, на цій основі відновлювати послідовність тексту з частин.

Зміст даної методики ґрунтується на Програмних вимогах для учнів 4-х класів, згідно яких школярі повинні уміти самостійно поділити текст на частини та дібрати заголовки до кожної з них [162–164]. Зазначимо, що виконання цього завдання вимагає вміння учнів працювати зі смисловими частинами, а добір заголовків до смислових частин – це складання плану до певного тексту, що, в свою чергу, потребує від учня значної мислительної напруги: аналізу, узагальнення змісту та вираження його у мовній формі, встановлення смислових відношень тощо. Практика шкільного навчання свідчить про те, що вмінням складати план учні оволодівають з деякими труднощами.

Тому ми пропонуємо доступніший метод, який дає змогу виявити здатність учнів орієнтуватись в структурі тексту – відтворення структури тексту із заздалегідь визначених частин (Додаток А.5). Ми вважаємо, що уміння учня правильно визначити початок і кінцівку тексту є важливою умовою та показником повноти сприймання та розуміння тексту, а відновлення смислової ієрархії поміж інших частин – доповнить картину глибини розуміння тексту учнями.

4. Доповнення тексту. Даний методичний прийом дозволяє учневі фактично працювати з текстовим матеріалом. Згідно опису даної методики (Д.Бормут, У.Тейлор, В.Белянін, Н.Чепелева), з тексту вилучається кожне 5-7 слово (Додаток А.4), а перед респондентом ставиться завдання заповнити пропущені слова. Попередні наукові дослідження [14; 212] свідчать, що за умови заповнення 57% пропусків учень може опрацювати текст самостійно; у разі відтворення 44% пропусків учень повинен опрацювати текст під керівництвом педагога.

Сам процес заповнення пропусків вимагає від учня прочитування деформованого речення, здійснення загальної смислової обробки сприйнятого письмового висловлювання, на основі чого відбувається пошук лексико-граматичного засобу для відновлення цілісності фрагменту тексту. Ми припускаємо, що при адекватному та цілісному розумінні тексту учні правильно заповнюватимуть пропуски (дослівно або наближено до змісту пропущеного слова, використовуючи синоніми).

На нашу думку, порівняно із методичними прийомами переказу та відповідей на питання, прийом доповнення тексту вимагає від учня більш самостійної мовно-мислинневої діяльності як визначальної складової процесу розуміння. Адже під час переказу основне навантаження виконують мнестичні функції (попереднє згортання, збереження та відтворення інформації), а під час відповідей на питання

присутній фактор „словесно-сислової підказки”, що криється у формулюваннях самих питань, і, навпаки – питання можуть мати відсторонене від тексту формулювання (наприклад: – Як ти вважаєш, чому відбуваються.....; – Як би ти вчинив у тому випадку, коли.....), що, в свою чергу, призведе до втрати зв'язку зі змістом тексту.

Застосування методичного прийому доповнення тексту дозволяє виявити особливості учнівських умінь щодо оперування лексико-граматичною структурою текстів – відновлення пропусків адекватними лексико-граматичними засобами (дослівними до тексту чи синонімічними); адекватними у лексичному відношенні, але неправильними у граматичному; дублювання пропусків, вживання неадекватних засобів тощо.

Відтак, критерій визначення повноти розуміння текстів учнями за результатами методики доповнення тексту полягатиме у кількості лексично правильно відтворених пропусків (дослівне відтворення слова або використання слова-замінника, яке не спотворює змісту оповідання); критерій глибини – у кількості відтворених пропусків, правильних у лексико-граматичному оформленні.

Оскільки розуміння тексту є елементом навчального уміння, ми вважали за доцільне визначити *дидактичний (навчальний) зміст критеріїв* оцінювання якості розуміння текстів учнями четвертих класів із ЗПР. Ми виходили з позицій врахування психологічної структури розуміння тексту (див. рис. 2.1), особливостей пізнавальної діяльності учнів із ЗПР, які спричинятимуть труднощі розуміння ними текстів (див. рис. 2.2) та програмних вимог до читацьких умінь учнів четвертих класів. Ми також припускали, що результативність розуміння текстів учнями із ЗПР залежатиме від конкретного виду роботи з текстом, спрямованої на його осмислення (розуміння). Відповідно, нами було виділено три рівні розуміння текстів учнями із ЗПР:

Високий рівень – повна, безпомилкова передача змісту тексту у переказах; переструктурування тексту відповідно до смислової ієрархії повідомлень; згортання неістотної інформації; наявність власних висновків та узагальнень; граматично правильне оформлення висловлювань за змістом тексту; правильне сприймання і відтворення засобів вираження змісту тексту; правильні відповіді на запитання, встановлення смислових зв'язків та залежностей між більшістю частин; відображення головної ідеї, виражене своїми словами або словами з тексту.

Середній рівень – намагання відтворити основне у змісті за наявності кількох фактичних помилок у відтворенні змісту тексту; спрощення та (або) привнесення додаткового змісту, виокремлення деталей; спотворення окремих змістових елементів через асоціативні чи особистісні привнесення; встановлення зв'язків лише між окремими частинами, окремі правильні відповіді на загальні питання до тексту;

наявність неправильних у лексико-граматичному відношенні фраз поряд із правильно оформленими висловлюваннями; більшість правильних відповідей на змістові запитання і наявність окремих правильних відповідей на смислові запитання до тексту.

Низький рівень – значне спрощення, спотворення змісту тексту, неправильні (неточні) відповіді на більшість змістових запитань, значна кількість привнесень; суттєві порушення у відтворенні засобів вираження змісту тексту; граматично неправильне оформлення висловлювань у переказі; відсутність відповідей на питання смислового характеру; невміння встановити смислові зв'язки між частинами тексту.

Для проведення експериментального дослідження нами було обрано кілька текстів з “Читанок” для 3-го і 2-го класів. Ми керувались наступним припущенням: якщо, з одного боку, методика читання в початковій школі є достатньо ефективною, а, з другого боку, якщо учні переводяться з одного класу в наступний на основі достатнього рівня засвоєння ними програмного матеріалу, то учні 4-х класів повинні вміти без зайвих труднощів самостійно опрацювати тексти за 3-й і 2-й класи. І навпаки: у випадку незадовільного виконання завдань учнями 4-х класів по роботі над літературними творами слід говорити про відсутність стійких читацьких навичок, а отже, про недостатню спрямованість методики навчання читання на вироблення в учнів умінь розуміти прочитане.

У ході підготовки експериментального дослідження було обрано такі тексти (Додаток А.1): оповідання В. Сухомлинського „Скільки ж ранків я проспав!”, „Як Сергійко навчився жаліти”, „Іменинний обід”, „По волосинці”, „Підлога буде чиста, а душа?..”; та оповідання В. Осєєвої „Сини”. Дані оповідання мають виховний характер, містять, так званий, “моральний підтекст”. Відомо, що розуміння такого підтексту становить трудність для школярів. У випадку виділення учнями зі змісту оповідання морального підтексту можна робити висновок про глибину (якість) розуміння всього твору.

Тексти відрізнялись один від одного за складністю, яка полягала у:

1) у ступені виразності підтексту (висловлений у тексті; частково висловлений або наявні допоміжні висловлювання; потребує самостійного виділення, формулювання висновку на основі цілісного розуміння тексту оповідання);

2) у наявності смислових зв'язків, які повинні встановити учні для повноцінного розуміння (часових; просторових; причинно-наслідкових; суб'єктивно-об'єктивних, ін.);

4) у наявності чи відсутності засобів емоційної виразності (діалогів; окличних і питальних речень; вигуків, часток; епітетів, метафор, порівнянь, тощо);

5) у кількості „смислових віх” (частин тексту) та характері зв'язку між ними (послідовному, паралельному, комбінованому);

б) у наявності незнайомих або рідковживаних слів.

Обрані тексти було проаналізовано за наведеними вище критеріями і умовно поділено на дві групи: перша група – тексти, розуміння яких більш доступне учням при самостійній роботі з ними. Це такі оповідання: „Як Сергійко навчився жаліти”, „Сини”, “По волосинці”; друга група – тексти, розуміння яких потребує певних зусиль з боку учнів, оскільки вони не містять прямо висловленого підтексту; натомість присутні рідковживані слова та описують факти, які можуть бути незнайомі дітям і тому є важкими для аналізу. Сюди віднесені оповідання: “Скільки ж ранків я проспав!”, „Іменинний обід”, „Підлога буде чиста, а душа?..” (Додаток А.1).

Процедура проведення констатувального експерименту:

При виконанні завдань учні працювали індивідуально. Кожний учень був забезпечений необхідними матеріалами: роздруковані тексти, олівці, гумки. Результати виконання завдань протоколювались експериментатором.

В обстеженні взяли участь 124 учні із ЗПР (4-х класів) та 68 учнів з нормальним розумовим розвитком 4-х класів.

2.2. Аналіз результатів експериментального вивчення розуміння текстів у молодших школярів із затримкою психічного розвитку

У констатувальному дослідженні ми передбачали виявити особливості розуміння літературних текстів в учнів із затримкою психічного розвитку у процесі виконання ними різних пізнавальних задач (переказування, відповіді на питання, робота зі смисловими частинами структури тексту, доповнення тексту), та на цій основі визначити рівні та типові труднощі розуміння ними текстів.

2.2.1. Виявлення розуміння текстів учнями із затримкою психічного розвитку шляхом застосування методики переказу

Обробку емпіричного матеріалу (учнівських переказів) ми проводили з урахуванням основних програмних вимог до учнівських робіт даного виду, а саме: правильної послідовності передачі змісту творів; висвітлення основних „сміслових віх”; відображення у переказах авторської думки; відсутності неконтекстних привнесень та спотворень основного змісту; наявності елементів власних оцінок подій чи вчинків персонажів; правильності граматики-синтаксичного оформлення висловлювань, а також з урахуванням загальної емоційності учнів під час переказування.

Під час аналізу переказів нами була використана методика понятійних одиниць (за А. Богуш), яка полягає у виділенні з тексту опорних слів (словосполучень), що відображають фактичну (зовнішньо-

змістову) і логічну (внутрішньо-сміслову) послідовність подій конкретного тексту. Оскільки учні молодших класів переказують невеликі за обсягом твори близько до тексту, ми вважали за доцільне виділити по кілька опорних слів (словосполучень) з кожного речення (дод. А. 2). Згідно методики понятійних одиниць, відтворення 80 - 100% понятійних одиниць дають підставу вважати перекази повними (високий рівень); відтворення менш, ніж 50% понятійних одиниць є ознакою поверхового переказу (низький рівень).

Результати застосування методики переказу виявились наступними.

Згідно з підрахунком кількості відтворених понятійних одиниць в учнівських переказах, ми не виявили повних переказів в учнів із ЗПР: до жодного з текстів перекази не містили 80-100% визначених експериментатором понятійних одиниць. Тобто, серед учнів із ЗПР відсутні діти з високим рівнем переказування (табл. 2.1), що вказує, з одного боку, на недоліки первинного сприймання текстової інформації і перешкоджає розумінню змісту тексту, а з другого – на труднощі навчального процесу, адже на кінець початкової школи в учнів повинні бути на достатньому рівні сформовані уміння переказувати.

Таблиця 2.1

**Кількісні показники відтворення повноти текстів
учнями із ЗПР і НР
(за результатами переказів, у %)**

Рівні	І група текстів						ІІ група текстів					
	Текст 1		Текст 2		Текст 3		Текст 4		Текст 5		Текст 6	
	ЗПР	НР	ЗПР	НР	ЗПР	НР	ЗПР	НР	ЗПР	НР	ЗПР	НР
Високий	0	32,4	0	23,5	0	22,0	0	30,9	0	29,4	0	33,8
Середній	12,9	67,6	48,4	72,0	8,9	76,5	0,8	64,7	4,8	66,2	0	60,3
Низький	87,1	0	51,6	4,4	91,1	1,5	99,2	4,4	95,2	4,4	100	5,9

У переказах учнів з нормальним розумовим розвитком переважали середній та високий рівні, за наявності незначних показників низького рівня. Такі дані, з одного боку, свідчать про належний стан повноти відтворення змісту текстів, про сформовані уміння первинного сприймання текстів та їх наступного відтворення. Здатність учнів із НР правильно відтворювати зміст текстів у переказах дає підстави вважати, що у них наявні передумови для подальшої обробки змісту текстів, для проникнення у внутрішній зміст текстів на основі їх первинної перцептивно-мнестичної обробки. Проте, враховуючи знижену складність текстів (оскільки учням пропонувались оповідання за 3-й та 2-й класи, які менші за обсягом та простіші

засмисловим навантаженням), школярі 4-х класів загальноосвітніх шкіл продемонстрували недостатні уміння сприймати і відтворювати зміст текстів.

Як видно з таблиці, у більшості учнів із ЗПР виявлено низький рівень переказування текстів першої (тексти 1 та 3) і другої груп (тексти 1, 2, 3): 87,1% (108) учнів згідно переказів тексту 1; 91,1% (113) учнів згідно переказів тексту 3; 99,2% (123) учнів згідно переказів тексту 4; 95,2% (118) учнів згідно переказів тексту №5; 100% (124) учнів згідно переказів тексту 6. Такі результати свідчать про суттєві труднощі четверокласників із ЗПР сприймати і здійснювати первинну обробку текстів, як тих, що мають легше смислове навантаження, так і тих, що відзначаються смисловою складністю. У значної частини учнів виявлено низький рівень переказування текстів першої групи, які є доступнішими для розуміння. Додамо, що обрані нами тексти пропонуються до вивчення учням 2-х, 3-х класів. Тобто, існує вірогідність аналогічних труднощів під час переказування текстів з підручника за 4-й клас.

Середній рівень переказів до більшості текстів виявлено у невеликої кількості учнів. Виняток становить текст 2 – його на середньому рівні переказали 48,4% учнів (60 чол.), тобто близько половини учнів ЕГ. Такий результат пояснюється особливостями фактичного змісту тексту, близькістю сюжету до життєвого досвіду школярів: наявністю у сюжеті виразного емоційного фону (розваги дітей), відображення типових родинних зв'язків (мама – син), а також доступною лексику.

Графічне зображення розподілу учнівських переказів за рівнями дає змогу спостерігати значне переважає показників низького рівня у переказах більшості текстів (рис. 2.3).

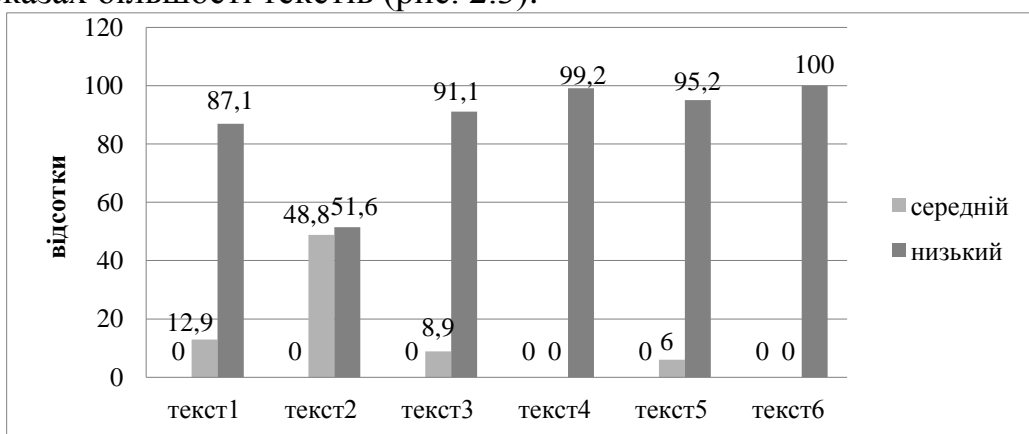


Рис. 2.3. Співвідношення показників низького і середнього рівнів переказів учнів із ЗПР

Якісний аналіз учнівських переказів ми проводили з урахуванням наступних критеріїв:

- послідовна, безпомилкова передача інформації стосовно всього тексту;
- наближеність структури переказу до зовнішньої структури тексту;
- граматична правильність оформлення усного переказу чи або дослівне відтворення текстових висловлювань;
- наявність у переказах тих смислових елементів, які є ключовими для розуміння ідеї твору;
- відображення часових, просторових, причинно-наслідкових та інших зв'язків відповідно до поданої в тексті системи зв'язків;
- наявність у переказах досліджуваних власних висновків, узагальнень.

За результатами якісного аналізу учнівських переказів ми виявили, що зовнішньо-змістову сторону текстів учнів із ЗПР здатні відображати на середньому та низькому рівнях. Це вказує на те, що для них певною мірою доступні уміння згорнути текст і утримувати в пам'яті його внутрішній план, що є позитивним моментом.

Проте, при побудові переказів не менш важливим є відображення внутрішньо-змістової сторони текстів. Таке відображення є можливим за наявності умінь переводити внутрішній план прочитаного тексту у послідовність зовнішніх висловлювань, тобто умінь розширювати попередньо згорнуті логіко-семантичні структури. Лише за даних умов відтворення у переказах внутрішньої сторони відбуватиметься без зайвих привнесень, без спотворення фактів, з правильно встановленою ієрархією смислових зв'язків.

Аналіз переказів, складених учнями із ЗПР показав, що внутрішньо-змістову сторону оповідань їм відтворювати важче, ніж зовнішню; нами були зафіксовані труднощі розгорнутого оформлення фраз, перекази складались, переважно, зі спрощених речень. Використання у реченнях незначної кількості службових слів позначилось на неглибокому відтворенні смислу текстів, і, в той же час, свідчило про недостатність смислового аналізу творів учнями при самостійному читанні.

Розглянемо перекази учнів із ЗПР, віднесені до середнього рівня. У цих переказах вказані дійові особи, відповідно до змісту текстів, та послідовно викладені події, у яких вони брали участь. Початки переказів даного рівня є типовими і відповідають майже дослівному початку оповідань, що, очевидно, зумовлено більше особливостями запам'ятання, ніж здатністю дітей осмислювати зміст. Проте, окремі елементи з експозицій текстів учні ЕГ часто пропускають чи заміняють, що призводить до спрощень та спотворень текстової інформації.

Наприклад, текст 1 („Як Сергійко навчився жаліти”) починається реченнями: *„Маленький хлопчик Сергійко гуляв біля ставка. Він побачив*

дівчинку, що сиділа на березі.” В учнівських переказах середнього рівня (12,9 %) ми фіксували наступні спрощення: „Хлопчик гуляв біля ставка”, „Сергійко гуляв біля ставка”.

Мали місце також словесні заміни, які спричиняють зміну місця розгортання подій: „...пішов на двір біля берега річки”; “гуляв на березі річки”, „гуляв біля берега річки”.

Такі словозаміни свідчать про нечіткість уявлень про різні види водойм та їхнє словесне позначення. Тому окремі учні замінюють слово “ставка” більш уживаним у розмовному мовленні словом “річка”, або зовсім уникають його при переказі. Помилки такого типу свідчать про особливості мовленнєвого розвитку учнів, і на загальний зміст прочитаного суттєво не впливають.

Всі учні звернули увагу на те, що хлопчик кинув у воду камінь, а дівчинка попросила її не заважати. Чітке відтворення даного епізоду пояснюється його близькістю до життєвого досвіду дітей, бо хлопці люблять кидати у воду камінці (більшість учнів із ЗПР – хлопці). Можна припустити, що відповідні фрази у тексті викликали яскраві образи в уяві дітей, що відобразилось в подальших переказах, відповідях на запитання.

Більшість учнів відобразили у переказах особливості головної героїні, а саме відсутність у неї зору: “...я нічого не бачу...”, “...я сліпа”.

Але окремі деталі, які вносять ясність у текст, і, таким чином, сприяють розумінню глибинного змісту (смилових відношень, взаємозв'язків, почуттів), учні пропускають у своїх переказах. Наприклад, жоден учень не згадав про перше здивування хлопчика. Згідно тексту, він здивувався після слів дівчинки: ”Не заважай мені слухати, як хлюпають хвилі”. При чому дана фраза присутня у більшості переказів. Це свідчить про те, що причинно-наслідковий зв'язок, переданий у даній частині тексту, не достатньо розкритий учнями. Вони не помітили наслідку: “...здивувався...”. Таке відображення змісту окремих частин оповідання є неглибоким, що може вплинути на неповноцінне осмислення всього тексту.

Всі учні у своїх переказах пропускають ту частину тексту, де автор пояснює, чого саме не міг собі уявити Сергійко. (у тексті: “ Він не міг уявити: як це воно, коли людина нічого не бачить?”). Такий недолік пов'язаний з тим, що під час прочитування тексту учні не ставлять себе на місце головного героя, не намагаються відчувати те саме, що й він.

Зазначимо, що саме ця частина тексту веде до розуміння ідеї твору. *Проаналізуємо*: прокинувшись вночі, хлопчик опинився в повній темряві і не зміг нічого побачити; співставив себе в той момент з дівчинкою, яка нічого не бачить, і зрозумів, що означає бути сліпою.

Кінцівку твору відтворюють у своїх переказах майже всі учні: “...він піде до неї і пожаліє її...”, “... не буде дивуватись і пожаліє...”, “... ”

підє до неї...”. Але у окремих переказах ми відзначили суттєве спотворення останньої частини тексту: - “...підє до дівчинки і запитає, чого вона сліпа...”, “...підти до неї і просто сказати, що я був нечемний...”, “...підти і погратись з нею в камінці...”.

Поряд з тим, що в цілому перекази учнів відображають загальний зміст оповідання, у них наявні і грубі помилки. Так, в одному переказі вислів з тексту “хлюпають хвилі” замінено словосполученням “море гудє”; привнесено у зміст оповідання додаткового героя – маму Сергійка: - “мама каже йому: йди погуляй на двір”; “мама каже: лягай спати”. В іншому переказі учень додає такий факт: “...заснув, вечором став; йому приснився страшний сон...йому приснилась сліпа дівчинка”.

Зайву деталь до епізоду нічного пробудження додає ще один учень, говорячи: “... йому стало жалко, що дівчинка сама вдома.”; натомість в тексті міститься наступна фраза: “ *Його серце стиснув жаль. Як же вона, бідна, живе в отакій темряві?*”.

Зміст оповідання „Сини” (текст 2) передає ситуацію, яка доступна дітям. Заголовок містить у собі предмет повідомлення, вказує на те, про кого у тексті йдеться. Учні повинні виділити текстовий предикат, тобто повідомлення про предмет. В даному оповіданні головні герої представлені у множині: три сини та троє їхніх матерів. Це певною мірою ускладнює аналіз змісту, оскільки вимагає від читача умінь встановити суб’єкт-об’єктні відношення (в даному випадку – точно сприйняти зв’язки між учинками хлопців та ставленням кожної матері до свого сина) та відобразити їх у переказі. Психологічно питання зводиться до того, чи зможуть учні здійснити порівняльний аналіз трьох вчинків, зроблених персонажами, а також проаналізувати материнське ставлення до кожного з них. Основний смисл оповідання в підтексті, в неповному діалозі між жінками та дідусем. Відсутність прямих авторських слів щодо оцінки вчинків героїв складає трудність для розуміння внутрішнього смислу. Крім того, в оповіданні зроблений акцент на характерних особливостях перших двох хлопців: їхні вміння представлені підкреслено позитивно. Лише наявність самостійної продуктивної діяльності мислення дозволить учням сформулювати висновок, який витікає зі змісту оповідання, але прямо не поданий.

Аналіз учнівських переказів середнього рівня до тексту 2 (48,4% уч.) показав наступне.

Відтворення узагальненої фабули тексту доступне усім учням. Найповніше передається експозиція оповідання („...жінки брали воду з криниці...”). Подальше розгортання дії теж прослідковується: розмова між жінками, подана ними характеристика синів, відхід додому з повними відрами, зустріч з хлопцями та їх дії. На наш погляд, цікавим є те, що майже всі досліджувані (за винятком кількох учнів), відтворили у переказах фразу, яку промовив дідусь: „Я тільки одного сина бачу!”, яка

власне є ідіомічним втіленням головної думки твору. Але подальший аналіз свідчить про те, що зрозуміти смисл даної фрази вдалося лише кільком учням, оскільки правильного пояснення головної думки ми не отримали.

Найважче, на наш погляд, учням було відтворювати основну частину твору – розвиток дії. Послідовність діалогів між матерями не мала чіткості. Це пояснюється тим, що автор не вказує імен матерів у тексті, тому в подальшому учні плутаються у відтворенні послідовності діалогічних реплік.

Окремі учні суттєво змінюють частину тексту, в якій автор описує вміння хлопців. Наприклад, один учень під час переказу використовує власні пояснення синівських умінь: „... один син перескочив другому через голову і колобком покотився, а другий син слухав спів соловейка”.

Деталі, які сприяють осмисленню твору, учні передають у переказах спотворено. Наприклад, учні не звернули увагу на те, що третя жінка промовчала, а потім додала: „нічого особливого в ньому немає”. Це вказує на те, що піддати глибокому аналізу контекст учні не можуть.

Всі учні звертають увагу на той факт, що у жінок боліли руки від важких відер. Але встановити зв'язку між цим фактом та поведінкою синів учні не можуть.

Деякі учні привносять зайвий зміст у перекази, залучають дідуся до діалогу з жінками: „...а дідусь каже, що в мене тільки один син є”, „...дідусь спитав, де ваші сини?”.

Спостерігались перекручення змісту: „Перший син взяв в мами відра, а другий не взяв, і третій не взяв.”, „Дві жінки розмовляли, до них підійшла третя, хотіла набрати воду; прийшов дідусь і спитав, де їхні сини повтікали”. Як і в попередніх випадках, більшість учнів передають на достатньому рівні зовнішньо-змістову (предметно-змістову) сторону тексту, тобто загальне сприймання тексту їм доступне. В той же час внутрішньо-змістову (логіко-фактологічну) сторону тексту учні відображають зі змінами, при відтворенні наявні суттєві труднощі в граматичному, синтаксичному оформленні висловлювань.

Переказів середнього рівня дотексту 3 („По волосинці”) виявилось небагато (8,9% учнів). Загалом, зміст оповідання доступний розумінню, оскільки не містить пропущених ланок. Усі описані факти знайомі учням з минулого досвіду (бабуся з онуком йдуть на прогулянку до лісу; беруть з собою їжу; бачать у лісі пташку, яка будує гніздо). Оповідання містить один короткий діалог. Відсутність труднощів у самому тексті дає підставу вважати цей текст як найбільш простий для того, щоб перевірити наявність у дітей основних,

необхідних для розуміння будь-якого літературного тексту навичок мислення. На нашу думку, смислове навантаження у даному тексті представлене не лише внутрішніми смисловими зв'язками, а й окремими зовнішніми лексичними елементами. Зокрема, в тексті використовуються такі прикметники, як „ледаченький, працювита”, які є антонімами; іменники „подив, хвилювання”, які характеризують стани людини і певною мірою доповнюють один одного.

Переказуючи даний текст, учні із середнім рівнем переказів відображають центральну змістову лінію (проаналізуємо за текстом: *бабуся з хлопчиком пішли до лісу, побачили там пташку, яка будувала гніздо; хлопчика здивувало те, що маленька пташка сама зробила велике гніздо; бабуся пояснила, що пташка працювита; по дорозі додому хлопчик ніс бабусине пальто*); але відобразити паралельну змістову лінію учням не вдалося (відповідно до тексту: *хлопчик Петрик був ледаченьким, тому відмовився нести вузлик з їжею; побачивши в лісі працювиту маленьку пташку, Петрик подумав і вирішив нести бабусине пальто*.)

У переказах середнього рівня до тексту 3 теж присутні словесні заміни: замість „онук” вжито слово „син”, яке включається у словосполучення „бабуся (баба) з сином”. Такі заміни не спотворюють загального змісту оповідання, але впливають на розуміння смислових відношень: бабуся – це людина похилого віку, яка має великий життєвий досвід і передає свої знання іншим; онук – маленький хлопчик, який навчається у першому класі і ще не має достатніх знань про навколишнє. Крім того, помилки такого типу свідчать про нечіткість уявлень щодо родинних зв'язків (син – *мама*, онук – *бабуся*). Подібні заміни спостерігаються й надалі, наприклад: „пальто – плащ, волосина – пір'їна”.

В цілому, застосування переказу показало, що переважна більшість учнів механічно відтворює даний текст, намагаючись дослівно передати зміст. Характерним є використання діалогу, поданого в оповіданні, але трапляються випадки неправильної передачі змісту розмови між бабусею та онуком.

Наведемо приклади:

1) *Тарас К. : „він (Петрик) сказав до баби:*

– Бабо, вона все так носить по волосині?

– Так, вона роботяща пташка.”

2) *Оля С. : „ – Бабо, вон пташка якась!*

Баба йому відповіла: – Вона роботяща і вона робить гніздо для дітей, як народить, щоб вони мали де спати і сидіти.”

3) *Оля Б. „ – Чого пташка роботяща? – Потім вони зібралися додому.”*

4) *Володя Ч. : „ – Що то за пташка, що сама собі гніздо робить?*

А бабуся відповіла: – Та пташка робить гніздо для себе і маленьких пташенят.”

Дані фрагменти вказують на те, що учні не вміють встановити внутрішнього причинно-наслідкового зв'язку, тому не здатні адекватно сприйняти зміст розмови в оповіданні.

Усі учні із середнім рівнем переказів правильно відтворюють кінцівку оповідання, вказуючи на те, що Петрик ніс бабусине пальто. Але жоден учень не зробив власного висновку з описаної ситуації: чому хлопчик вирішив так зробити?

На основі учнівських переказів середнього рівня виявлено, що не всі учні звертають увагу на заголовок оповідання, не ставлять перед собою задачі проаналізувати його. Так, один учень говорить, що „Петрик побачив пташку з волоссям”, інші учні замінюють слова: волосина – пір'їна, що свідчить про нерозуміння зв'язку між заголовком оповідання та його змістом.

Отже, перекази текстів першої групи, які було віднесено до середнього рівня, відзначались:

- відносною цілісністю, яка виявлялась у послідовному викладенні основних частин текстів, завдяки чому структури переказів наближались до зовнішніх структур вихідних текстів;

- наявністю певної кількості дослівних висловлювань відповідно до текстових формулювань, особливо при відтворенні експозицій та емоційно-семантичних елементів;

- недостатнім відтворенням усіх смислових елементів, що є ключовими сприймання внутрішньої (логіко-фактологічної) сторони текстів;

- присутністю лексичних заміни, що є наслідком неточних (неглибоких) знань та уявлень про навколишнє;

- наявністю неконтекстних привнесень, пов'язаних із співвіднесенням змісту текстів з власним життєвим досвідом;

- спрощеністю синтаксичного та граматичного оформлення висловлювань;

- відсутністю у більшості переказів оцінних суджень, висновків щодо подій, вчинків персонажів, змальованих у текстах.

У переказах учнів із ЗПР, віднесених до низького рівня текстів першої групи спостерігались численні привнесення, змістові заміни, спотворення основного змісту.

Перекази оповідань, що увійшли до другої групи, виявились якісно гіршими. Зазначимо, що середній рівень не було виявлено у переказах до тексту 6; текст 5 переказали на середньому рівні 4,8 % школярів (6 учнів); а текст 4 – 0,8 % школярів (1 учень). Усі інші перекази нами було віднесено до низького рівня: текст 4 переказали на низькому рівні 99,2 % учнів (123 уч.), текст 5 – 95,2 % (118 учнів), текст

6 – 100% учнів (124 уч.). Такий стан учнівських переказів ми передбачали, оскільки проведений нами попередній аналіз текстів даної групи виявив суттєві відмінності між їхнім зовнішнім, предметно-змістовим (фабульним) та внутрішнім, структурно-смісловим навантаженням.

Наприклад, зміст оповідання „Скільки ж ранків я проспав!” (текст 4) орієнтує читача на активізацію уявлень, актуалізацію власних вражень, переживань та почуттів, пов'язаних із спостереженням природних явищ. Воно має дещо складнішу структуру, порівняно з попередніми оповіданнями (тексти 1 групи), оскільки в ньому можна виділити три предмети повідомлення: 1 – відносини між батьком і сином; події, в яких вони брали участь; 2 – повідомлення про особливості батькової професії; 3 – описи ранкової пори, які тричі пронизують оповідання. На перший погляд, ці описи дуже органічно поєднуються із загальним змістом оповідання. Але поряд з тим, таке розміщення описових частин, ускладнює розуміння глибинного змісту тексту.

Переказуючи оповідання, учні лише в загальних рисах відтворювали послідовність подій, фрагментарно повідомляючи їхній зміст. Так, у їхніх переказах присутні: експозиція твору – розмова батька із сином; сцена ранкового пробудження Василька; діалог між батьком і сином з приводу червоного неба, яке Василько сприйняв як пожежу (4-а і 5-а смислові частини); епізод виходу в поле та спостереження за ранковою порою. Для більшості переказів властиві суттєві спотворення основного змісту, привнесення додаткового змісту, опосередковані особистісним досвідом, заміни змістових елементів. Так, спостерігались заміни персонажів – *дід* замість *батько*; місця подій – *город* замість *поле*; *школа* замість *дім*; типу природного явища – *сонце заходить* або *захід* замість *сонце сходить*, *схід*. Чисельні словозаміни стосувались неправильного відтворення (отже, й розуміння) відмінностей у семантиці дієслів, прикметників: *засміявся* замість *усміхнувся*, *пообідав* замість *поснідав*, *здивований і замріяний* замість *зачарований*.

Оскільки переважна більшість переказів відносяться до низького рівня, вони мають уривчастий характер, відзначаються непослідовністю, незавершеністю, об'єднанням різних смислових частин в одну, що свідчить як про труднощі первинного сприйняття тексту з даними смисловими особливостями, так і про труднощі розуміння внутрішньої семантики тексту. У переказах учні відтворюють найбільш яскраві деталі. Наприклад:

1) „Тато його збудив. Ходи влітку мені допомагати, пішли у поле. Василько побачив сонце; може там пожежа? Тато сказав, що то... ще... так. Василько: добре! І стояв, як зачарований! Василько: - Як

красиво було! Тато усміхнувся і каже: то сонце так світить, а ти кажеш, що то пожежа.”

2) *„Був собі дід і Василько. Василько ходив до школи. Дід прийшов до школи. Ти хочеш поїхати на город? Вони поїхали на город. Василь побачив червоний вогонь в небі. Питає в діда: що то таке? Дід каже: то сонечко. Йому сподобалось. Дід спитав, чи ще хоче. Він сказав: ще хоче, йому так сподобалось. Василько ще хотів поїхати.”*

Цікавим, на наш погляд, у переказах тексту 4 є наявність суттєвих недоліків (пропуски окремих частин, спрощення лексико-граматичної структури речень, ін.) поряд із присутністю уточнювально-пояснювальних елементів. Проілюструємо на прикладі такого переказу: *„Третьокласник Василько запитав у батька: що я буду робити на канікулах? Поїдеш зі мною на поле. Батько ставав дуже рано. Він став, оглянувся навколо. Поїв. Вийшли на подвір'я. Він побачив небо червоне. -Тато, то що, пожежа? Тато засміявся: – Ти що, ніколи не бачив? – Ні. І вийшли на околиці села, побачили жито і в ранішній росі відбивалось сонце.”* Проаналізуємо:

- у даному переказі спрощена експозиція тексту: не вказано, що саме батько запропонував робити Василькові (у тексті – „впочиватимеш і працюватимеш”); коли запропонував батько їхати у поле (у тексті – „завтра”); не згадано про те, що Василько погодився на батькову пропозицію;

- відсутній фрагмент, у якому говориться ким і де працював батько; проте, відповідно до вихідного тексту вжито пояснення *„батько вставав дуже рано”* (у тексті – „Він вставав удосвіта”). З одного боку, можна припустити, що здатність учня перевести на власну мову поняття „удосвіта”, вживаючи словосполучення „дуже рано”, свідчить про розуміння суті даного фрагменту. Але подальший зміст переказу не відображає уміння учня повноцінно сприйняти даний фрагмент (у тексті – „Васильків батько працював агрономом. Він вставав удосвіта і їхав в поле.”);

- суттєво спотворений епізод ранкового пробудження Василька, у якому відображено внутрішній стан персонажу: у тексті – „...як не хочеться вставати! Але пригадав Василько...”; у переказі – *„Він став, оглянувся навколо”*; не відображено причинно-наслідкового зв'язку між елементами „подивився довкола” (причина) і „надворі ще темно; на небі зірки сяють. А на сході червоніє” (наслідок);

- спрощено передані частини тексту, що відображають друге сприйняття Васильком світанкової пори та батькового пояснення;

- у переказі відсутня кінцівка тексту поряд із наявністю описового уточнення, переведеного на власну мову: *„в ранішній росі відбивалось сонце.”* (у тексті – „Сонячні промені блищали у крапельках роси.”).

Низький рівень переказування тексту 4 пояснюється нездатністю учнів ЕГ правильно сприйняти описові уривки і включити їх у систему смислових зв'язків. Очевидно, безпосереднє (первинне) читання не дозволяє учням достатньою мірою зосередитись на змісті описових фрагментів; для цього необхідні додаткові зусилля (наприклад, свідоме переключення учнями уваги з дійових осіб на деталі опису, які безпосередньо не пов'язані із дійовими особами; актуалізація подібних моментів з особистісного досвіду чи апелювання до власних знань; здійснення аналізу лінгвістичних порівнянь і, на цій основі, абстрагування від буквального змісту тощо).

Ми також відзначили наявність привнесень у переказуванні описових уривків: *„Що, на сонці пожар?”*, *„гарний закат”*, *„небо спочатку зелене, а потім міняється і стає жовте, а коли у полі робиш – воно міняється”*, *„на небі зірки сяють і місяць”*, *„що, красиво всігда так? А тато відповів: „Да, всі вечори”*, *„Невже кожного дня так гарно? Тато відповів: „Так, гарно, якщо хочеш, то дивись щодня”*.

Кінцівка оповідання (*„Скільки ж ранків я проспав!”*) присутня у багатьох переказах. Зазначимо, що вона (як і заголовок тексту), є втіленням узагальненого змісту оповідання, висловленого відсторонено. Зрозуміло, що дана фраза потребує додаткового смислового аналізу. Проте, наявність даної фрази у переказах є скоріше випадковістю, а не логічним підсумком. До того ж ми відзначили буквальне розуміння кінцівки тексту, що відобразилось у таких варіантах: *„Невже я спав багато днів”*, *„Я не виспався, ...три дні пропустив”*.

Перекази оповідання *„Іменинний обід”* (текст 5) відзначались поверховістю, привнесеннями, спотвореннями, неконтекстними замінами та власними учнівськими тлумаченнями ситуацій. Останні мали місце тому, що сюжет оповідання – святкування дня народження – викликав жваві асоціації в учнів із ЗПР. Переказуючи, учні відображали власні спогади щодо ситуацій, змальованих у тексті. Дане оповідання має глибокий підтекст і потребує певних читацьких умінь для його виявлення.

Труднощі проявились уже на етапі відтворення експозиції та зав'язки тексту. Хоча у тексті конкретизовано склад сім'ї головної героїні та наголошується на особливому стані бабусі, у переказах ми виявили чисельні помилки відтворення даного текстового фрагменту. Лише у переказах, які були нами віднесені до середнього рівня (4,8%) містились висловлювання, які відображали початок тексту, наприклад: *„У Ніни велика родина: брати, мама, бабуся старенька”*, *„У Ніни була дуже велика сім'я: мама, тато, два брати, дві сестри і бабуся”*. Проте навіть у таких роботах виявилось неповне відтворення даної частини тексту, учні не звернули увагу на важливі елементи, що характеризували бабусю (у тексті: *„Бабуся найстарша: їй вісімдесят два*

роки. У бабуся тремтять руки. Несе ложку бабуся – ложка дрижить, крапельки падають на стіл.”)

Інші перекази починались одразу фрагментом, пов’язаним з іменинами, з подією, що є значимою для молодших школярів. Даний фрагмент відтворювався переважно із привнесеннями. Наприклад: „Одного разу було день народження”, „Ніна хотіла справити свої іменини”, „Робили солодкий стіл”, „Ніна чекала, коли прийде день іменин. Вона стала всьо робити, прибирати”; у тексті – „ Скоро день народження Ніни. Мама сказала, на її іменини у них буде святковий обід. На обід Ніна хай запросить подруг”.

Привнесення присутні і надалі, що проявляється у намаганні тлумачити ситуацію з бабусею: „Потім мама сказала до Ніни: „Ми так скажем подругам, що наша бабушка захворіла, будь ласка, прийдіть пізніше”; у тексті – „Ніна тихенько сказала мамі: – Мамо, хай бабуся сьогодні за стіл не сідає. Чому? – здивувалася мама. – У неї руки тремтять. Капає на стіл”.

Складність змісту оповідання призводить до чисельних перекручень і замін: „Мама поздравила бабусю: „Бажаю тобі щастя і здоров’я” замість „ Вітаю тебе, Ніно, з днем народження ”, „Вирішили собі накрити стіл, приготувати для Тетянки день народження. А Катерина сказала, що до неї прийдуть однокласниці. Потім вони не подумали, що у бабусі руки тремтять, потім почали сміятися», „Мама поставила в куток Ніну, вона була нечемна”, „І мама зробила, щоб святкового обіду не було”. Усі ці висловлювання не мають відповідності до вихідного тексту, що вказує на нездатність учнів притримуватись текстової інформації у випадку її об’єктивної (сміслової) складності.

Аналіз переказів тексту 5 показав відсутність в учнів із ЗПР умінь виявляти підтекст, здійснювати смисловий аналіз тексту.

Перекази тексту 6 („Підлога буде чиста, а душа?”) виявились на низькому рівні (100%). Така кількість переказів наводить на думку, з одного боку, про надзвичайну складність змісту тексту, а з другого – про відсутність в учнів достатніх умінь працювати з текстами даного типу. В загальному фабула тексту є доступна для сприймання молодшими школярами: у сюжеті йдеться про звичні для учнів ситуації прибирання у класних кімнатах, перевірка стану класних кімнат, необхідність у дотриманні чистоти у класі тощо (див. дод. А.1.). Поряд з цим, текст містить глибокий моральний підтекст, що полягає у правильному ставленні до старших людей, розумінні їхніх труднощів, пов’язаних із віком, та виконанні певних дій, що не суперечать етичним правилам. Виявлення даного підтексту становить особливу трудність, оскільки потребує ретельної перцептивно-сміслової обробки текстової інформації.

Слід зазначити, що окремі перекази мали вигляд зв'язних висловлювань, поєднаних спільним змістом у, так званий, текст. Проте, у смислового відношенні ці перекази вкрай бідні.

Наприклад: *„Марійка після школи прийшла додому і побачила, що в хаті чисто. І каже: - В нас в школі чисто в класі, аж підлога блищить. А вона... а мама аж перший раз чує, що в школі прибраний клас. В хаті сиділи. Раптом в двері хтось постукав. То була сусідня стара бабуся. Мама відкрила двері, взяла бабуся під паху, повела за стіл і пригощались. Потім бабуся питається: хто то... так чисто. А Марійка каже: то блищить підлога, що вони в школі натирали підлогу. А в бабусі було три сини. Пішла бабуся і Марійка каже до мами: - там, де вона сиділа, є сліди з болота. А мама каже: - не сумуй! Вона зайшла... стара бабуся до них в клас і вони хтіли, щоб вона роззулась, бо в них в класі понатирано. Марійка сказала мамі: – Хто буде в класі прибирати? А мама каже: – Ти не бійся, клас буде прибраний.”*

Порівняно з переказами попередніх текстів з обох груп, ми відзначили мінімальну кількість лексичних заміни у переказах даного тексту. Цей факт підтверджує положення про те, що доступність лексичного оформлення текстової інформації не забезпечує високої якості її розуміння, хоча, безумовно, впливає на нього.

Підсумовуючи результати якісного аналізу переказів четвертокласників із ЗПР, слід виділити наступні особливості:

- більшість учнів механічно відтворюють тексти, намагаючись дослівно передати зміст; при чому відтворення експозиції творів більш доступне школярам, ніж відтворення розвитку дій та кульмінацій творів;

- заголовки оповідань недостатньо аналізуються учнями (при самостійному прочитуванні текстів), оскільки в подальшому не спостерігається відповідності між ними та змістом переказів;

- властиві учням із ЗПР неточності знань і уявлень про навколишнє позначаються на створенні власних переказів, зокрема характерними є асоціативні неконтекстні заміни, переважно випадки, які пов'язані з власним минулим досвідом;

- на якість переказів впливають труднощі учнів у встановленні текстових причинно-наслідкових зв'язків, особливо тих, які представлені не лінійним зв'язком між частинами тексту, а паралельним;

- у переказах проявились труднощі учнів у здійсненні глибокого аналізу контексту, а саме: висвітлення деталей, які сприяють осмисленню твору, здійснювалось учнями спотворено;

- наявні випадки фрагментарного відтворення змісту творів, при якому учні оперують лише окремими елементами тексту; найчастіше

опускаються описові частини, описові елементи або пояснювальні частини оповідань;

- частина учнів допускає необґрунтовані семантичні словозаміни, внаслідок чого до переказів привноситься додатковий смисловий чи емоційний компонент;

- учні відчувають суттєві труднощі в граматичному, синтаксичному оформленні висловлювань при побудові переказів;

- поряд із відносно правильним фабульним відтворенням текстів, учні утруднюються у відокремленні головного від другорядного, формулюванні висновків; ключові смислові зв'язки тексту виявляються нерозкритими, неусвідомленими;

- частими є випадки фрагментарного сприймання твору, при якому учні оперують лише окремими елементами тексту, приєднуючи до них власні асоціації з минулого досвіду; при цьому учні намагаються відтворити конкретну ситуацію замість оцінки відношень;

- прихований зміст найважче розкривається без винятку всіма учнями, вони не в змозі розв'язати протиріччя між конкретним та прихованим змістом.

На нашу думку, виявлені особливості переказів учнів із ЗПР позначатимуться на подальшому розумінні ними текстів.

В цілому, на основі аналізу результатів застосування методичного прийому переказу можна зробити такі висновки:

- учні із ЗПР четвертих класів виявились здатними до переказування текстів, про що свідчать присутні у переказах зв'язні висловлювання, об'єднані спільною (текстовою) тематикою. Поряд з цим, уміння учнів із ЗПР самостійно переказувати тексти виявили ряд труднощів, пов'язаних загалом із низькою здатністю інтегрувати лексико-синтаксичні та семантичні механізми обробки вербальної (в даному випадку текстової) інформації. Відповідно, перекази учнів із ЗПР характеризуються низькою якістю, про що свідчить невідповідність між формальним (вербальним) вираженням змісту текстів і концептуальним (відображення концептів на основі виділення суттєвих ознак у кожному вербальному тексті та їх взаємозв'язку з реальною дійсністю);

- учні з нормальним розумовим розвитком продемонстрували кращі можливості щодо відтворення змісту текстів на основі їх первинного сприймання, порівняно з учнями із ЗПР; проте, переважання показників середнього рівня за методикою переказу у роботі з текстами зниженої складності вказує на вірогідні труднощі цих учнів у опрацюванні текстів відповідного рівня змістового та смислового навантаження;

- методичний прийом переказу, який широко застосовується у методиці початкового навчання читання, дозволяє всебічно виявити

якісні характеристики сприймання та розуміння текстів молодшими школярами із ЗПР, зокрема недоліків змістового і смислового рівнів; відповідно, самотійний учнівський переказ є ефективним засобом контролю за формуванням читацької навички, що дозволить учителеві визначати (відслідковувати) індивідуальну динаміку учнів щодо опанування читацькими вміннями;

- за результатами проведеного дослідження не вдалось зробити висновки про значимість методичного прийому переказу для вироблення в учнів навичок розуміння, оскільки високого рівня у переказах учнів із ЗПР нами не було виявлено, а середній рівень учнівських переказів (згідно підрахунку понятійних одиниць) не співвідноситься з якістю відтворення ними внутрішнього змісту текстів.

Отже, у системі роботи над розумінням змісту тексту методичний прийом переказу є недостатньо ефективним і потребує доповнення іншими методичними засобами, спрямованими на безпосередню допомогу учням із ЗПР розуміти тексти.

2.2.2. Виявлення розуміння текстів учнями із затримкою психічного розвитку за результатами застосування методики відповідей на питання

Застосування методики відповідей на питання за змістом творів передбачало, з одного боку, виявлення в учнів особливостей самотійного сприймання, запам'ятання та відтворення вербальної текстової інформації, а з другого – особливостей відтворення смислової текстової інформації і визначення на цій основі особливостей розуміння ними текстів.

Виконання завдань, передбачених даною методикою – відповіді на питання різних типів, – сприяло, з одного боку, послідовному відтворенню змісту текстів, а, з другого – підводило учнів до формулювання висновків. Такий результат ми передбачали отримати завдяки спеціальному добору запитань по кожному тексту, які були згруповані у дві серії.

Спочатку учням пропонувались запитання, які потребували послідовного відтворення фактичного текстового матеріалу (серія А); за допомогою цих запитань ми намагались охопити увесь зміст тексту і формулювали питання таким чином, щоб можна було перевірити розуміння учнями окремих слів (в тому числі, ключових), речень, фрагментів тексту. Потім учням пропонувались запитання, які вимагали встановлення залежностей, розкриття смислових зв'язків, а також питання, які вимагали узагальнення та систематизації змісту твору (серія Б). Важливою умовою складання серій запитань було їхнє точне, чітке, лаконічне формулювання (дод. А. 3).

Відповіді учнів на питання серій А давали змогу зробити висновок про повноту розуміння ними тексту. Відповіді на питання серій Б характеризували глибину розуміння учнями тексту, оскільки виявляли уміння учнів бачити прихований зміст, виділяти певну мораль, проникати у глибинну семантику текстів.

Аналіз учнівських відповідей за двома серіями питань проводився шляхом підрахунку кількості правильних і частково-правильних відповідей учнів; під частково правильними ми розуміли неповні у змістовому відношенні відповіді, недостатньо граматично оформлені. Аналізуючи емпіричний матеріал ми керувались вимогами, визначеними до учнівських робіт даного типу у Критеріях оцінювання навчальних досягнень учнів початкових класів спеціальних загальноосвітніх шкіл інтенсивної педагогічної корекції [103], згідно яких розуміння вважають задовільним, якщо кількість правильних відповідей на питання становить $2/3$ від загальної кількості.

Відповідно, нами було визначено процедуру оцінювання та визначення рівнів розуміння текстів:

низький – $1/3$ правильних або частково правильних відповідей; більшість неправильних у смислового і граматичного оформленні відповідей; відсутність відповідей;

середній – $2/3$ правильних у смислового відношенні відповідей, з елементами неточностей та недостатнім граматичним оформленням;

високий – більш, ніж $2/3$ правильних у смислового і граматичного оформленні відповідей.

В цілому, отримані нами результати свідчать про доступність даного методу роботи над змістом тексту для четверокласників з НР та із ЗПР: учні охоче включаються в роботу; активно намагаються виконати завдання порівняно з переказуванням текстів; емоційно реагують на поставлені запитання та надають відповідної емоційності у відповідях.

Результати застосування методики відповідей на питання для виявлення розуміння текстів учнями із ЗПР 4-х класів виявились наступними (табл. 2.2): більшість учнів продемонстрували хороші результати повноти відтворення текстів, про що свідчить переважання високого та середнього рівнів відповідей над низьким. Проте, відтворення глибини текстів виявилось вкрай недостатнім: відповіді значної кількості учнів були віднесені до низького рівня.

Більшість учнів з нормальним розумовим розвитком відтворюють у процесі відповідей на питання загальний зміст текстів на високому рівні; показники середнього рівня відповідей на питання серій А нижчі, порівняно із показниками цього ж рівня в учнів із затримкою психічного розвитку; показники низького рівня незначні (табл. 2.2).

Таблиця 2.2

**Кількісні показники відтворення повноти і глибини текстів
учнями із ЗПР та НР
(за результатами відповідей на питання, у %)**

Рівні	групи	І група текстів						ІІ група текстів					
		Текст 1		Текст 2		Текст 3		Текст 4		Текст 5		Текст 6	
		Серія А	Серія Б	Серія А	Серія Б	Серія А	Серія Б	Серія А	Серія Б	Серія А	Серія Б	Серія А	Серія Б
Високий	ЗПР	47,6	0	53,2	7,3	40,3	4,8	40,3	0,8	44,4	0	16,1	0
	НР	83,8	22,1	79,4	19,1	72,1	23,5	61,8	19,1	69,1	16,2	70,6	17,6
Середній	ЗПР	42,7	15,3	36,3	34,7	51,6	38,7	50,8	12,9	41,9	47,6	54,0	9,7
	НР	16,2	32,4	20,6	44,1	26,5	36,8	36,8	39,7	29,4	48,5	23,5	30,8
Низький	ЗПР	9,7	84,7	10,5	58,0	8,1	56,5	8,9	86,3	13,7	52,4	29,9	90,3
	НР	0	45,5	0	36,7	1,4	39,7	1,4	41,2	1,4	35,3	5,9	51,5

Відтворення внутрішнього змісту текстів виявилось важчим для учнів з НР: переважали сукупні показники середнього та низького рівнів, що вказує на труднощі опанування ними внутрішньої, логіко-фактологічної сторони текстів. Окремим учням з НР знадобилась допомога у виконанні даного завдання, яка полягала у поясненні запитання, у формулюванні навідних запитань. У цих учнів нами були помічені особливості психо-емоційного характеру: підвищена емоційна збудливість, гіперактивність, намагання швидко виконувати завдання, поєднання відповідей на запитання з особистісними коментарями, які спотворювали хід думок. Загалом, такі учні виявили знижені можливості самоорганізації у процесі виконання пізнавальних задач.

Разом з тим, у певній кількості учнів даної групи було виявлено високі показники відповідей на смислові запитання (серій Б). Такі дані суттєво відрізняються від показників за цією ж методикою в учнів із затримкою психічного розвитку.

За критерієм повноти переважали високий та середній рівні розуміння учнями текстів обох груп (табл. 2.3). Відповіді учнів із ЗПР на питання із серій А до кожного з текстів були, здебільшого, правильними і частково правильними. Такі результати вказують на наявність в учнів умінь оперувати фактичним змістом текстів на основі попереднього сприймання їх зовнішньої (предметно-змістової) сторони.

Таблиця 2.3

Кількісні показники відтворення повноти текстів учнями із ЗПР

(за результатами методики відповідей на питання, у %)

	І група текстів			ІІ група текстів		
Рівні	Текст 1	Текст 2	Текст 3	Текст 4	Текст 5	Текст 6
високий	47,6	53,2	40,3	40,3	44,4	16,1
середній	42,7	36,3	51,6	50,8	41,9	54,0
низький	9,7	10,5	8,1	8,9	13,7	29,9

Високий рівень розуміння тексту 1 продемонстрували 47,6% учнів із ЗПР, текст у 2 – 53,2% учнів, тексту 3 – 40,3% учнів; кількісні показники високого рівня розуміння текстів другої групи дещо нижчі: високий рівень розуміння тексту 4 показали 40,3% учнів, тексту 5 – 44,4% учнів, тексту 6 – лише 16,1% учнів.

Середній рівень розуміння тексту 1 було виявлено у 42,7% учнів із ЗПР, тексту 2 – у 36,3% учнів, тексту 3 – у 51,6% учнів; кількісні показники середнього рівня розуміння текстів другої групи співвідносяться із даними по текстах першої групи: середній рівень розуміння тексту 4 показали 50,8% учнів, тексту 5 – 41,9% учнів, тексту 6 – 54,0% учнів.

За результатами відповідей на питання до тексту 1 ми відзначили *низький рівень* у 9,7% учнів із ЗПР, до тексту 2 – у 10,5% учнів, до тексту 3 – 8,1% учнів, до тексту 5 – у 13,7% учнів; відсоток учнівських відповідей на питання серії до тексту 6 виявився більшим – 29,9% учнів, що становить близько четвертої частини учнів даної групи (ЗПР). Такий відсотковий показник кількість учнів у поєднанні з низьким відсотковим показником високого рівня (рис. 2.4) відтворення повноти свідчать про виразні труднощі розуміння даного тексту.

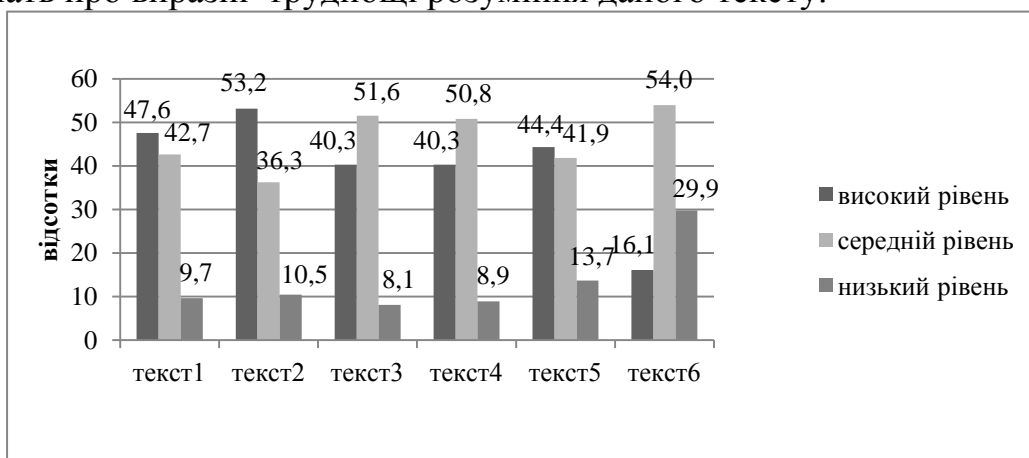


Рис. 2.4. Співвідношення показників розуміння текстів учнями із ЗПР за критерієм повноти (за результатами відповідей на пит. серій А)

На діаграмі продемонстровано відмінності між показниками низького рівня та сумарними показниками високого й середнього рівнів розуміння зовнішнього змісту текстів за критерієм повноти: відповідно 9,7% проти 90,3% згідно відповідей на питання серії А до тексту 1; 10,5% проти 89,5% (щодо тексту 2); 8,1% проти 91,9% (щодо тексту 3); 8,9% проти 91,1% (щодо тексту 4); 13,7% проти 86,3% (щодо тексту 5); 29,9% проти 70,1% (щодо тексту 6).

Порівнюючи кількісні показники рівнів розуміння учнями із ЗПР текстів обох груп за критерієм повноти, ми виявили певну відмінність: як і передбачалось, сприйняття і відтворення учнями із ЗПР зовнішньо-змістової сторони текстів першої групи виявилось більш якісним; кількісні показники відповідей високого рівня за текстами цієї групи коливались від 40,3% до 53,2% (див. рис. 2.4). Кількісні показники високого рівня у відповідях на питання до текстів другої групи були менш стабільними і коливались від 16,1% до 44,4%. Такі результати можна пояснити як більшим емоційно-смісловим навантаженням текстів цієї групи, так і більшою предметно-змістовою складністю, особливо тексту 2 (лише 16,1% правильних відповідей). Зокрема, предметно змістова складність текстів другої групи проявляється у складності лінгвістичних засобів вираження їх змісту:

- описова лексика (напр. „Сонячні промені блищали в крапельках роси”), синонімічна лексика рідкого ужитку („іменини, іменинний обід” поряд з традиційним „день народження”);

- неповні синтаксичні конструкції (наприклад, „Дивись, – сказав батько. – Побачиш раз – захочеться бачити щодня”, „Капає на стіл.”);

- важкі для сприймання стилістичні конструкції (напр., „Як це, після уроків?”, „Надворі листопад, йде дощ, взуття у бабусі в болоті, де вона пройшла, там zostалися сліди”, „Підвівся, подивився довкола. Надворі ще темно”).

Отримані кількісні дані за методикою відповідей на питання серій А стосовно повноти відтворення текстів не співвідносяться із кількісними показниками повноти відтворення текстів за результатами застосування методики переказу (табл. 2.4), згідно яких високого рівня взагалі не було виявлено у переказах до жодного тексту, а середнього рівня – до тексту 6.

Істотними відмінностями між результатами методик переказу і відповідей на питання серій А є кількісні показники середнього рівня розуміння тексту 4 за критерієм повноти: 0,8% за методикою переказу у порівнянні з 50,8% згідно відповідей на питання – різниця у 50%.

**Порівняльна характеристика кількісних показників
відтворення повноти текстів учнями із ЗПР
(за методиками переказу і відповідей на питання серій А, у %)**

Рівні	І група текстів						ІІ група текстів					
	Текст 1		Текст 2		Текст 3		Текст 4		Текст 5		Текст 6	
	Згідно переказів	Згідно відпов. на пит. серії А	Згідно переказів	Згідно відпов. на пит. серії А	Згідно переказів	Згідно відпов. на пит. серії А	Згідно переказів	Згідно відпов. на пит. серії А	Згідно переказів	Згідно відпов. на пит. серії А	Згідно переказів	Згідно відпов. на пит. серії А
Високий	0	47,6	0	53,2	0	40,3	0	40,3	0	44,4	0	16,1
Середній	12,9	42,7	48,4	36,3	8,9	51,6	0,8	50,8	4,8	41,9	0	54,0
Низький	87,1	9,7	51,6	10,5	91,1	8,1	99,2	8,9	95,2	13,7	100	29,9

Звертає на себе увага суттєва різниця у кількісних даних щодо середнього рівня розуміння тексту 3: 8,9% згідно переказів і 51,6% згідно відповідей на питання (різниця сягає 42,7%); а також щодо середнього рівня розуміння тексту 5 за цими ж методиками: 4,8% згідно переказів і 41,9% згідно відповідей на питання (виявлена різниця становить 37,1%). Відмінності у кількісних показниках середнього рівня розуміння тексту 1 теж значні – майже 30%. І, беручи до уваги відсутній показник середнього рівня розуміння тексту 6 згідно результатів переказу, можна вважати показником відмінності результат, отриманий при визначенні середнього рівня розуміння цього ж тексту за результатами відповідей на питання серії А – 54%.

Виявлені нами дані вказують на те, що значна кількість учнів (від 30% до 50%) здатні на достатньому рівні сприймати, запам'ятовувати і відтворювати вербальну текстову інформацію в залежності від поставленої перед ними пізнавальної задачі. В даному випадку, перевага на боці такого виду роботи над текстами як відповіді на питання, подані у послідовності відповідно до вихідних текстів і спрямованих на відтворення зовнішньо-змістової структури текстів. Застосування методичного прийому відповідей на питання до зовнішньої структури текстів сприятиме покращенню якості розуміння текстів учнями із ЗПР (зокрема, повноти розуміння).

Беручи до уваги абсолютну різницю у кількісних показниках високого рівня розуміння текстів за критерієм повноти у переказах і при відповідях на питання (див. табл. 2.4.), попередній висновок набуває ще більшої вагомості.

За критерієм глибини переважав низький рівень розуміння учнями текстів обох груп (табл. 2.5.). Серед відповідей на питання серій Б виявилось менше якісних, що свідчить про труднощі відтворення внутрішньої структури текстів, встановлення смислових залежностей,

закладених у текстах. Такі результати підводять до висновку про недостатність учнівських умінь проникати у смислову структуру текстів, адекватно сприймати ті деталі змісту та зв'язки між ними, які визначають основне смислове навантаження.

Таблиця 2.5

**Кількісні показники відтворення глибини текстів учнями із ЗПР
(за методикою відповідей на питання серій Б, у %)**

Рівні	I група текстів			II група текстів		
	Текст 1	Текст 2	Текст 3	Текст 4	Текст 5	Текст 6
високий	0	7,3	4,8	0,8	0	0
середній	15,3	34,7	38,7	12,9	47,6	9,7
низький	84,7	58,0	56,5	86,3	52,4	90,3

Низький рівень розуміння тексту 1 за критерієм глибини було виявлено у 84,7% учнів із ЗПР, тексту 2 – 58,0% учнів, тексту 3 – 56,5% учнів; кількісні показники низького рівня розуміння текстів другої групи неістотно відрізнялись від попередніх, за винятком тексту 6: високий рівень розуміння тексту 4 показали 86,3% учнів, тексту 5 – 52,4% учнів, тексту 6 – 90,3% учнів. Тобто, для більшості учнів малодоступні операції смислової обробки текстової інформації, результатом яких є узагальнення та формулювання висновків.

Середній рівень розуміння тексту 1 за критерієм глибини було виявлено у 15,3% учнів із ЗПР, тексту 2 – у 34,7% учнів, тексту 3 – у 38,7% учнів; кількісні показники середнього рівня розуміння текстів другої групи частково співвідносяться із даними по текстах першої групи: середній рівень розуміння тексту 4 показали 12,9% учнів, тексту 5 – 47,6% учнів, тексту 6 – лише у 9,7% учнів.

Високого рівня розуміння не було виявлено у відповідях на питання серій Б до текстів 1; 5; 6. Кількісний показник високого рівня виявився незначним щодо текстів 2 і 3 (відповідно 7,3% і 4,8%), та вкрай низьким щодо тексту 4 – 0,8% (рис. 2.5).

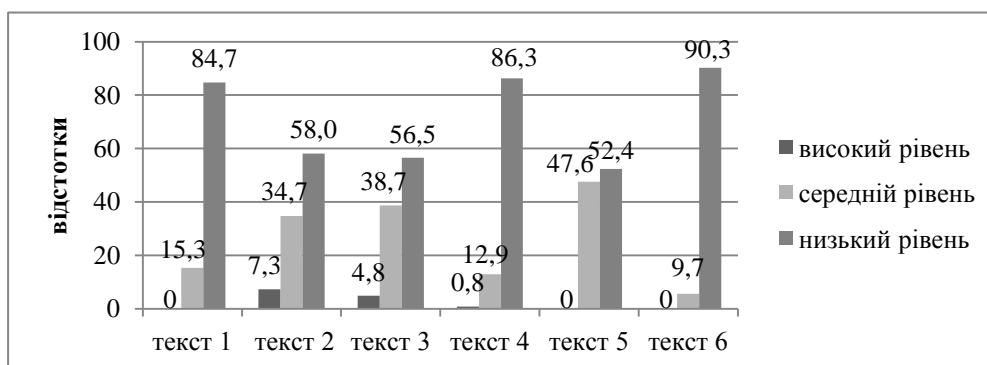


Рис. 2.5. Співвідношення рівнів розуміння текстів учнями із ЗПР за критерієм глибини (за результатами відповідей на питання серій Б)

Виняток становить співвідношення низького та середнього рівнів відтворення глибини розуміння тексту 5: відповідно 52,4% проти 47,6% (різниця у межах 5%). Зазначимо, що даний текст був нами віднесений до другої групи, оскільки він має об'єктивну складність для розуміння учнями з огляду на глибокий моральний підтекст. Разом з цим, у тексті присутні пояснюючі елементи, що, на нашу думку, дозволило учням частково проникнути у глибинну семантику; свідченням цього є наявність певної кількості правильних відповідей на питання серії Б.

На основі узагальнення результатів застосування методики відповідей на питання обох серій нами виявлені значні відмінності у кількісних показниках різних рівнів розуміння текстів учнями із ЗПР за обома критеріями (повноти і глибини). (рис. 2.6; 2.7; 2.8).

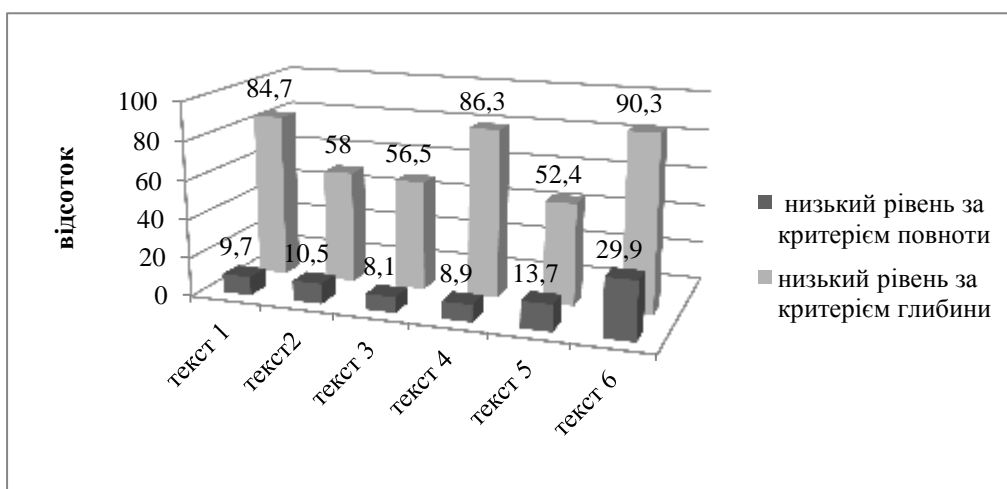


Рис. 2.6. Співвідношення низького рівня розуміння текстів учнями із ЗПР за критеріями повноти і глибини (за результатами відповідей на питання обох серій)

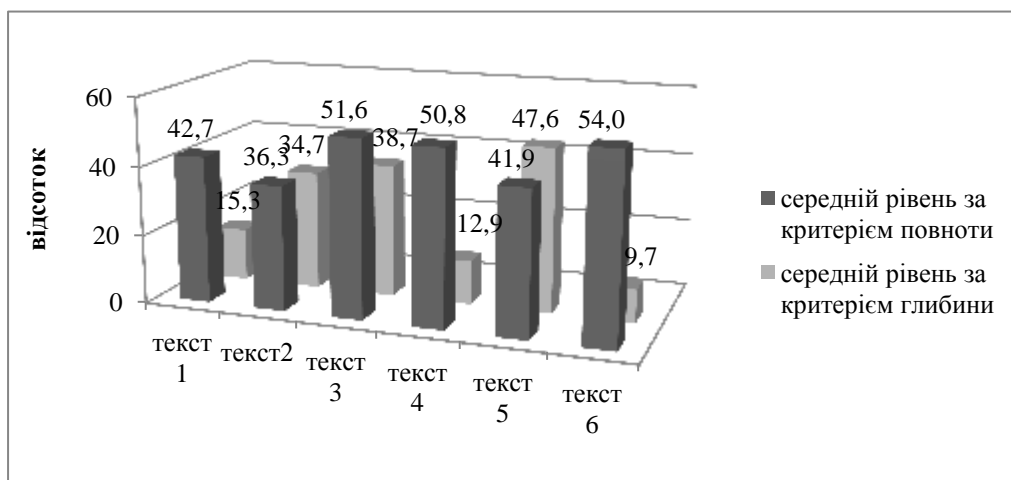


Рис. 2.7. Співвідношення середнього рівня розуміння текстів учнями із ЗПР за критеріями повноти і глибини (за результатами відповідей на питання обох серій)

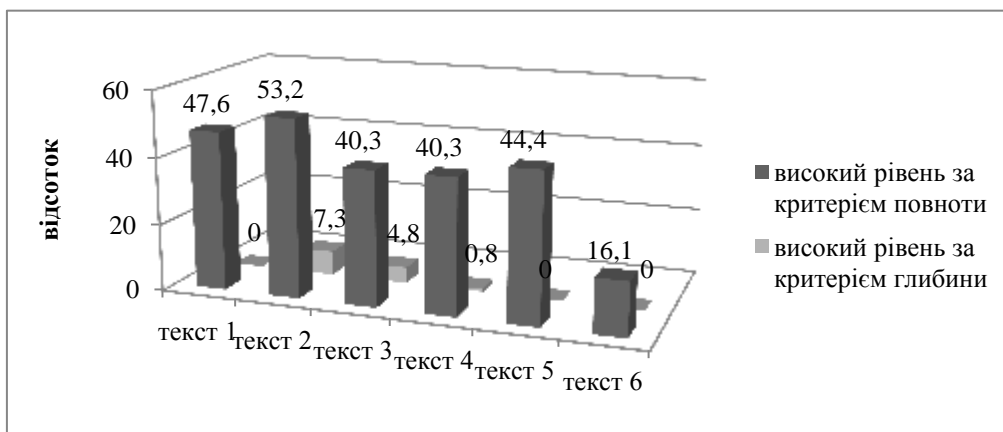


Рис. 2.8. Співвідношення високого рівня розуміння текстів учнями із ЗПР за критеріями повноти і глибини (за результатами відповідей на питання обох серій)

Аналіз діаграм показує, що незалежно від об'єктивної складності текстів, що полягає у ступені виразності підтексту, ієрархічності смислових зв'язків, наявності чи відсутності засобів емоційної виразності, кількості „смислових віх” та характері зв'язку між ними, а також у лексико-граматичних та стилістичних особливостях (наприклад, описові уривки), учні із ЗПР демонструють переважно низький та середній рівні глибини розуміння.

Якісний аналіз змісту учнівських відповідей дозволив визначити їх позитивні сторони і фактори, які їх зумовлюють, та типові труднощі і вірогідні причини цих труднощів.

Слід відзначити, що серед відповідей на питання серій А більшість правильних і частково правильних відповідей стосується тих запитань, які спрямовані на відтворення окремих слів або тих, які близькі до власного життєвого досвіду школярів; очевидно, особистісний досвід допомагає учням під час прочитування окремих фрагментів співставляти дії героя з власними.

Поряд з цим, у відповідях окремих учнів спостерігаються переключення з основного смислу, привнесення, суб'єктивовані збідненим особистісним досвідом школярів. Наприклад, на питання до тексту 1 „Що захотілось Сергію?” ми отримали відповідь: „*хотів вибачитись, що кидав камінь у воду*” (у тексті – „щоб скоріше настав день”); на питання до тексту 2 „Що говорили жінки про своїх синів?” учні відповідали так: „*друга сказала, що в неї син добрий, слухняний, а третя – не бився, чемний*”; „*нездалий, бо ніц робити не хоче*” (у тексті – „А мій – співає, як соловейко... А третя мовчить”); на питання до тексту 3 „Що вирішив зробити Петрик по дорозі додому?” були такі відповіді: „*вирішив збити то гніздо, бо воно не сподобалось*”; „*він хотів забрати те гніздо, хотів там яйця взяти*” (у тексті – „я нестиму ваше пальто”).

Наявність неконтекстних привнесень проявляється і у відповідях на питання серій А до текстів другої групи, які теж пов'язані із недостатніми знаннями та уявленнями про навколишнє, внаслідок чого відбувається уподібнення окремих значень. Наприклад, на питання до тексту 5 „Куди батько запросив Василька?” ми отримали відповідь: „*ми поїдемо у поле допомагати людям*” (у тексті – „Завтра поїдемо зі мною в поле”); відповідаючи на питання „Ким працював Васильків тато?” учнів вказують: „*трактористом*” чи „*косарем*” (у тексті – „Васильків тато працював агрономом. Він вставав удосвіта і їхав у поле”). Таку заміну можна пояснити недостатніми знаннями учнів із ЗПР про окремі сільськогосподарські професії, на основі чого відсутнє відбувається заміщення відсутнього знання про професію агронома знанням, що відповідає типовим уявленням про польові роботи – „трактористом”.

Частково правильні відповіді стосуються більшою мірою тих запитань, які потребують наявності в учнів точних уявлень про навколишнє; в протилежному випадку семантичне оформлення відповідей характеризується синонімічними чи асоціативними замінами. Наприклад: правильне розуміння фрагменту з тексту 1 „гуляв на березі річки” можливе за умови чітких уявлень про різні види водойм, їх ознак та їхнього словесного позначення. В інших випадках виникатимуть неточності у відповідях, зокрема: „*біля річки*”, або спрацьовуватиме смислове асоціювання дієслова „гуляв” з місцем дії – „*на дворі, біля річки*”, „*в ліску, біля річки*”.

Семантичні неточності у відповідях учнів виникають у випадку порушення сприймання і розуміння текстових елементів, які мають характер пояснення (уточнення). Наприклад, текстовий фрагмент „...маленький хлопчик Сергійко...” є експозицією твору і лише орієнтовно вказує на вік героя; прикметник „*маленький*” виконує функцію пояснення, особливо афікс і флексія „*-нький*” (зменшеність). Таку ж функцію виконує флексія „*-ик*” в слові „хлопчик”. Для правильної відповіді на питання щодо віку героя учень повинен зорієнтуватись у семантико-граматичних елементах і підкріпити їх відповідними знаннями і уявленнями. Кілька відповідей містили допустимі семантичні заміни за типом протиставлень, наприклад: „*Хлопчик був не дуже великий*”. Окремі обстежувані намагались вказати конкретний вік хлопчика у роках („*5 років*”), співставляли вік героя з класом навчання („*в 1-му класі*”); траплялись і відсторонені відповіді: „*11 років*”, „*великий*”.

Особливі труднощі виникають під час відповідей на питання про внутрішні стани героїв, що може бути пов'язане із недостатнім розумінням лексичних засобів, які позначають такі стани (прислівники „подив, дивно, шкода, страшно” ін.), чи з недостатніми вміннями здійснювати семантико-емоційний аналіз фрази. Наприклад, текстовий фрагмент „...*відподивушироко відкрив очі й довго дивився...*” містить

прислівник, яким позначений стан героя („від подиву”), а також додаткові пояснення-тлумачення („широко відкрив очі й довго дивився”) Тобто, аналізуючи другу частину фрази потрібно уявити, що означає слово „подив” і як саме людина поводить себе, коли дивується. Серед відповідей на питання „Як хлопчик дивився на дівчинку, скільки?” зустрічаємо такі: „широко відкрив очі”, „добрими очима”, „він відкрив її очі і дуже дивився”, „жаліючи”, „незрозуміло дивився на неї”, „дивився, чого вона сліпа”, „він зразу широко відкрив очі”. Інколи учні вказують буквальний час („15 хв. дивився”) і лише в одній відповіді використане наближене слово-замінник („дивно”).

Неточності лексико-семантичного оформлення відповідей великою мірою проявляються у відповідях на запитання, які стосуються описових фрагментів у текстах. Наприклад, у тексті подано опис нічної погоди: „...шум за вікном. Шумів вітер, у шибки стукав дощ. А в хаті було темно”; учнівські відповіді на запитання до даного фрагменту складаються з конкретних слів, які семантично наповнюють подані у фрагменті поняття: „вітер і дощ”, „падав дощ і дув вітер”, „шум, вітер; шибка стукалась, гіляки стукали”.

Якісний аналіз учнівських відповідей на запитання серії Б показав, що учні із ЗПР недостатньо проникають у глибинну семантику текстів. Зрозуміло, що питання із серій Б до кожного тексту потребували від учнів складної мислительної та емоційної напруги (активізації власних почуттів відповідно до текстової ситуації, порівняння та співставлення окремих текстових елементів, словесного формулювання особистого ставлення до подій в оповіданні тощо.) Тобто, аналіз і одночасний синтез експозиції тексту, основної частини і розв’язки оповідання, а також встановлення причинно-наслідкових залежностей учням малодоступні, переважно учні дають відповіді, не дотримуючись зовнішнього (на рівні всього тексту) і внутрішнього (на рівні конкретного абзацу) контексту.

Особливі труднощі виникають в учнів під час відповідей на ті питання із серії Б, які спрямовані на виявлення їх власної позиції відповідно до прочитаного тексту і можуть свідчити про недостатнє усвідомлення почуттів головного героя та недостатність особистісного досвіду для вираження власних почуттів. Наприклад, відповідно до текстового фрагменту „...він піде до сліпої дівчинки; він пожаліє її...” ми запропонували питання „Що б ти зробив на місці головного героя? Як би ти пожалів дівчинку?”. Поряд із переконаннями учнів щодо потреби пожаліти дівчинку (що відповідає зовнішньому контексту оповідання), ми спостерігали неспроможність пояснити суть поняття „пожаліти”: „Якби я зустрів дівчинку, я б пожалів її, кинув би камінь у воду”, „Якби вона слухала хвилі, я б її пожалів, лишив би її і вона собі слухала б”; „Мені її було шкода, я би пожалів; я побачив би її обличчя і не кидав би камінь; скажу їй: „Йди додому.”” Окремі відповіді учнів

вказували на конкретну дію, що, на їхню думку, наповнює значення дієслова „пожаліти” у заданій текстовій ситуації: „*поміг би дівчинці із зором*”, „*завести дівчинку додому*”, „*їй треба щось дати.*”

Загалом, характер відповідей на питання із серій Б вказує на недостатність учнівських умінь здійснити смисловий аналіз тексту, встановити смислову ієрархію; на труднощі актуалізації чи недостатність власного попереднього досвіду, знань і уявлень про навколишнє. І навпаки, аналіз учнівських відповідей показує, що діти краще відповідають на питання, які не потребують встановлення певних зв'язків чи розмірковувань.

Застосування в процесі дослідження методичного прийому відповідей на питання, який складався з двох серій запитань до експериментальних текстів (серії А – питання до зовнішньої, предметної структури текстів, серії Б – питання до внутрішньої, смислової структури текстів) дозволило зробити висновки:

- учням із ЗПР властиві відмінності у сприйманні і розумінні зовнішньої та внутрішньої структур текстів. Основна трудність розуміння може бути пов'язана з лексико-граматичним недорозвитком учнів, з недостатнім володінням семантико-граматичною структурою тексту, з несформованими вміннями встановлювати зв'язки між структурними одиницями тексту;

- учням з нормальним розумовим розвитком теж притаманні відмінності у сприйманні і розуміння зовнішнього та внутрішнього змісту текстів, які проявляються меншою мірою, порівняно із школярами із ЗПР;

- проведене дослідження дає змогу зробити припущення, що застосування продуманих запитань в комплексі з іншими методичними прийомами дасть можливість здійснювати контроль над оволодінням учнями розумінням тексту і водночас керувати цим процесом.

2.2.3. Виявлення розуміння текстів учнями із затримкою психічного розвитку шляхом застосування методики роботи з деформованим текстом

Прийом роботи з деформованим текстом рідко використовується у практиці шкільного навчання, оскільки потребує підготовки вчителем роздаткового матеріалу для учнів – текстових частин, які пропонуються учням у довільному порядку і які потрібно розмістити у правильній послідовності. Даний вид роботи, на нашу думку, більш доступний учням із ЗПР порівняно з прийомом поділу тексту на частини (як при складанні плану тексту), оскільки робота з деформованим текстом опирається на операції синтезу (об'єднання), а поділ тексту на частини – на операції аналізу (членування), що становить труднощі для школярів із ЗПР.

Пропонуючи учням роботу з деформованим текстом (із заздалегідь визначеними частинами тексту), ми керувались тим, що самотійне виділення смислових частин у тексті може становити трудність для школярів; а неправильне виділення смислових частин негативно впливатиме на побудову системи смислових зв'язків, тобто на подальше відтворення школярами структури текстів (зовнішньої, внутрішньої). Ми також припускали, що розташування учнями текстових частин у правильному порядку є свідченням адекватного сприйняття зовнішньо-фактологічної сторони текстів і важливим етапом проникнення у внутрішню, логіко-фактологічну сторону.

Перед застосуванням даного методичного прийому ми аналізували експериментальні тексти з метою виявлення особливостей їх смислових структур та чинників, що можуть ускладнювати відтворення учнями смислової ієрархії текстів.

До особливостей смислової структури текстів було віднесено: кількість смислових частин та кількість смислових зв'язків між ними; способи зв'язків між смисловими частинами (послідовний зв'язок, взаємозв'язок, паралельний, комбінований). Визначені нами особливості впливатимуть на відтворення зовнішньої структури текстів.

Кількість смислових частин визначалась логікою змісту кожного тексту. Зазвичай, смислові частини у текстах з Читанок відповідають кількості абзаців. Кількість смислових зв'язків залежала, по-перше, від кількості смислових частин (наприклад, за наявності чотирьох частин повинно бути мінімум три зв'язки, що пов'язуватимуть кожен наступну частину з попередньою), та, по-друге, від наявності додаткових зв'язків за типом зворотного (взаємозв'язку), паралельного.

До чинників, що впливатимуть на процес відтворення текстових структур, ми віднесли розширений зміст предмету повідомлення у межах однієї смислової частини, наявність паралельних та комбінованих способів смислових зв'язків, що вимагає від читача здійснення активної аналітико-синтетичної діяльності, утримання в пам'яті узагальненого смислу усіх смислових частин тексту з одночасним встановленням залежностей між змістами частин, поєднаних паралельним зв'язком. Додамо, що при паралельному способі зв'язку смислові частини тексту можуть бути віддалені одна від одної.

Відповідно до кількості правильно встановлених учнями текстових смислових зв'язків і залежностей, та загальної цілісності відновлених текстів з поданих частин, було визначено наступні рівні розуміння:

низький – правильне визначення початкової частини і невміння визначити заключну; встановлення зв'язків лише між окремими

частинами; невміння визначити початкову і заключну смислові частини та невміння встановити зв'язки між частинами тексту;

середній– правильне визначення початкової і заключної смислових частин; більшість правильно відтворених смислових зв'язків;

високий – самостійне переструктурування тексту відповідно до смислової ієрархії повідомлень вихідного тексту.

У додатку А.5 вміщено зразки поділу експериментальних текстів на смислові частини. Розглянемо особливості смислових структур експериментальних текстів за допомогою схем (рис. 2.9; 2.10; 2.11; 2.12; 2.13; 2.14). Представлені на рисунках схеми демонструють вірогідний хід думок, необхідний для опрацювання змісту текстів. Поряд з тим, що більшість схем відзначається особливостями просторового розташування смислових частин, відновлені учнями структури текстів повинні мати ланцюжковий вигляд.

Очевидно, що для виявлення особливостей встановлення внутрішніх взаємозв'язків між частинами, паралельних і, особливо, невербалізованих (прихованих) смислових зв'язків даної методики недостатньо. Проникнення учнів у системи внутрішніх зв'язків пов'язане із певними міркуваннями, із здійсненням мовно-мислинєвих операцій на імпресивному рівні. Беручи до уваги те, що внутрішня структура текстів характеризується розгалуженням смислових зв'язків і залежностей, ми передбачали потребу у використанні запитань під час роботи з деформованим текстом, які б допомогли виявляти в учнів уміння розкривати ті зв'язки і залежності, які прямо не подані у текстах, а також на виявлення умінь формулювати висновки. Загалом, це питання серій Б (див. дод. А.3).

У тексті 1 нами виділено сім смислових частин (див. дод. А. 5). Способи зв'язків між ними наступні (рис. 2.9): послідовний (зв'язки між усіма сімома частинами), взаємозв'язок (відповідно між частинами №3 і №4; №5 і №6), паралельний (відповідно між частинами №6 і №3 та №6 і №4).

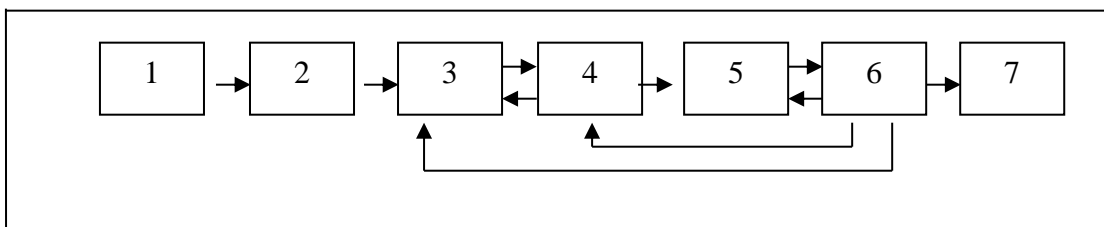


Рис. 2.9. Схема смислових зв'язків та залежностей між частинами тексту 1

Наявність послідовного зв'язку між усіма смисловими частинами дозволяє, на нашу думку, без труднощів відтворити послідовність тексту, його зовнішню змістову структуру. В свою чергу, цей фактор позитивно позначиться на встановленні взаємозв'язків між частинами

№ 3 і № 4, № 5 і № 6, оскільки дані частини розташовані поряд. Об'єктивну складність у вилученні узагальненого смислу становить виділення паралельних смислових зв'язків між частинами № 6 і № 3 та № 6 і № 4.

У тексті 2 визначено 4 смислові частини (див. додаток А.5), між якими наявний послідовний зв'язок (рис. 2.10.).

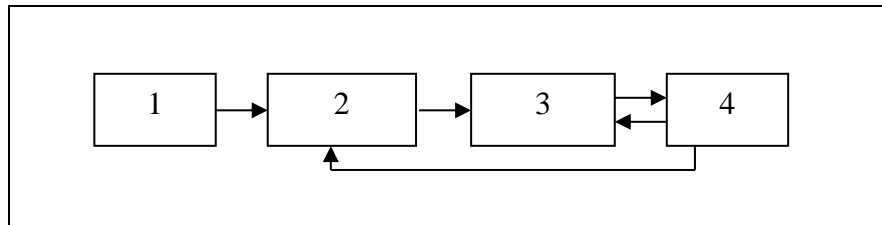


Рис. 2.10. Схема смислових зв'язків та залежностей між частинами тексту 2

Поряд з цим, частина № 4 за змістом пов'язана з частиною № 2 (паралельний спосіб зв'язку) і частиною № 3 (взаємозв'язок), і саме ці зв'язки (4→2, 4→3) суттєво впливають на вилучення з тексту узагальненого смислу. Зазначимо, що узагальнений смисл тексту становить його основну думку. Тобто, смислову структуру даного тексту слід вважати правильно відтвореною лише в тому випадку, коли відображаються усі способи смислових зв'язків між його частинами – послідовні і паралельні.

У тексті 3 визначено п'ять смислових частин (див. додаток А.5). Спосіб зв'язку між ними – комбінований: присутні послідовний і паралельний способи смислових зв'язків (рис. 2.11).

Так, між смисловими частинами №№ 1, 3, 4, 5 зв'язок послідовний. Разом з тим, частина № 1 і частина № 5 пов'язані із смисловою частиною № 2 (паралельні зв'язки). Відсутність послідовного зв'язку між усіма частинами даного тексту ускладнює процес відтворення цілісності тексту, оскільки частина № 2 фактично може бути розміщена учнями перед частиною №1 або після частини № 4.

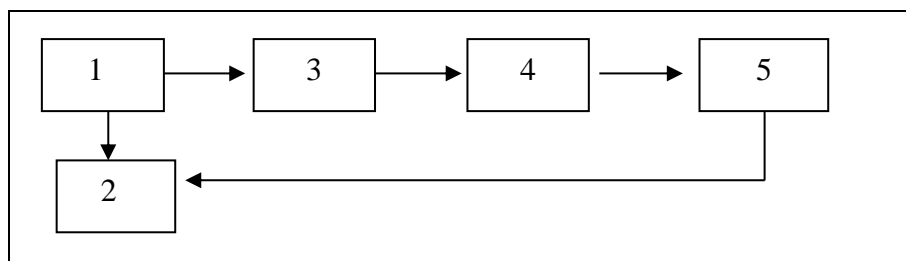


Рис. 2.11. Схема смислових зв'язків та залежностей між частинами тексту 3

Виходячи зі змісту даного тексту, його узагальнений смисл стає зрозумілим завдяки порівнянню змісту частин № 5 і № 2. Цей фактор

може ускладнити процес відтворення смислової структури тексту 3, тобто утруднити розуміння його внутрішнього смислу.

Текст 4 складається із сімох смислових частин (див. додаток А.5), які пов'язані складною системою смислових зв'язків і залежностей (рис. 2.12).

Серед них присутня невелика за обсягом смислова частина (предмет повідомлення № 2), яка прямо не пов'язана із рештою смислових частин. Зазначимо, що для усвідомлення змісту тексту дана смислова частина не має вирішального значення, за її відсутності основний зміст оповідання залишається зрозумілим.

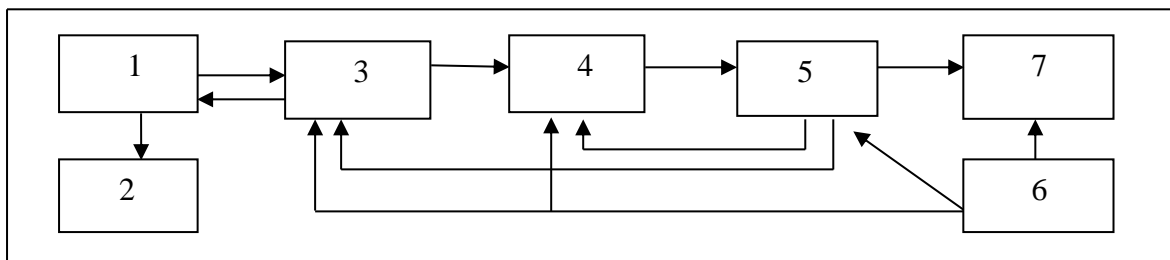


Рис. 2.12. Схема смислових зв'язків та залежностей між частинами тексту 4

Та, з другого боку, ця частина тексту вносить суттєві корективи у процес цілісного сприйняття та глибини розуміння смислу оповідання. У ній йдеться про те, що батько хлопчика „працював агрономом; вставав удосвіта і їхав у поле”. Таким чином, стає очевидним батькове запрошення поїхати у поле.

Зазначимо, що особливу складність для розуміння даної смислової частини та її зв'язку зі змістом оповідання може становити слово „агроном”, з яким діти можуть бути зовсім незнайомі. Між частинами № 1 та № 3 наявна змістова взаємозалежність, яка впливатиме на встановлення причинно-наслідкового зв'язку: батько пропонує поїхати у поле (причина 1) і отримує на це згоду Василька (причина 2); батько будить наступного ранку Василька (наслідок 1), він не хоче вставати, але згадує попередню розмову і, мабуть, власну згоду та прокидається (наслідок 2).

Наявність послідовного зв'язку між частинами № 3, № 4, № 5 відповідає розвитку основних подій у тексті: пригадав Василько про поїздку, підвівся (част. №3) → вмився і поснідав, вийшов на подвір'я, побачив червоне небо, сприйняв за пожежу і поцікавився про це явище у батька (част. № 4) → батько вказує на явище сходу сонця (част. № 5). Проте, між цими частинами існують менш видимі зв'язки, що відображено на схемі. Розкриття даних зв'язків потребує утримування ще однієї змістової лінії, закладеної у тексті – опису світанкової пори. Проаналізуємо: у част. № 3 повідомлено: „Надворі ще темно. На небі зірки сяють, а на сході червоніє”; у наступній частині № 4 „...Василько

показує на рожеве небо на сході й питає: Чому небо червоне? ...пожежа?”, а частина № 5 містить пояснення (узагальнення) попередніх предметів повідомлень „сонце сходить”; Отже, перед учнем виникає завдання у сприйманні інвертованого ланцюжка смислів, що, як і сприймання інвертованих фраз, становить трудність.

Особливу увагу викликає смислова частина № 6, яка містить опис вранішньої природи та характеризує внутрішній стан головного героя, викликаний безпосереднім сприйманням пейзажу. З одного боку, відсутність цієї смислової частини у тексті не перешкоджатиме розумінню загального змісту, оскільки між частинами № 5 і № 7 існує пряма смислова залежність. А з іншого – саме зміст частини № 6 дозволяє проникнути у глибинну семантику усього тексту, на основі чого стає набуває зрозумілості назва тексту. На нашу думку, проникнення у глибинну семантику є можливим завдяки встановленню розгалуженої системи залежностей між частиною № 6 та частинами №5, № 4, № 3, зокрема тих повідомлень, що стосуються описів природи.

У тексті 5 визначено п'ять смислових частин (див. додаток А.5). Складність структури даного тексту (рис. 2.13.) виявлятиметься уже на початку сприймання тексту, оскільки змістова частина № 1 (характеристика героїні та її сім'ї) не виконує функції першої частини у розгортанні сюжету та його смислового аналізу.

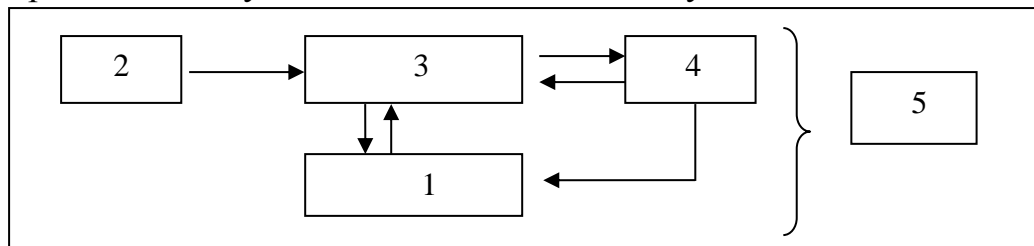


Рис. 2.13. Схема смислових зв'язків та залежностей між частинами тексту 5

Вона набуває значимості у співставленні зі змістом частини № 3, у якій говориться: „Ніна подумала: бабуся за стіл сяде...в неї руки тремтять. Подруги сміятимуться...”, що є наслідком поданих у частині № 1 характеристик: „ Бабуся найстарша... У бабусі тремтять руки... – ложка дрижить, крапельки падають на стіл”; до того ж, між частинами № 1 і № 3 існує взаємозв'язок, який потребує здійснення мовно-мислинневих операцій, опосередкованих мовними засобами „тому, що”, „якщо...то”.

Основний зміст тексту бере початок з частини № 2 і співвідноситься із назвою оповідання. Встановлення взаємозв'язку між частинами № 3 і № 4, та залежності між частинами № 4 і № 1 потребує умінь співвідносити

Відповідно до змісту частини № 4, Ніна пояснює своє небажання бачити бабуся за столом тим, що „у неї тремтять руки. Капає на стіл”.

Проте, адресоване до мами прохання дівчинки викликане зовсім іншою причиною, пояснення якої криється у інших частинах: „Подруги сміятимуться. Розкажуть у школі...” (част. № 3) що „у бабусі тремтять руки...– ложка дрижить, крапельки падають на стіл ” (част. № 1).

І, нарешті, найбільшу складність матиме процес встановлення внутрішнього смислового зв'язку між частиною № 5 та іншими частинами тексту, оскільки змістовно ця частина не має прямого (вербального) зв'язку з попередньою та іншими.

У тексті 6 виділено п'ять смислових частин (див. дод. А.5). Зовнішня структура даного тексту, на перший погляд, не має значних труднощів, оскільки усі частини поєднані послідовним зв'язком (рис. 2.14). Але смислове навантаження, що несе даний текст, зумовлює складність внутрішньо-смислової структури.

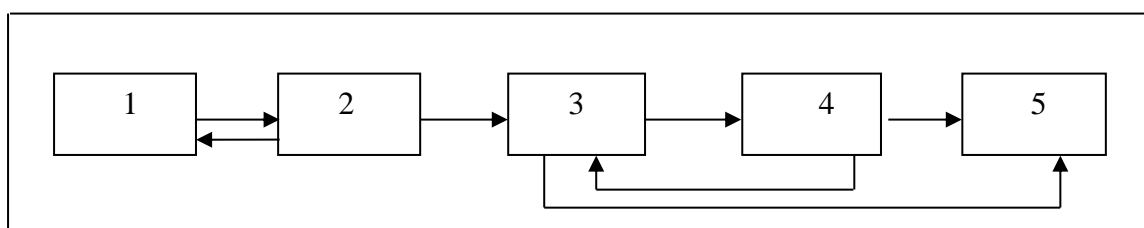


Рис. 2.14. Схема смислових зв'язків та залежностей між частинами тексту 6

Об'єктивні труднощі розуміння цього тексту, на наш погляд, у переплетенні близьких до учнівського досвіду конкретних смислів (1- школа, прибирання класів, перевірка стану чистоти; 2 – прибирання у домі, підтримання чистоти у домі і частування сусідів) і наявністю прихованого змісту, глибокого морального підтексту, що полягає в проведенні смислової паралелі: чистота підлоги – чистота душі.

Проведений структурно-смисловий аналіз експериментальних текстів показав, що вони відрізняються кількістю смислових частин та відзначаються особливостями смислових зв'язків між ними.

Результати застосування даної методики виявили, що більшість учнів обох груп (ЗПР, НР) відтворюють структури текстів на високому та середньому рівнях, що є свідченням достатніх перцептивних умінь роботи з текстами (табл. 2.6).

В учнів з нормальним розумовим розвитком суттєво переважали показники високого рівня; показники низького рівня були відсутніми. Тобто, більшість учнів із НР та із ЗПР керуються попередньо сприйнятим під час самостійного читання змістом оповідань, на основі чого правильно відшуковують початкову частину текстів та наступні. Про це свідчать кількісні показники, які відображають переважання середнього рівня виконання завдання учнями із ЗПР, що у сукупності із показниками високого рівня дає підстави для констатації достатніх перцептивних учнівських умінь роботи з текстами.

Кількісні показники відтворення структур текстів учнями із ЗПР та НР (за результатами методики роботи з деформованим текстом, у %)

Рівні	Текст 1		Текст 2		Текст 3		Текст 4		Текст 5		Текст 6	
	ЗПР	НР	ЗПР	НР	ЗПР	НР	ЗПР	НР	ЗПР	НР	ЗПР	НР
Високий	16,2	95,6	21,1	95,6	39,5	98,5	10,5	94,1	16,9	95,6	14,5	97,1
Середній	70,1	4,4	48,3	4,4	47,5	1,4	59,3	5,9	38,7	4,4	37,1	2,9
Низький	13,7	0	30,6	0	13,0	0	30,2	0	44,4	0	48,4	0

Поряд з цим, окремі учні із ЗПР відтворюють цілісність тексту хаотично, безвідносно до поданого у них змісту, прикладаючи лінії відрізу. Було зафіксовано випадки правильного поєднання двох смислових частин, але при цьому були відсутні зв'язки іншого порядку, що може бути наслідком поверхового сприймання змісту тексту і недоліків осмислення внутрішніх відношень. Відповідно, мають місце випадки низького рівня виконання даного завдання.

Отримані нами кількісні показники за даною методикою не відображають чіткої залежності між відтворенням зовнішньо-змістової структури текстів та їхньою структурно-смисловою складністю, оскільки якість відновлення учнями текстів першої групи, простіших у смисловому навантаженні, незначною мірою відрізняється від якості відновлення ними змісту текстів, віднесених до другої групи. Це детально можна простежити на діаграмі (рис. 2.15).

У обох групах наявні по одному тексту з виразним показником середнього рівня (текст 1 – 70,1%; текст 4 – 59,3%); по одному тексту з майже однаковим показником високого рівня (текст 1 – 16%, текст 5 – 16,9 %); по одному тексти з подібними кількісними показниками низького рівня (текст 2 – 30,6%, текст 4 – 30,2%).

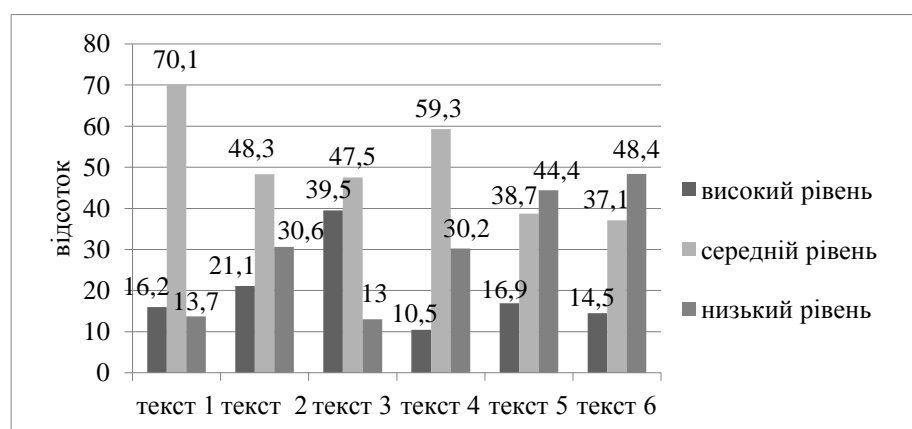


Рис. 2.15. Співвідношення рівнів розуміння текстів учнями із ЗПР (за результатами методики роботи з деформованим текстом)

Разом з цим, звертають на себе увагу показники низького рівня у текстах 5 та 6: відповідно 44,4% та 48,4%. Зазначимо, дані тексти характеризуються більшою складністю внутрішньо-сміслових зв'язків та глибоким моральним підтекстом, що відобразилось на процесі відновлення зовнішньої структури цих текстів. Значний відсоток низького рівня за даною методикою співвідноситься із кількісними показниками низького рівня виконання попередніх методик переказу та відповідей на питання серій Б (див. табл. 2.1; табл. 2.5), які виявляли уміння учнів оперувати глибиною розуміння текстів.

Результати застосування методики роботи з деформованим текстом виявили потенційні можливості учнів із ЗПР працювати із текстами на рівні зовнішньо-змістового структурування, оскільки показники високого та середнього рівнів за даною методикою мають переваги по відношенню до показників високого і середнього рівня за результатами методик переказу і відповідей на питання (див. рис. 2.16; 2.17).

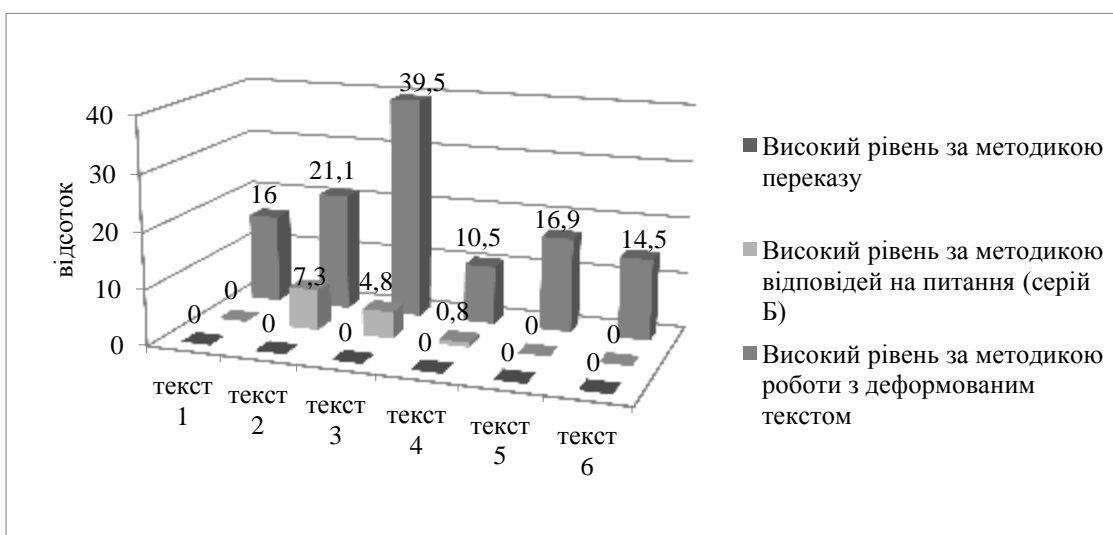


Рис. 2.16. Співвідношення високого рівня розуміння текстів учнями із ЗПР (за результатами трьох методик)

За діаграмами можна простежити відмінності у результатах, отриманих при визначенні відсоткової кількості показників, що відповідають високому рівню виконання завдань, які ми розцінювали як результат розуміння тексту згідно методики констатувального дослідження. Кількісні показники високого рівня за методикою роботи з деформованим текстом свідчать, що серед учнів із ЗПР, які практично не виявляють умінь опанувати внутрішньо-змістову сторону текстів, є певна кількість школярів здатних правильно встановлювати зовнішньо-сміслові зв'язки, заключені між частинами текстів.

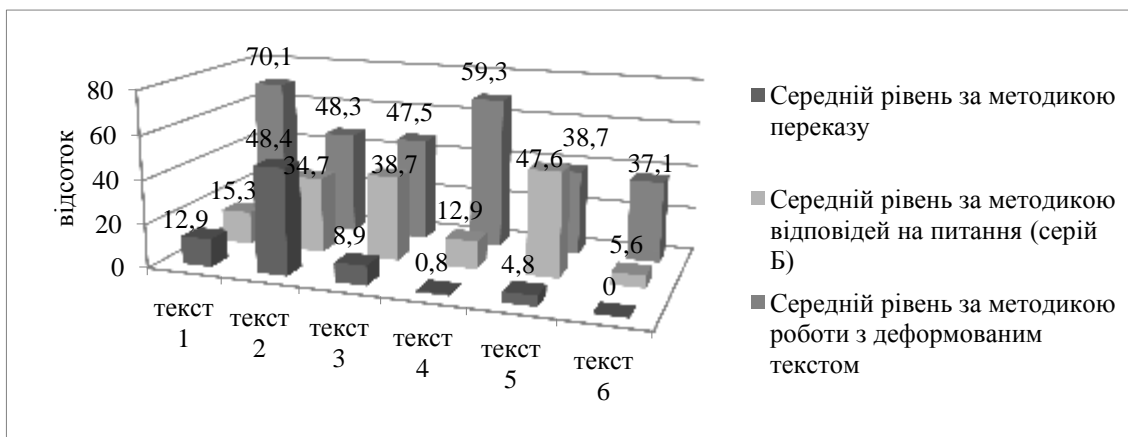


Рис. 2.17. Співвідношення середнього рівня розуміння текстів учнями із ЗПР (за результатами трьох методик)

Аналіз діаграми, вміщеної на рис. 2.17 показує домінування кількісних показників середнього рівня за результатами методики роботи з деформованим текстом над показниками середнього рівня за методиками переказу та відповідей на питання, що ми розцінюємо як потенційні можливості учнів встановлювати смислову ієрархію, самостійно працювати над розумінням текстів.

За результатами застосування методики роботи з деформованим текстом нам вдалось виявити, що правильність відновлення зовнішньої структури текстів не має прямого зв'язку із кількістю смислових частини у текстах.

Беручи до уваги те, що тексти з більшою кількістю смислових частин, зазвичай, мають складнішу (розгалужену) систему смислових зв'язків, взаємозв'язків, залежностей, можна зробити припущення про відносну складність насичених за структурою текстів для розуміння їх учнями.

Проте, отримані нами результати показали наступне:

- значна кількість учнів на високому і середньому рівнях відтворили структури текстів 1 та 4 (16,2% високий і 70,1% середній рівні – текст 1; 10,5% висок. рів. і 59,3% середній рівень – текст 4). Саме ці тексти мають по 7 смислових частин (див. рис. 2.9; рис. 2.12); лінійна структура тексту 1 ускладнена двома взаємозв'язками і двома смисловими залежностями; текст 4 має розгалужену систему смислових зв'язків, зовнішніх (представлених поєднанням лінійного та паралельного типів) та смислових взаємозв'язків і залежностей.

- натомість, 48,3% учнів на середньому рівні і 30,6% учнів на низькому рівні відтворили структуру тексту 2; 38,7% учнів на середньому і 44,4% учнів на низькому рівні – структуру текст 6 (див. табл. 2.6.). Ці тексти простіші за зовнішньою, предметно-змістовою структурою порівняно із текстами 1 та 4; вони містять меншу кількість частин: у тексті 2 визначено 4 смислові частини (див. рис. 2.10), які

поєднані лінійним типом смислових зв'язків, ускладненим лише одним взаємозв'язком та однією залежністю; у тексті 6 – 5 смислових частин (див. рис. 2.14), поєднаних лінійним типом смислових зв'язків, ускладненим одним взаємозв'язком і двома смисловими залежностями.

Звідси випливає висновок про те, що значною мірою на процес розуміння текстів впливає саме внутрішньо-змістова структура.

Як ми й передбачали, особливості відтворення учнями паралельних способів смислових зв'язків (як у текстах 3; 4; 5) при роботі з деформованими текстами не проявлялись, адже у межах друкованого тексту усі частини розташовуються завжди послідовно, лінійно. Відповідно, нам не вдалось визначити, наскільки учні здатні проникати у глибинну семантику творів, встановлюючи зв'язки і залежності між паралельно поєднаними частинами текстів.

Враховуючи проведені нами у параграфі 2.1 аналіз учнівський переказів та у параграфі 2.2 аналіз учнівських відповідей на смислові запитання до текстів (питання серій Б), ми порівняли кількісні показники високого і середнього рівнів за методикою роботи з деформованим текстом із кількісними показниками низького рівня за методиками переказу і відповідей на питання серій Б (рис. 2.18). Логіка порівняння: згідно змісту методик переказу і відповідей на питання серій Б (див. дод. А.3), виявлялися в учнів уміння розуміти внутрішню, логіко-фактологічну сторону текстів та на цій основі умінь формулювати висновки, узагальнювати. Зазначимо, що питання серій Б вимагали від учнів мислинневої та емоційної напруги, були спрямовані на активізацію власних почуттів відповідно до текстової ситуації, на порівняння та співставлення окремих текстових елементів, спонукали до вербалізації особистого ставлення до подій з оповідань, актуалізації свого власного досвіду, тощо.

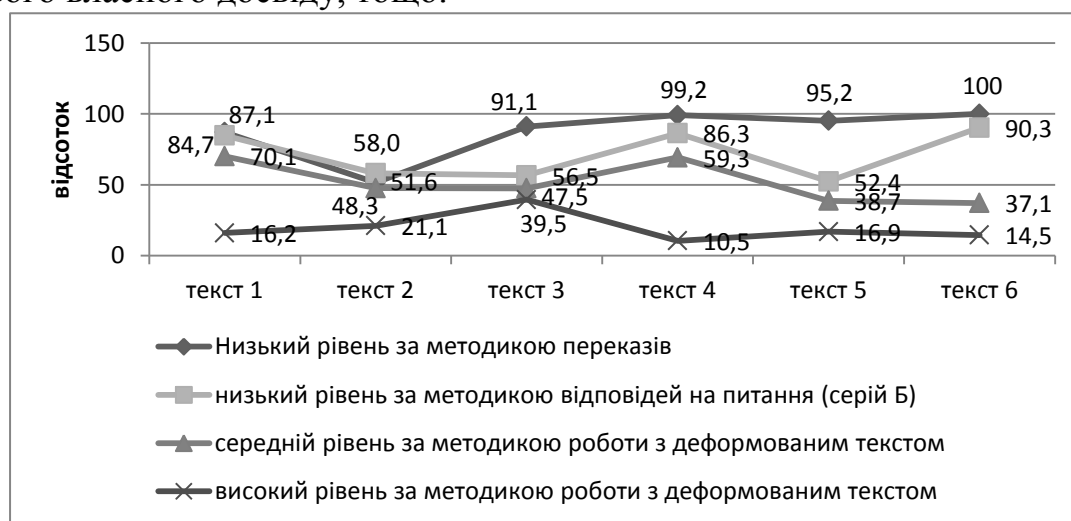




Рис. 2.18. Співвідношення показників високого і середнього рівнів за методикою роботи з деформованим текстом та показників низького рівня (за методиками переказу і відповідей на питання серій Б)

Разом з цим, методика роботи з деформованим текстом теж була спрямована на виявлення в учнів умінь оперувати внутрішньою, смисловою структурою текстів, встановлюючи смислові зв'язки між текстовими частинами.

Відмінності даних методик полягають у різних засобах для їх виконання: за методиками переказу і відповідей на питання – це усні мовленнєві висловлювання; за методикою роботи з деформованим текстом – писемні текстові фрагменти.

Шляхом порівняння результатів виконання методик переказу, відповідей на питання з результатами та роботи з деформованим текстом ми намагались виявити, як четвертокласники „прогнозують тенденції смислових зв'язків” (за Ф. Девісом), тобто наскільки їм доступні уміння будувати смислову ієрархію: встановлювати смислові відношення між тими частинами тексту, які віддалені одна від одної, та уміння будувати смислову ієрархію, тобто виводити на основі співставлення окремих смислів нові смислові зв'язки, які безпосередньо з тексту не випливають.

Додамо, що за результатами застосування методик переказу і відповідей на питання серій Б було отримано дуже низькі показники високого рівня (див. табл. 2.1, табл. 2.2). Такі дані свідчать про неможливість учнів із ЗПР самостійно опанувати внутрішній зміст текстів.

Графічне зображення (див. рис. 2.18) результатів високого рівня () і середнього рівня () за методикою роботи з деформованим текстом демонструють, що учням доступні уміння самостійно оперувати зовнішньою структурою текстів, що слід розцінювати як важливу передумову до опанування внутрішньої структури. Водночас, ці уміння виявились доступними за умови використання спеціального дидактико-методичного засобу – друкованих частин текстів; цей засіб не передбачав побудови учнями зовнішніх висловлювань, а навпаки, допомагав організовувати пізнавальну діяльність учнів на наочно-дійовій основі. Поряд з цим, табличні дані показують практичну відсутність умінь самостійно опанувати внутрішню структуру текстів, проникати у глибину змістів (див. табл. 2.1, табл. 2.2) і підводять до висновку про те, що вербальний спосіб суттєво ускладнює самостійну роботу учнів із ЗПР над розумінням текстів.

Таким чином, узагальнення результатів застосування методики роботи з деформованим текстом показує наступне:

- учням із ЗПР 4-х класів доступні уміння самостійного структурування текстів на їх зовнішньому, предметно-змістовому рівні. Найменше труднощів виникає у встановленні першої та останньої смислових частин, що є важливою умовою цілісного сприймання текстів (від експозиції – до розв'язки). Наявність самостійних умінь більшості учнів оперувати зовнішньою структурою текстів

проявляється також у правильному відновленні ними послідовності смислових частин в середині текстів (між початковою і кінцевою частинами);

- на процес відновлення зовнішньої структури текстів меншою мірою впливає кількість смислових частин та зв'язків між ними; більшою мірою він залежить від складності внутрішньо-смислової структури текстів; недостатнє осмислення закладених у текстах смислових зв'язків, неопосередкованих смислових відношень перешкоджає цілісному відтворенню зовнішніх текстових структур; передусім це стосується текстів із глибоким моральним підтекстом, що знаходиться у психологічному контексті моральних вчинків, моральних станів, почуттів головних героїв;

- методичний прийом роботи з деформованим текстом дозволив виявити потенційні можливості щодо розуміння текстів молодшими школярами із ЗПР.

2.2.4. Особливості розуміння текстів учнями із затримкою психічного розвитку за результатами застосування методики доповнення

Методика доповнення мала на меті виявити особливості первинного розуміння слів та речень текстів, на основі чого можна буде виявити залежність між цими процесами за розумінням текстів у цілому. Ми керувались наступним припущенням: труднощі розуміння текстів учнями даної категорії (В. Тарасун, Р. Трігер, Н. Ціпіна іні) можуть бути спричинені не лише порушеннями мовно-мислинневих операцій на рівні тексту, а й на рівні окремих слів та речень.

Шляхом застосування даної методики ми передбачали виявити особливості сприймання учнями зовнішньої (лексико-граматичної) форми вираження тексту як засобу його подальшого розуміння.

Ми враховували положення про те, що текст має двояку природу: а) план змісту (внутрішній план), який представлений кількістю і послідовністю дій, подій тощо у конкретному тексті; б) план вираження (зовнішній план), який представлений лінгвістичними елементами, реченнями, їх послідовністю та ін. [31]. Під час аналізу тексту, вважає В. Воробйова, лінгвістичні ознаки та лінгвістичні конструкції, які в ньому використовуються (зовнішній план), мають вторинне значення по відношенню до предметно-змістової, логіко-фактологічної сторони (до внутрішнього плану). Проте, неадекватне їхнє сприйняття при первинній обробці тексту, нездатність оперувати ними призводить до неправильного сприймання внутрішнього плану. Відповідно, невірно інтерпретується предметно-змістова, логіко-фактологічна сторона тексту.

Логіка нашого дослідження: правильне заповнення учнями пропусків у тексті є свідченням адекватного сприймання і розуміння контекстних елементів, що лежить в основі здійснення мовно-

мислинневих операцій щодо аналізу тексту в процесі його розуміння. Під правильним заповненням пропусків ми розуміли дослівне відтворення пропущених слів відповідно до вихідного тексту, або використання синонімів, які не змінюють загального змісту речення, тексту (А. Капська, Н. Чепелева та ін.). Ми також звертали увагу на граматичну правильність заповнення пропусків, оскільки добір відповідної граматичної форми слова є свідченням його включення у систему семантичних і синтаксичних зв'язків, що є складовою процесу розуміння тексту.

Учні працювали з експериментальними текстами, що містили пропуски (див. додаток А. 4). Зауважимо, що пропоновані тексти з Читанок для другого і третього класів легші у лексичному та синтаксичному відношенні, порівняно із текстами за 4-й клас; досліджувані під час навчання у попередніх класах опрацьовували ці тексти – читали, відповідали на питання, переказували.

Застосування методики доповнення було ще одним повторним зверненням до друкованих текстів (як і методика роботи з деформованим текстом) і потребувало від учнів відтворення тексту в пам'яті та повторного аналізу письмового повідомлення (тексту) при його прочитуванні, оскільки у реченнях містились пропущені елементи. Додамо, що даний вид роботи був для учнів незнайомим, тому в часі учні не обмежувались.

Під час виконання завдання учні обох груп (ЗПР, НР) помітно поживляювались, супроводжували пошук слів мовленням, часто перепитували і уточнювали правильність підібраних слів.

Школярі з нормальним розумовим розвитком продемонстрували достатні уміння орієнтуватись у засобах вираження змісту текстів на основі їх первинного сприймання: показники низького рівня за методикою доповнення відсутні; переважають показники високого рівня (табл. 2.7).

Отримані нами дані вказують на те, що більшості учнів із ЗПР теж доступне виконання завдань по заповненню пропусків у текстах.

Таблиця 2.7

**Кількісна характеристика розуміння учнями текстів
(за результатами доповнення текстів, у %)**

Рівні	І група текстів						ІІ група текстів					
	Текст 1		Текст 2		Текст 3		Текст 4		Текст 5		Текст 6	
	ЗПР	НР	ЗПР	НР	ЗПР	НР	ЗПР	НР	ЗПР	НР	ЗПР	НР
Високий	77,4	89,7	72,6	88,2	70,1	91,2	46	89,7	54,8	91,2	60,5	94,1
Середній	12,9	10,3	16,9	11,8	21,8	8,8	33,1	10,3	16,9	8,8	20,2	5,9
Низький	9,7	0	10,5	0	8,1	0	20,9	20,9	28,2	0	19,3	0

Так, заповнити пропуски у першій групі текстів на високому рівні змогли орієнтовно однакова кількість учнів із ЗПР: 77% учнів правильно відтворили пропуски у тексті 1; 72% учнів у тексті 2; 70% учнів у тексті 3. Такі результати дозволяють зробити висновки про належний рівень сприймання і розуміння цими учнями контекстних елементів, розуміння змісту окремих слів (в даному випадку пропущених), використання смислових зв'язків у реченнях з метою доповнення відповідними за смыслом (значенням) засобами. Отже, група учнів з високим рівнем виконання методики доповнення є потенційною для розвитку у них умінь принакати у внутрішню семантику висловлювань з огляду на відсутність у них суттєвих труднощів у сприйманні та розумінні засобів зовнішнього оформлення текстів.

У другій групі текстів високий рівень ми виявили у 46% учнів за текстом 4; у 54% учнів – за текстом 5; у 60% учнів – за текстом 6. Ці дані свідчать про те, що близько половини учнів здатні на достатньому рівні орієнтуватись у засобах зовнішнього вираження текстів більш складних за смисловим навантаженням. Тобто, ці учні теж можуть розглядатись як контингент з достатніми потенційними можливостями у роботі з розвитку розуміння текстів. Загалом, у значної частини учнів із ЗПР виявились наявними передумови для подальшої смислової обробки текстів, що переконливо відображено на діаграмі (рис. 2.19).

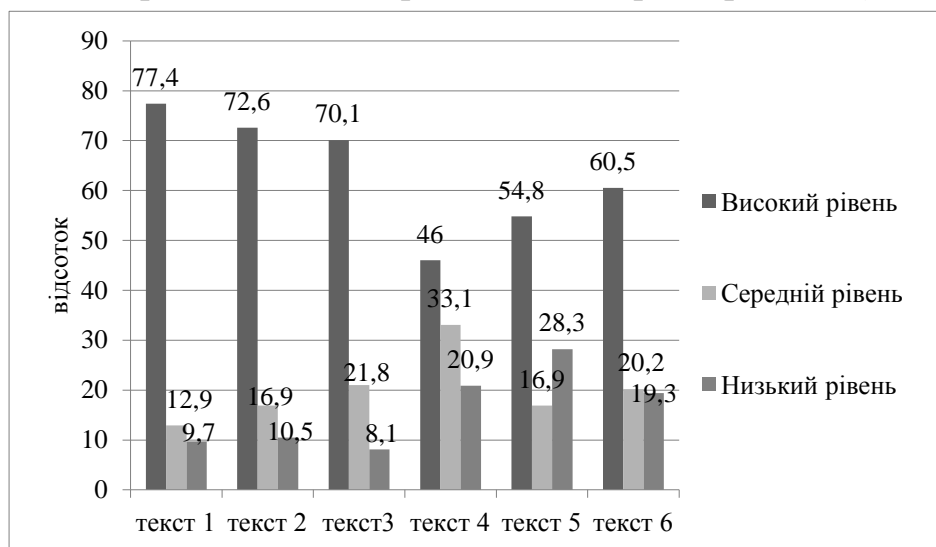


Рис. 2.19. Співвідношення рівнів розуміння текстів учнями із ЗПР (за результатами доповнення текстів)

Виявленні нами кількісні дані високого рівня виконання завдань за методикою доповнень не співвідносяться із даними, які відображають високий рівень за критерієм повноти за методикою переказу (див. табл.2.1.). Зазначимо, що переказування теж вимагало від учнів відтворення засобів зовнішнього вираження текстів (лексико-

граматичних). Відмінності між цими методиками у тому, що методика переказу опиралась на учнівські уміння будувати зв'язні висловлювання без опори на текст, керуючись збереженим у пам'яті змістом та первинним розумінням змісту; методика доповнень, навпаки, пропонувала учням текстову опору, створюючи тим самим наочно-дійову основу для пізнавальної діяльності (як і методика роботи з деформованим текстом).

Частина учнів показали недостатність умінь орієнтуватись у лінгвістичних засобах вираження змісту текстів (див. табл. 2.7 – низький рівень). У їхніх роботах зустрічались асоціативні словесні, в т.ч., неконтекстні заміни (табл. 2.8.):

Таблиця 2.8

Зразки допущених учнями із ЗПР словозамін у заповненні пропусків

Пропущене слово у тексті	Заповнений учнем пропуск
„болять” (руки)	„змучені”
(від) „подиву”	(від) „повів”
(за) „вікном”	„за хатою”
(бабуся Марія) „повела”	„каже”
(сонце) „сходить”	„світить”
„зачарований”	„заморожений”
„співав” (соловейко)	„літав”
(працював) „агрономом”	„на полі”, „на тракторі”
„найстарша”	„було сто”
„падають” (краплі на стіл)	„налий воду” або „доц”
„правнуків”	„синів”
„чаєм”	„їдою”
Продовження табл.2.8	
„питає” (мама)	„мовчить”
„відповів”	„розповів”

В окремих випадках ці школярі дублювали на місцях пропусків попередні чи наступні слова з тексту, або залишали пропуски незаповненими.

Нами було помічено, що краще учні і ЗПР відтворюють пропущені дієслова, порівняно з відтворенням інших частин мови. На місцях пропусків школярі вписували дослівну форму, дієслово-синонім у відповідній граматичній формі чи змінене у морфемному відношенні пропущене дієслово: наприклад, „сказала” замість „відповіла”; „несла” чи „взяла” /вузлик/ замість „понесла”; „питає”, „каже” замість „запитав”; „прийшла” замість „підійшла”; „підбігли” замість „вибігли”;

„подивився”, „побачив” замість „глянув”; „питається” замість „питає”, „дивився” замість „подивився” ін.

Поряд з цим, спостерігались наближені словозаміни, які більш характерні для спрощеної (діалектної) розмовної лексики. Наприклад, замість дієприслівника „відкривши” /широко очі/ вжито дієслова „виставив”, „витріщив”, „розплющив”, замість дієслова „болять” /руки/ вжито слово „ломить”, „крутить” ін.

Було також відмічено, що учні відчують труднощі у відтворенні пропусків у тих випадках, коли синтаксичні конструкції тексту неповні або мають інвертовану будову.

Наприклад, важким для відтворення виявилось наступне речення: „Один через голову перевертається, колесом крутиться”. У даному реченні ми вилучили дієслово „крутиться”. Труднощі відновлення цього речення могли виникати внаслідок наявності неповного підмета („Один” – хто?), і наявності інвертованої частини „колесом крутиться”. Відсутність прямої вказівки на суб’єкт виконання дії (хто? – син, хлопець) робить даний контекстний елемент складним для сприймання і потребує від читача співставлення смислу даного елемента із смислом попереднього контекстного елемента: „Аж раптом три хлопці вибігли”. Лише встановлення міжконтекстного зв’язку дозволить адекватно сприйняти зміст інвертованої частини. Проаналізуємо: три хлопці → один з них → крутиться, як колесо, „через голову перевертається”. При відтворенні визначеного нами пропуску більшість учнів допускають помилки: дублюють попередні лексичні засоби, вживаючи фрагменти „через голову” і „перевертається”. Інколи трапляються асоціативні заміни: „через спину” і „котиться”, які ми класифікували як заміни за типом семантичної (понятійної) близькості, адже іменники „спина”, „голова” входять до поняття „частини тіла”; дієслова „котиться”, „перевертається” характеризують поняття „рух по колу”. В окремих випадках траплялись неконтекстні асоціативні заміни: вжито іменник „колобком” замість дієслова „крутиться”.

Заповнення пропусків у репліках діалогів викликали в учнів менше труднощів і були більш влучними, порівняно з пропусками у реченнях розповідного типу, які не включались до діалогів. Такі результати підтверджують висновки наукових досліджень про те, що предикативність мовлення сприймається дітьми онтогенетично первинно (М. Жинкін); усне і писемне мовлення мають загалом предикативний характер; а також про те, що діалогічні уривки текстів сприймаються учнями значно краще (В. Маранцман, Т. Чирковська, Г. Чистякова).

На характер заповнення текстових пропусків учнями із ЗПР впливає нечіткість їхніх знань і уявлень про навколишнє, внаслідок чого виникають родо-видові заміни: замість „ставок, біля ставка” учні

вживають „*річка, біля води*”, замість „*хлюпають хвилі*” – „*шумить річка*”, „*море гуде*”.

Очевидно, що заміни такого типу можуть стати причиною неконтекстних зв'язків. В свою чергу, смислова здогадка формуватиметься неправильно, поступаючись місцем асоціативним зв'язкам.

Значні труднощі виникали в учнів при відтворенні пропущених службових частин мови (сполучників, часток) у поєднанні із самостійними частинами мови, а також при відтворенні прислівників та дієслів у неозначеній формі. Наприклад, дієслово „*уявити*” відтворювалось учнями як „*дивитись, здивуватись, забути, згадати, сумувати, заснути*”; замість прислівника „*страшно*” учні використовують „*темно, жалко, жаль, жалібно*”. І в першому, і в другому випадках в текстах містяться лексичні елементи, наближені до вжитих учнями заміників. Тобто, на характер відтворення лінгвістичних засобів даного типу впливають уподібнені смислові, стилістичні і лексико-граматичні зв'язки.

Проведене нами дослідження дозволяє зробити наступні узагальнення:

- учні із ЗПР у переважній більшості мають потенційні можливості щодо самостійного опрацювання змісту текстів з огляду на їхні уміння швидко орієнтуватись у лексико-граматичних засобах зовнішнього вираження змісту текстів;

- окремі труднощі сприймання і подальшого відтворення засобів вираження змісту текстів впливатимуть на недостатнє орієнтування у внутрішніх (контекстних) і зовнішніх (міжконтекстних) зв'язках. В свою чергу, такі недоліки спричиняють виникнення словесних контекстних і неконтекстних асоціацій. Контекстні асоціації можуть стати причинами часткових, несуттєвих змін у розумінні смислу окремих текстових елементів, речень, в той час, коли неконтекстні асоціації призводять до формування неконтекстних смислових зв'язків і до значного спотворення розуміння;

- методичний прийом роботи з деформованим текстом показав певну ефективність у порівнянні з іншими методичними прийомами констатувального дослідження (відповідно до найвищих стабільних кількісних показників високого рівня за усіма текстами).

Висновки до другого розділу

Дослідження розуміння текстів в учнів із затримкою психічного розвитку четвертих класів дозволяє зробити такі висновки.

1. На розуміння текстів учнями із ЗПР впливають суб'єктивні чинники (особливості пізнавальної діяльності, труднощі у побудові

розгорнутих висловлювань, сповільнена актуалізація знань, збіднений життєвий досвід, ін.) і об'єктивні (недостатня спрямованість методики навчання читання у початковій школі на вироблення навичок розуміння текстів), відповідно до чого на кінець початкового навчання ці школярі не опановують достатньою мірою уміння розуміти відповідні віку та програмним вимогам тексти.

2. Результати вивчення розуміння текстів в учнів із ЗПР четвертих класів показали ряд недоліків, які проявлялись в умовах застосування традиційних методичних прийомів переказу та відповідей на питання, зорієнтованих на вербалізацію результату розуміння (на побудову зв'язних висловлювань). Разом з цим, досліджувані продемонстрували якісно вищий рівень розуміння в умовах застосування методичних прийомів, які ґрунтувались на безвідривній основі роботи з текстами.

3. За результатами застосування методики переказу виявлено в учнів із ЗПР 4-х класів низький рівень безпосереднього розуміння текстів, означених складною структурою внутрішньо-сміслових зв'язків, залежностей і глибоким моральним підтекстом, що відобразилось на відтворенні фактичного змісту текстів і пояснюються неспроможністю учнів самостійно опанувати текстову інформацію для її подальшої смислової обробки.

Розуміння простіших за структурно-смісловими характеристиками текстів для учнів із ЗПР 4-х класів теж малодоступне. Зокрема, в учнівських переказах цих текстів наявні типові помилки: деталізації експозицій текстів і спрощення у передачі змісту інших частин; змістові привнесення; недостатність зовнішнього оформлення; конкретність сприймання змістових елементів та пов'язана з цим невідповідність між вербальним і концептуальним вираженням змісту.

Методичний прийом переказу, використаний у констатувальному дослідженні, дозволив всебічно виявити якісні характеристики сприймання та розуміння змістового і смислового рівнів текстів молодшими школярами із ЗПР. Відповідно, самостійний учнівський переказ є ефективним засобом контролю з боку вчителя за формуванням читацької навички в учнів. Значимість методичного прийому переказу для вироблення в учнів навичок розуміння є сумнівною, оскільки високого рівня у переказах нами не було виявлено, а середній рівень учнівських переказів (згідно підрахунку понятійних одиниць) не співвідноситься з якістю відтворення внутрішнього змісту текстів.

4. Результати застосування методичного прийому відповідей на питання показали, що в учнів із ЗПР наявні задовільні уміння оперувати фактичним змістом текстів на основі сприймання їх зовнішньої (предметно-змістової) сторони, що є однією з умов повноцінного розуміння змісту. Отримані дані вказують на те, що значна кількість

учнів (від 30% до 50%) здатні на достатньому рівні сприймати, запам'ятовувати і відтворювати вербальну текстову інформацію у відповідних умовах організації пізнавальної діяльності. Цими умовами ми визначили серії предметних (загально-змістових) запитань, поданих у текстовій послідовності і здатних цілеспрямовано впливати на повноту розуміння текстів.

Разом з цим, глибина розуміння текстів учнями із ЗПР недостатньо скеровується запитаннями: узагальнення та формулювання висновків залишаються малодоступними для більшості школярів. Про це свідчать низькі або відсутні кількісні показники високого рівня глибини розуміння текстів, яка виявлялась за допомогою відповідей на смислові запитання (серій Б). Аналіз отриманих даних вказує на труднощі опосередкованого розуміння в учнів із ЗПР, що, в свою чергу, передбачає здійснення смислового аналізу тексту, встановлення смислової ієрархії.

Результати застосування у констатувальному дослідженні методичного прийому відповідей на питання засвідчують відмінності у сприйманні і розумінні четверокласниками із ЗПР зовнішньої та внутрішньої структур текстів. Труднощі розуміння можуть бути пов'язані з лексико-граматичним недорозвиненням учнів, з недостатнім володінням семантико-граматичною структурою тексту, з несформованими вміннями встановлювати зв'язки між структурними одиницями тексту.

5. В учнів із ЗПР 4-х класів виявились на достатньому рівні сформованими вміння самостійного зовнішнього структурування текстів (на предметно-змістовому рівні) в умовах застосування методичного прийому роботи з деформованим текстом. Результати дослідження показали, що відновлення зовнішньої структури текстів меншою мірою залежить від кількості смислових частин у текстах та системи зовнішніх зв'язків між ними; натомість складність внутрішньо-смислової структури текстів більшою мірою впливає на якість відновлення зовнішньої структури текстів.

Застосування даного методичного прийому показало, що недостатнє осмислення учнями закладених у текстах смислових зв'язків, неопосередкованих смислових відношень перешкоджає цілісному відтворенню зовнішніх текстових структур; передусім це стосується текстів із глибоким моральним підтекстом, що знаходиться у психологічному контексті моральних вчинків, моральних станів, почуттів головних героїв.

Методичний прийом роботи з деформованим текстом дозволив виявити потенційні можливості розуміння текстів молодшими школярами із ЗПР.

6. Застосування методичного прийому доповнення текстів дозволило відстежити особливості розуміння текстів учнями із ЗПР 4-х класів у процесі відновлення засобів вираження змісту текстів. За результатами даної методики виявлено, що для досліджуваних є доступними мовно-мислинневі операції на рівні окремих слів та речень, а, отже, й здатність адекватно сприймати і розуміти контекстні елементи. Переважання високого і середнього рівня виконання учнями із ЗПР завдань за даною методикою вказує на наявність умінь включати окремі елементи зовнішнього вираження змісту текстів у систему семантичних і синтаксичних зв'язків, що, в свою чергу, є складовою процесу розуміння тексту. Окремі труднощі у відтворенні засобів вираження змісту текстів, на нашу думку, впливатимуть на недостатнє орієнтування у внутрішніх (контекстних) і зовнішніх (міжконтекстних) зв'язках, що спричинить словесні неконтекстні асоціативні заміни. Такі помилки призведуть до формування неконтекстних смислових зв'язків і до значного спотворення розуміння.

Методичний прийом роботи з деформованим текстом показав більшу ефективність у порівнянні з іншими методичними прийомами констатувального дослідження (відповідно до найвищих стабільних кількісних показників високого рівня за усіма текстами).

7. Узагальнений аналіз результатів констатувального дослідження показав, що на розуміння текстів в учнів із ЗПР впливає конкретний вид роботи над текстом. Зокрема, ті види робіт, які ґрунтуються на активізації перцептивно-мнестичних процесів у поєднанні з мовно-мислинневими операціями (переказ, відповіді на смислові запитання), виявились недостатньо ефективними для розуміння; вони супроводжуються чисельними труднощами як у відтворенні зовнішньої (предметно-змістової) сторони текстів, так і внутрішньої (логіко-фактологічної). Види робіт над текстом, які створюють безвідривну основу роботи з ним (робота з деформованим текстом, доповнення тексту) – виявляють потенційні можливості опрацювання учнями змісту текстів, свідченням чого є уміння встановлювати смислові відношення між частинами текстів та адекватного сприймання і розуміння лексико-граматичних засобів вираження змісту текстів.

Це дає підстави зробити висновок про необхідність цілеспрямованого формування розуміння текстів в учнів із ЗПР на основі використання спеціальних прийомів роботи з текстом.

РОЗДІЛ 3

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ НАВЧАННЯ РОЗУМІННЯ ТЕКСТІВ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ІЗ ЗАТРИМКОЮ ПСИХІЧНОГО РОЗВИТКУ

3.1. Дидактико-психологічне обґрунтування методики формульовального експерименту

Результати констатувального експерименту продемонстрували, що в учнів із затримкою психічного розвитку наприкінці початкового навчання наявні низькі показники сформованості умінь розуміти програмні тексти в умовах застосування традиційних методичних прийомів роботи з текстами, які в своїй основі мають перцептивно-мнестичні механізми і передбачають вербалізацію результату розуміння.

Проведене нами констатувальне дослідження виявило, що поряд із недоліками розуміння зовнішньо-змістової сторони текстів (рівень безпосереднього розуміння), що виявляються у спрощеннях змісту текстів, наявності змістових привнесень, порушенні цілісності та послідовності відтворення змісту, в учнів із ЗПР є виразними недоліки розуміння внутрішньо-змістової сторони текстів (рівень опосередкованого розуміння), що виявляються у труднощах встановлення смислової ієрархії, у слабкості умінь проникати у підтекст та здійснювати смислові узагальнення з формулюванням на цій основі висновків, що відповідають об'єктивному змісту текстів.

Оскільки опосередковане розуміння тексту як процес вирішення мислинневої задачі шляхом здійснення розумових операцій (порівняння, розрізнення, аналізу, синтезу ін.) має тісний зв'язок з первинно здійсненим безпосереднім розумінням, яке, за А. Смірновим, зливається зі сприйманням предметів і явищ об'єктивного світу (у даному випадку – текстів), останнє потребуватиме корекційного впливу.

На нашу думку, коригування в учнів із ЗПР безпосереднього рівня розуміння текстів потребує спеціальної організації процесу сприймання ними текстів з активізацією у них перцептивно-мнестичних операцій. В цьому зв'язку доцільними будуть ті види робіт над змістом текстів, які створюватимуть безвідривну основу роботи з ним – для активізації перцептивних механізмів та організації мнестичних операцій (пригадування, відтворення).

Організація діяльності школярів із ЗПР щодо опосередкованого розуміння текстів, потребує врахування особливостей мовно-мислинневої діяльності учнів даної категорії застосування спеціальних навчально-пізнавальних завдань, які максимально унаочнили б процес

вербалізації обробки змісту текстів та, водночас, сприяли б виконанню розумових дій, спрямованих на вилучення смислу зі змісту текстів.

Відповідно, **основною метою формувального експерименту** нами було визначено розроблення і апробацію дидактико-методичного забезпечення, спрямованого на формування в учнів із ЗПР навичок розуміння текстів на основі їх перцептивно-мнестичної та смислової обробки.

Відомості, отримані констатувальним дослідженням, засвідчили, що методичні прийоми опрацювання змісту текстів, зорієнтовані на побудову зв'язних висловлювань (*переказ, відповіді на питання*) є недостатньо ефективними щодо формування в учнів розуміння текстів; натомість *методичні прийоми роботи з деформованим текстом та доповнення тексту* виявляють потенційні можливості самостійного опрацювання учнями із ЗПР змісту текстів. Свідченням цього є уміння більшості школярів встановлювати смислові відношення між смисловими частинами текстів у процесі їх структурування; уміння адекватного добору лексико-граматичних засобів вираження змісту текстів під час відновлення цілісності речень на основі їх самостійного сприймання і розуміння. За своєю сутністю дані методичні прийоми є повторним зверненням до текстової інформації, які водночас скеровують процеси відтворення і осмислення змісту текстів (текстових елементів). За механізмами – це прийоми, які активізують перцептивні операції (прочитування окремих частин тексту чи речень) та мнестичні операції (пригадування, відтворення) у поєднанні з мислинневими (прогнозування, порівняння, співставлення). Керуючись даними перевагами прийому роботи з деформованим текстом та прийому доповнення текстів щодо розвитку в учнів умінь самостійного осмислення змісту, ми пропонуємо включити їх у систему корекційної роботи з формування розуміння текстів учнів із ЗПР.

Виходячи з результатів констатувального експерименту за методикою роботи з деформованим текстом нами було визначено такі напрямки корекційної роботи:

1. вдосконалення навичок структурування текстів на безвідривній основі роботи з текстовими елементами (смисловими частинами);
2. навчання встановленню смислових зв'язків у процесі поєднання смислових частин текстів між собою за допомогою відповідей на питання вчителя і самостійної постановки смислових запитань-розмірковувань;
3. формування умінь постановки смислових запитань (з допомогою вчителя) між частинами текстів, пов'язаних внутрішніми смисловими зв'язками і залежностями, але розташованих непослідовно.

Згідно результатів констатувального дослідження за методикою доповнення були визначені наступні напрямки корекційної роботи:

1. вдосконалення умінь орієнтуватись у лексико-граматичних засобах вираження текстів на безвідривній основі роботи з текстами (шляхом заповнення пропущених слів);

2. опрацювання змісту рідковживаних (незнайомих) слів шляхом часткового застосування методики доповнення (на рівні контекстів окремих речень, абзаців);

3. цілеспрямоване опрацювання ключових слів у текстах шляхом часткового застосування методики доповнення (на рівні контекстів окремих речень, абзаців).

На основі даних констатувального дослідження за методикою відповідей на питання ми визначили наступні напрямки корекційної роботи:

1. вдосконалення умінь відтворювати зовнішню (предметно-змістову) сторону текстів шляхом відповідей на предметно-змістові запитання, подані у відповідності з послідовністю змісту текстів;

2. розвиток умінь виявляти внутрішньо-сміслові текстові залежності шляхом відповідей на предметно-сміслові запитання до текстів;

3. розвиток умінь проникати у глибинну семантику текстів шляхом відповідей на смислові запитання до текстів;

4. формування мовленнєвих узагальнень-розмірковувань у процесі розкриття підтексту.

Виходячи з результатів констатувального експерименту за методикою переказу було визначено наступні напрямки корекційної роботи:

1. проведення цілеспрямованої підготовки учнів до сприйняття змісту текстів;

2. відпрацювання способів опосередкованого запам'ятання текстового матеріалу.

При розробці методики формувального експерименту ми враховували:

- положення про недиференційований, неієрархізований характер пізнавальної діяльності учнів із ЗПР (Н. Менчинська, З. Калмикова, Т. Пускаєва, Т. Сак), що проявляється у несформованості мотиваційно-цільової та операційної основи діяльності. Зокрема, у домінуванні елементного аналізу (одностороннього), що негативно впливає на перебіг навчальних дій; домінуванні одностороннього способу порівняння замість комплексного, в процесі якого частіше встановлюється відмінність ніж схожість; у примітивізмі процесів узагальнення та абстрагування, що певною мірою ускладнює розуміння змісту поняття [205];

- положення про те, що завдання, які вимагають від учня розгорнутого висловлювання, неефективні з огляду на потреби розвитку розуміння при читанні (А. Капська, Л. Варзацька);

- положення про розуміння як пізнавальну діяльність, пов'язану з оволодінням розумовими діями (П. Гальперін); як складний пізнавальний процес, механізм якого ґрунтується на аналітико-синтетичній діяльності мозку, актуалізації старих умовних зв'язків та утворенні на цій основі нових умовних зв'язків (Л. Добраєв, А. Смірнов, ін);

- положення про ієрархічну структуру процесу розуміння (О. Корніяка), якій властиві наступні стадії: 1) перцептивного „впізнавання” (сприймання на основі чуттєвих образів мовних сигналів); 2) осмислення текстового матеріалу (структурування тексту, встановлення ієрархії текстових елементів); 3) формулювання смислу тексту (визначення його основної думки) [100];

- положення про сприятливі умови для розуміння текстів (Д. Дубовіс-Арановська, Р. Іванченко, О. Копиленко, О. Корніяка, С. Рубінштейн та ін.), серед яких найбільшого значення набувають лексико-граматичний склад тексту, означені в ньому смислові опорні пункти, доповнення тексту образною інформацією, повторення суттєвих елементів тексту, оптимальне співвідношення узагальнюючих та конкретизуючих компонентів, співвідношення повідомлень теоретичного і фактичного характеру, особистий досвід читача;

- положення про те, що сутність процесу розуміння зводиться до об'єднання смислових одиниць, (смислових віх або опорних пунктів), які об'єднують у собі зміст окремих частин тексту і одночасно виступають носіями узагальненого смислу цих частин (О. Соколов, А. Смірнов, М. Жинкін); згідно даного положення спочатку відбувається смислове розчленування і групування текстових елементів, а потім – об'єднання їх в єдине ціле;

- значимість спеціально-дидактичних принципів корекційної спрямованості навчання, дозованої педагогічної допомоги, максимального використання в навчанні різних аналізаторів, формування психологічного рівня розуміння мовлення як передумови осмисленого засвоєння учбового матеріалу [201] та їх роль у визначенні дидактико-методичної основи навчально-корекційної роботи з формування розуміння текстів у молодших школярів із ЗПР.

В основу методики формувального етапу дослідження було покладено поняття про розуміння тексту як двоаспектний процес, який поєднує безпосереднє (перцептивно-інтуїтивне) розуміння читачем змісту тексту та зовнішню реалізацію цього розуміння; вона, в свою чергу, опосередковується мовленнєвою діяльністю. З огляду на наявні у школярів із ЗПР особливості мовленнєвого розвитку (недоліки лексико-граматичного компоненту, семантико-синтаксичного тощо) зовнішня реалізація розуміння тексту становитиме для них певну трудність. Враховуючи необхідність розв'язання завдань з розвитку розуміння під час читання, ми визначили стратегією формувального

експериментукоординацію розуміння учнями текстів та його реалізації шляхом виконання спеціальних пізнавальних завдань.

Оскільки розуміння – це пізнавальна діяльність, яка пов'язана з оволодінням розумовими діями (за П. Гальперіним, О. Леонтьєвим), розуміння тексту відбуватиметься за умови здійснення певних розумових дій. Згідно теорії про етапи формування розумових дій [37], виділяють такі основні етапи, як мотиваційний, орієнтувальний, виконавчий.

У нашому дослідженні стосовно формування розуміння текстів в учнів із ЗПР ми намагалися спроектувати основні етапи розумової діяльності, запропоновані П. Гальперіним, на учнівську роботу з текстом.

1. Мотиваційний етап.

Відомо, що мотивація – одна із головних характеристик діяльності суб'єкта, важлива умова розгортання мислинневої діяльності (О. Леонтьєв), в тому числі під час роботи з текстом. З огляду на те, що у молодших школярів із ЗПР не формується вчасно система навчальних мотивів, читацька діяльність відбуватиметься на зниженому мотиваційному фоні. Відтак постає проблема активізації мотиваційного фону у кожному конкретному випадку опрацювання текстів. Відомо, що на початку роботи на перший план виступають зовнішні мотиви – інструкції, які подає вчитель, намагаючись зацікавити дітей завданням. Завдання вчителя – підготувати учнів до „привласнення” зовнішніх мотивів і поступово сформувати у них систему власних мотивів читацької діяльності. Ми також враховуємо, що система мотивів при роботі з текстом доповнюється в процесі ознайомлення з самим текстом: прочитування окремих частин сприяє активізації уяви, спонукає дитину до розмірковування.

Для розв'язання основного завдання мотиваційного етапу ми запропонували наступні прийоми: 1) постановка запитань до учнів, змістом яких є превентивна презентація текстової інформації у запитальній формі (елемент евристичної бесіди); 2) використання малюнків до тексту (до окремих частин, зображення головних героїв, окремих об'єктів ін.); 3) спеціальна підготовка до розуміння окремих частин тексту.

Особливості даних прийомів полягають у наступному:

- прийом постановки запитань покликаний змінити структуру подальшої пізнавальної діяльності учнів; в даному випадку школярам не повідомляють що вони робитимуть (напр.: „прочитаємо про ...”), а шляхом запитань стимулюють учнів актуалізувати власні знання (напр.: „чи знаєте ви ...”. „чи бачили ви...”) або особистий досвід (напр.: „для чого потрібні...”. „чим виготовляють...” ін);

- прийом використання малюнків важливий з огляду на значимість для молодших школярів наочно-образної основи навчальної діяльності;

тексти у підручниках не завжди супроводжуються малюнками, тому унаочнення роботи з текстом виконуватиме кілька важливих функцій – створюватиме пізнавальний мотив і формуватиме чіткі образні уявлення відповідно до змісту тексту. Значимість даного прийому впливає із даних психологічних досліджень (Д. Брунер, О. Слепович), у яких зазначається, що у дітей з порушеннями пізнавальної діяльності внаслідок легкої інтелектуальної недостатності сповільнено формується процес мовної символізації, а отже, система образ-слово не сформована. Відповідно, малюнки до тексту, до окремих частин, до конкретних об'єктів у тексті можна використовувати у якості корекційних засобів;

- спеціальна підготовка до розуміння окремих частин тексту повинна проводитись безпосередньо в процесі читання, оскільки у кожному тексті можна виділити частини, що несуть основне смислове навантаження, або ж ті, які є складними для сприйняття. Даний прийом ми віднесли до мотиваційного етапу тому, що учні із ЗПР, як зазначалось, характеризуються зниженою мотивацією навчальної діяльності, нестійкістю мотиваційної основи. Тому важливого значення набувають додаткові мотиви, які мають місце уже в процесі виконання учнями діяльності. Змістом даного прийому можуть бути запитання, повторна демонстрація малюнку (малюнків) з уточненням і обговоренням, попереднє формулювання мовленнєвих узагальнень, стосовно даних частин тексту.

2. Орієнтувальний етап.

Розуміння конкретного тексту – багатокомпонентна діяльність, яка потребує попередньої підготовки, створення системи орієнтирів для наступних дій, користуючись якими учень буде в змозі виконати безпосередні дії з розуміння тексту.

Однією з умов розуміння тексту є загальне орієнтування в тексті, яке залежить від сформованості в учнів уявлень про текст як єдине семантичне ціле та його диференційні ознаки. Як продукт мовленнєвого спілкування, текст має двояку природу: а) внутрішній план – план змісту (самі дії, події, їхня послідовність – в розповіді; якості, властивості предмета – в описі); б) зовнішній план – план вираження (лінгвістичні конструкції, речення, їх послідовність). Тобто, текст характеризується своєрідною єдністю смислового змісту і мовної форми. Під час аналізу тексту зовнішній його план має вторинне значення по відношенню до внутрішнього. Розуміння тексту – це передусім вирішення емоційної і мислительної задачі: створення чи відтворення ситуації як малюнку-образу, виділення події, дії у розповіді, якості та властивості в описі. Лише після цього слідує вирішення лінгвістичної задачі, що відображає рівневу будову мовленнєвої діяльності (за Т. Дрідзе).

Беручи до уваги ці положення, слід виробити в учнів із ЗПР наступні способи орієнтування:

1) орієнтування в предметному змісті тексту шляхом створення чуттєвого образу (образу – малюнка), що передбачає виконання учнями завдань з опорою на пошукові операції. Такі завдання сприятимуть створенню яскравих образів подій, активізації уявлень, розвитку уяви;

2) орієнтування в предметному, смисловому змісті тексту шляхом виділення спільного предмету повідомлення, узагальненого логічного суб'єкта, а саме: визначення самого предмету висловлювання, а потім повідомлення про нього, тобто предикатів та їх послідовності (М. Жинкін). Така робота може здійснюється шляхом постановки до учнів семантичних запитань;

3) орієнтування в лінгвістичних засобах вираження змісту, що передбачає виявлення особливостей комбінації певної кількості слів, які, в свою чергу, характеризуються різними типами значень: лексичного і граматичного, конкретного чи абстрактного, прямого чи переносного. Ця робота передусім спрямована на допомогу учням правильно зрозуміти окремі слова, речення, особливо ті з них, які є ключовими.

Зміст даних прийомів полягає у наступному:

- орієнтування першого типу, на нашу думку, повинно містити завдання, виконання яких спонукає їх до пошукових операцій, допомагає створити яскравий образ подій, активізує уявлення, розвиває уяву. На цьому ж етапі необхідно ставити до учнів спеціальні запитання; пропонувати учням визначити, за яким уривком можна собі уявити, що сталося насправді або до якого уривку можна намалювати малюнок; порівняти у змістовому відношенні окреме речення з тексту і цілий текст;

- орієнтування другого типу (виділення предмета повідомлення) передбачає визначення самого предмета висловлювання (номінант), а потім повідомлень про нього (низка предикатів). Відомо, що існують тексти різної структури: лінійної, паралельної, комбінованої. У тексті лінійної структури предикати (нові повідомлення про предмет) пов'язані між собою часовими або причинно-наслідковими зв'язками (В. Вороб'йова). В такому тексті кожне нове речення повідомляє щось нове про предмет повідомлення. Розвиток думки в текстах даного типу носить "ланцюжковий" характер (А. Маркова), цей ланцюжок і перетворює розрізнені речення в єдине семантичне ціле. Предикати, складаючи кістяк тексту, виконують нерівноцінну роль у передачі думки. Основна ідея тексту передається предикатами першого порядку, в тексті вони переважно виражені одним реченням. Зміст передається предикатами другого і третього порядку, останні спрямовані на уточнення, розширення змісту.

У тексті паралельної структури всі предикати спрямовані на визначення з різних сторін одного предмету повідомлення. В такому тексті всі речення несуть повідомлення про один предмет, текст

узагальнюється суб'єктом, про який потрібно створити у читачів повне уявлення. Такий спосіб побудови тексту, коли семантична цілісність досягається наявністю єдиного предмета, називається «паралельним зв'язком». Складність такої структури по відношенню до лінійної визначається тим, що предикати у ній не пов'язані часовими або просторовими зв'язками, а виступають як рядопокладені. Послідовність появи їх в моделі та в розповідях учнів жорстко не детермінована, оскільки одна ознака, властивість предмету не витікає з другої. Відтворення такого тексту (без опори на модель), з одного боку, дає дитині певну свободу для його інтерпретації, а з другого – утруднює реалізацію через відсутність чіткої послідовності елементів загальної програми [31].

Комбінований тип тексту одночасно містить обидва типи зв'язків: послідовний і паралельний.

Роботу з визначення предмета повідомлення і повідомлення про нього доцільно починати постановкою до учнів семантичних запитань. При цьому за допомогою методичного прийому „виділення голосом” вчитель по-черзі виділяє предмет повідомлення чи повідомлення про предмет. Під час відповідей учнів слід стимулювати до голосового виділення номінанту, предиката [31]. На цьому ж етапі проводиться аналізування заголовку тексту.

- орієнтування третього типу спрямоване на допомогу учням із ЗПР у здійсненні переходів з однієї семантичної структури на іншу, у зміні контекстів. Будь-який текст – це комбінація певної кількості слів, кожне з яких має лексичне і граматичне значення, характеризується конкретним чи абстрактним значенням, прямим чи переносним. Якщо припустити, що учень не володіє окремими з вказаних характеристик, то наслідком буде неправильне або спотворене розуміння окремих слів і навіть речень, оскільки певні слова (ключові) є визначальними у розумінні речень. До того ж, текст може містити неповні речення, у яких пропущені окремі слова. Це означає, що окремі лінгвістичні засоби (пропущені) дитина повинна відтворити самостійно, додаючи їх у внутрішньому плані при первинному читанні, і, можливо, у зовнішньому плані під час переказу, відповідей на питання, тощо.

У якості даного прийому ми пропонуємо методіку доповнення, використану нами у констатувальному експерименті з метою виявлення самостійних умінь учнів оперувати лексико-граматичними засобами тексту. Зміст цього пізнавального завдання відповідає положенню про проблемно-пізнавальну ситуацію (за О. Матюшкіним), і, на нашу думку, створить умови для вирішення поставленої учителем навчально-пізнавальної задачі [131].

Згідно результатів констатувального експерименту, самостійна робота четверокласників із ЗПР з даною методикою характеризувалась переважанням високого і середнього рівнів виконання. Дана методика

стимулює учнів до пошуку лексико-граматичних засобів для правильного відтворення пропусків; сприяє розвитку умінь використати слово-замінник в рамках загального змісту.

Відповідно, ми вважали за доцільне кількаразове орієнтування учнів у лінгвістичних засобах вираження змісту тексту:

1) часткове застосування методики доповнення під час орієнтувального етапу із суттєвою допомогою учителя; на цьому етапі доцільно наголосити на ключових елементах тексту, опрацювати рідковживані слова, складні за конструкціями чи складні для сприймання й розуміння речення;

2) цілісне застосування методики доповнення під час виконавчого етапу як самостійний вид роботи учнів.

3. Виконавчий етап.

Мета цього етапу – робота з текстом як цілісною формою мовленнєвого повідомлення, виконання завдань на відтворення контексту, встановлення смислових зв'язків між частинами тексту, на виділення взаємозалежностей між окремими смисловими елементами. Загалом, така робота передбачає здійснення активних пошукових операцій. Прийоми, які допоможуть учням у розумінні текстів наступні:

1. робота з предикативними схемами;

2. робота з деформованим текстом;

3. доповнення тексту.

Зміст даних прийомів полягає у наступному:

Робота з предикативними схемами пропонується нами з урахуванням:

- положення про первинність засвоєння предикативності мовлення в онтогенезі (за М. Жинкіним);

- положення про особливості синтаксичної та смислової структури мовлення у дітей із ЗПР (за О. Слепович);

- положення про глибино-семантичну структуру мовленнєвих висловлювань (за О. Леонтьєвим). Відповідно до моделі породження мовленнєвого висловлювання, згідно О. Леонтьєва, етап утворення глибино-семантичної структури мовленнєвого висловлювання слідує за етапом створення внутрішньої схеми і відбувається шляхом аналізу елементів ситуації, виділення з них найбільш значущих, визначення характеру зв'язків між ними, виділення суб'єкту та предикату дії, місця та знаряддя дії тощо. На цьому ж етапі створюється смислова програма майбутнього мовленнєвого висловлювання. Після етапу утворення глибино-семантичної структури мовленнєвого висловлювання відбувається етап оформлення даної структури за допомогою мовних засобів у поверхневу структуру висловлювання.

- положення про схему пригадування як складову смислового аналізу у контексті розуміння самого тексту (за Т. Крушинською, І. Неволіним), згідно з яким у процесі читання (первинного сприймання)

відбувається згортання інформації, яке контролювати неможливо; але можна вплинути на розгортання через схему пригадування [106, с. 34; 141];

Ми припускаємо, що під час розуміння тексту читач проходить ці ж етапи, тільки у зворотному порядку: спочатку він сприймає поверхневу структуру висловлювання (процес первинного декодування, прочитування), потім проникає у глибинно-семантичну структуру висловлювання (встановлює смислові зв'язки, будує ієрархію смислів), і, нарешті, зортає інформацію у вигляді смислового концепту (сприйняте і осмислене висловлювання набуває вигляду стислої внутрішньої схеми).

Виходячи з результатів констатувального експерименту, згідно яких для молодших школярів із ЗПР процес встановлення смислових зв'язків у прочитаному тексті становить трудність і безпосередньо порушує процес розуміння тексту, ми вважаємо за доцільне застосувати спеціальні методичні прийоми для відпрацювання умінь виявляти відношення між окремими елементами тексту, смислові зв'язки.

Ці прийоми, на нашу думку, повинні організувати пошукову діяльність молодших школярів із ЗПР у роботі із змістом тексту шляхом організації їхнього наочно-дійового опрацювання залежностей між окремими елементами тексту: встановлення смислових відношень за допомогою постановки до опорних слів (предикатів) смислових запитань, на основі чого відбуватиметься структурування окремих текстових елементів, виявлення глибино-семантичних структур вихідного тексту.

В цілому, глибинно-семантична структура висловлювання є складною і складається з предиката-присудка і актантів – учасників ситуації, позначеної предикатом (Л. Виготський, О. Леонтьєв, О. Лурія). У висловлюваннях відображаються різні види глибинно-семантичних відношень: суб'єктні – відношення між суб'єктом і предикатом (між діячем і дією); об'єктні – відношення між дією і об'єктом дії; локативні – відношення дією і місцем дії; часові – відношення між дією і часом дії; відношення знаряддя – відношення між дією і знаряддям дії; атрибутивні – відношення, що виявляють властивості суб'єкта або об'єкта. Оскільки основою висловлювання (речення) є предикативність, окрім глибинно-семантичних відношень у них реалізуються наступні типи предикацій: констатація факту; констатація дії; вираження певної якості [207].

Процес відтворення учнями змісту тексту, як то у переказах чи відповідях на питання, передбачає виконання операцій породження висловлювань. При чому правильність відтворення змісту визначається якістю відтворення текстових предикацій та глибинно-семантичних відношень.

Пропонований нами прийом роботи з предикативними схемами передбачає відтворення учнями змісту тексту на основі встановлення смислових зв'язків (відношень) у предикативному ланцюжку:

– учням пропонується ланцюжок дієслів, виписаних з тексту у тій послідовності, у якій вони подані у цілому тексті. Змістом роботи у даному випадку є постановка смислових запитань від предикатів різного порядку з наступним відтворенням інших членів речення, які матимуть безпосередній зв'язок з кожним конкретним предикатом і, водночас, виконуватимуть роль відповіді на поставлене запитання. У процесі роботи зі схемами учні встановлюють максимальну кількість залежних слів від кожного елемента предикативного ланцюжка шляхом постановки до дієслів простих запитань (наприклад: до дієслова „пішла” слід поставити наступні запитання: „хто? куди? з ким? для чого?, яка?” ін.). На нашу думку, такий прийом дозволить учням із ЗПР оволодіти технікою розгортання змісту тексту. Предикативні схеми можна використовувати як основу для усномовленнєвої діяльності з відтворення змісту текстів, так і користуватись схематичним нанесенням стрілок з поставленими до дієслів запитаннями. Особливо учням подається перелік можливих запитань, записаних на картках або на дошці (при фронтальній роботі); учні, переглядаючи цей перелік, мають змогу обрати найбільш доцільні запитання. Передбачено допомогу вчителя у формуванні в учнів умінь працювати із предикативними схемами (спочатку пряму, згодом опосередковану).

Робота з деформованим текстом передбачає відтворення цілісності і послідовності тексту з окремих частин; учні вчаться відтворювати смислову структуру тексту на основі встановлення зв'язків між частинами, попередньо визначеними експериментатором. Згідно програми навчання читання, учні із затримкою психічного розвитку четвертих класів самостійно визначають композицію твору (початок, основна частина, кінцівка), здійснюють структурний аналіз тексту, вчаться складати план. Уміння скласти план тексту – показовий критерій глибини його розуміння. Така робота потребує мислительної напруги: аналізу, узагальнення змісту та вираження його у мовній формі, встановлення смислових відношень. Практика шкільного навчання свідчить про те, що вмінням складати план учні оволодівають з певними труднощами. Тому ми запропонували роботу з деформованим текстом, яка дозволить учням опанувати уміння орієнтуватись у структурі тексту наочно-дійовим шляхом.

Методика доповнення має на меті занурення учнів у лексичну семантику текстів в умовах активного пошуку окремих лексичних одиниць, опосередкованих вузьким контекстом (у межах речення). Як і у констатувальному дослідженні, застосування цього методичного прийому передбачає використання спеціальних дидактичних засобів – заздалегідь виготовлених робочих матриць текстів із пропущеними

окремими словами. Здійснювані учнями розумові дії, спрямовані на заповнення пропусків, мають характер матеріалізованих зовнішньо-практичних дій з реальними предметами, які є джерелом повноцінних розумових дій (за П. Гальперінім).

Даний прийом сприяє усвідомленню учнями смислових залежностей у окремих висловлюваннях шляхом відновлення лексико-граматичних зв'язків. Методика доповнення створює учням можливість для опрацювання внутрішнього змісту тексту через трансформацію зовнішнього, здійснену спочатку під керівництвом вчителя, а згодом – самостійно. При цьому учитель визначає значимість різних лексичних одиниць тексту, які становитимуть найбільшу смислову вагу для розуміння окремих речень, чи потребують додаткової уваги учнів (якщо це суттєва характеристика героя, ознака чи обставина), чи є важливими у визначенні смислових зв'язків між різними реченнями. Визначені учителем лексичні одиниці вилучаються при підготовці робочих матриць текстів. Допомога педагога у навчальному періоді роботи має організаційний характер; це можуть бути установки типу: „Дочитай речення до кінця, збагни, про що йдеться, а тоді подумай (пригадай, підшукай) яке слово пропущене”; „Заповнивши пропуск, перевір, чи не порушиться зміст речення?” тощо.

Розглянуті нами методичні аспекти формування розуміння текстів в учнів із ЗПР не виключають застосування загальноприйнятих дидактичних прийомів роботи з текстами (вибірковий чи повний перекази, складання плану, постановка запитань до тексту і відповіді на них ін.), а навпаки, передбачають їх диференційоване застосування.

Опрацювання прийомів роботи з деформованим текстом та предикативними схемами та методикою доповнення створюватиме передумови для подальшого усвідомленого відтворення змісту тексту у вигляді розгорнутого переказу та для формулювання узагальнюючих висновків.

Методика роботи над формуванням розуміння текстів в учнів із ЗПР розв'язувала такі завдання:

1. визначення і застосування прийомів диференційованого формування в учнів мотиваційного фону читацької активності на уроці;

1. визначення і застосування прийомів актуалізації знань учнів, необхідних для роботи над конкретним текстом;

2. вироблення умінь відтворювати смислову цілісність тексту;

3. визначення і застосування прийомів формування умінь виявляти смислові зв'язки між елементами тексту і відтворювати глибинно-семантичні відношення;

4. закріплення результату розуміння змісту текстів у самостійних висновках учнів за допомогою відповідей на смислові запитання.

Зміст методики формувального експерименту склали методичні прийоми, розташовані у певній послідовності застосування.

I етап (мотиваційний):

- мотиваційні запитання; елементи мотивуючої бесіди;
- голосове читання тексту (вчителем, або учнями із допомогою вчителя);
- опрацювання рідковживаних слів з використанням наочності;
- повторне читання тексту.

II етап (орієнтувальний):

- запитання до змісту, подані у текстовій послідовності (предметно-змістові);
- спеціальні запитання, спрямовані на виявлення предмету повідомлення (номінанту) і повідомлень про нього (предикатів);
- прийоми активізації творчої уяви шляхом словесних ілюстрацій текстових елементів;
- часткове застосування методики доповнення (для колективного опрацювання ключових слів, що є визначальними у розумінні речень; речень, що є визначальними у розумінні тексту; неповних речень).

III етап (виконавчий):

- встановлення смислової цілісності тексту із запропонованих смислових частин;
- встановлення смислових залежностей на основі відтворення предикативних ланцюжків;
- закріплення предикативних залежностей за допомогою відповідей на спеціальні (предметно-смислові) запитання до тексту;
- застосування методики доповнення (цілісний варіант);
- самостійний переказ;
- формулювання узагальнюючих висновків (з допомогою смислових запитань).

Таким чином, пропонована нами система прийомів роботи над розумінням текстів сприяє виробленню в учнів із ЗПР умінь самостійного опрацювання змісту текстів на основі здійснення операцій розуміння тексту шляхом використання спеціальних опор, представлених текстовими матеріалами (матрицями методик доповнення до обраних текстів, розрізними частинами експериментальних текстів, предикативними схемами до текстів).

3.2. Принципи розробки та орієнтовний зміст методичних матеріалів для реалізації методики формування розуміння текстів

Під час розробки методичних матеріалів для роботи над розумінням текстів у молодших школярів із затримкою психічного розвитку важливо дотримуватись наступних принципів:

- *принцип організаційної допомоги*, який полягає у застосуванні вчителем прийомів організації уваги і контролю школярів, актуалізації

мотиву читацької діяльності, прийомів емоційної стимуляції та включення ігрової ситуації;

- *принцип діяльнійшої допомоги*, який полягає у посиленні мовленнєвого контролю (зокрема, мовленнєвого звіту, що випереджає моторне відтворення), у організації відстроченої відповіді а також у розчленуванні програми на окремі смислові ланки, зменшенні об'єму та темпу пропонованого завдання, відпрацюванні мовленнєвої формули завдання, а потім її поєднання з предметними діями;

- *принцип деталізації навчального матеріалу* (тексту) передбачає визначення невеликих частин, зміст яких містить об'єктивні труднощі для розуміння (лексико-граматичні, стилістичні тощо); відповідно, доцільним є пошук способів полегшення завдань з опрацювання змісту текстових частин (додаткові навідні запитання; наочність – картинні плани, опорні схеми, узагальнюючі схеми, графічні моделі, тощо; інструкції з вказівкою на послідовність операцій, необхідних при вирішенні завдання; допомога у виконанні певних операцій);

- *принцип попереднього аналізу змісту тексту учителем*, метою якого є визначення текстових особливостей, які можуть ускладнити учням процес розуміння; визначення смислових частин та взаємозв'язків між ними; визначення ключових слів чи речень, які несуть основне смислове навантаження; рідковживаних слів, які потребують додаткового тумачення чи уточнення тощо.

Наведемо приклади розроблених методичних матеріалів згідно зі змістом розробленої нами формульної методики (Р. III., п.3.1) та з дотриманням зазначених вище принципів.

Текст 1. *Як Сергійко навчився жаліти* (див. дод. А.1)

Аналіз змісту тексту:

Зачин оповідання пропонує читачам стати учасниками ситуації, у якій повідомляється про звичні для досвіду учнів персонажі та дії: хлопчик і дівчинка, між якими зав'язується розмова, перебування дітей поблизу ставка, кидання камінців у воду (традиційна дитяча розвага). У основній частині зміст оповідання поглиблюється, і надалі важливим елементом змісту виступає стан героя – „здивування”. Змістовою і, водночас, смисловою особливістю цієї частини оповідання є кульмінаційне розгортання дії, яка є психологічною за своєю сутністю: здивування головного героя збільшується відповідно до виникнення нових обставин сприйняття ним основної ситуації, пов'язаної з дівчинкою, яка нічого не бачить.

Смислова складність тексту полягає у розкритті внутрішніх переживань героя, що потребує актуалізації відповідного досвіду пов'язаного як із поняттям сліпоти та особливостями сліпих людей, так і з уявленнями про почуття жалю, про співчуття, співпереживання.

Структурна схема оповідання подана у розділі 2.2.3 (див. рис. 2.9); аналіз цієї схеми дозволяє визначити можливі труднощі отримання учнями узагальненого смислу даного тексту; зокрема, особливої уваги потребує процес визначення взаємозв'язків між частинами № 3 - № 4, № 5 - № 6 та зворотніх зв'язків між частинами № 6 і № 3, № 6 і № 4.

Додаткового опрацювання (уточнення значень) потребують такі слова з тексту: „ставок”, „хлюпають хвилі”, „подив”. Важливими для узагальнення смислу оповідання є наступні речення: „ Він не міг уявити: як це воно, коли людина нічого не бачить?”, „ А в хаті було темно. Сергійкові стало страшно. Йому пригадалася сліпа дівчинка.”

Зміст роботи над розумінням тексту „ Як Сергійко навчився жаліти ”

I. Мотиваційний етап.

- Орієнтовний зміст мотиваційної бесіди

- 1) Усім людям дуже потрібний зір (і т.д.).
- 2) Чи ти бачив сліпих людей? Що означає бути сліпим?
- 3) Що ти зробив би, якби тобі довелось спілкуватися зі сліпою людиною?
- 4) Зараз ми прочитаємо оповідання про дівчинку, яка була сліпа і хлопчика, який з нею зустрівся.

- Голосове читання

- Опрацювання рідкоживаних слів:

- а) «ставок» – це водойма, менша за озеро.
- б) «хвилі хлюпають» – вода коливається і вдаряється об берег.
- в) «подив» – синонім «здивування» – людина в певний момент не розуміє чогось, уважно вдивляється у те, чого не розуміє.

- Повторне читання

II. Орієнтувальний етап

- Відповіді на предметно-змістові запитання (серія А):

- 1) Про кого розповідається в оповіданні?
- 2) Де гуляв Сергійко? Де сиділа дівчинка?
- 3) Що зробив Сергійко з камінцем?
- 4) Що робила дівчинка біля ставка?
- 5) Що дізнався Сергійко про дівчинку? Що його здивувало?

- Активізація творчої уяви

1. Уяви дівчинку біля ставка і опиши.
2. Уяви Сергійка, опиши його.
3. Згадай, яким може бути дощ? Як про дощ розповів автор?

- Опрацювання ключових слів (елементи методики доповнення; речення з пропусками записують на дошці).

Інструкція до виконання: „Діти, подивіться на запис на дошці; прочитайте, пригадайте, про що говорилось в оповіданні і заповніть пропущене слово”

- 1) „ Не заважай мені _____, як хлюпають хвилі ”.
- 2) „ Невже ти _____? Я кинув камінець.”
- 3) „ Він не міг _____: як це воно, коли людина нічого не бачить?”
- 4) „ ...в хаті було темно. Сергійкові стало _____.”
- 5) „ ...вона бідна живе в _____.”

III. Виконавчий етап.

- Робота з деформованим текстом (кожному учневі роздають текст, поділений на частини)

Інструкція до виконання: „Роздивіться уважно усі частини, зорієнтуйтеся у змісті частин. Знайдіть ту, якою починається оповідання. Прочитайте (мовчки) її кінцівку. Подумайте, що було далі? Знайдіть частину, де продовжується розповідь.” І т.д.

(поділ даного тексту на смислові частини подано у додатку А.5)

- Робота з предикативною схемою (переказ з опорою на дієслова).

Інструкція до виконання: „Перед тобою схема з дієслів оповідання „Все в лісі співає”. Відтвори розповідь. Для цього прочитай дієслово, постав до нього запитання і, відповідаючи на них, склади речення. Даючи відповіді на питання, пригадуй, що говорилось в оповіданні”

→ Учням пропонуємо схему без запитань; школярі ставлять смислові запитання до кожного дієслова і дають відповідь, притримуючись змісту оповідання. У випадку труднощів, учневі надається допомога у доборі запитань чи коригується вибір слів для відповідей (у процесі розгортання речень).

(хто? який?) гуляв (де?), побачив (кого?), сиділа (хто?де?).

(хто?) підійшов (до кого?), (хто?) сказала (кому?): Не заважай (кому?) слухати, як хлюпають (що?).

(хто?) здивувався. (хто?) кинув (що?куди? . (хто?) запитала: Що ти кинув (куди?).

(хто?) більше здивувався. – Не бачиш? (хто?) кинув (що?).

– Не бачу, сказала (хто?). Я (яка?, що з нею?).

(хто?) відкрив (що? як?), дивився (скільки? на кого?).

Дивуючись, прийшов (хто? куди?). (хто?) не міг уявити: (що?) не бачить (хто?). Настала (що? яка пора доби?). (хто?) ліг спати. Заснув (з яким почуттям?). (хто?) прокинувся (коли?). (кого?) розбудив (що?): шумів (що?), стукав (що? куди?). Було темно (де?). Стало страшно (кому?). (кому?) пригадалася (хто? яка?). Не дивувався (хто? коли? після чого?). Стиснув жаль (що? чиє?). Як (хто?) живе (у чому?)?!

Хотілося (кому?), щоб настав (що?). (хто?) піде (до кого? до якої?). Не дивуватиметься (хто?). Пожаліє (хто? кого?).

- Відповіді на предметно-сміслові запитання до тексту (серія Б):

- 1) Що здивувало Сергійка?
- 2) Вночі Сергійко прокинувся. Пригадай, що його розбудило. Опиши.
- 3) Як дощова ніч допомогла зрозуміти Сергійкові становище дівчинки?

- Робота з методикою доповнення тексту.

Інструкція до виконання: „Діти, подивіться на роздані вам тексти. Переконайтесь, що це оповідання, яке ми з вами читали. У картках, які ви отримали, окремі слова пропущені. Уважно читайте кожне речення, не поспішайте; подумайте, про що йдеться, доберіть слово і заповніть пропуск. Перечитайте ще раз речення; переконайтесь, що заповнений вами пропуск підходить за змістом і використаний у правильній формі”

Маленький хлопчик Сергійко _____ біля ставка. Він _____ дівчинку, що _____ на березі.

Коли Сергійко _____ до неї, вона _____:

– Не _____ мені _____, як _____ хвили.

Сергійко _____. Він _____ у ставок камінець. Дівчинка _____:

– Що ти _____ у воду? Сергійко ще більше _____.

– Невже ти не _____? Я кинув _____.

Дівчинка сказала:

– Я нічого не _____, бо я сліпа.

Сергійко від подиву широко _____ очі й довго _____ на дівчинку.

Так дивуючись, він і додому _____. Він не міг _____: як це воно, коли людина нічого не _____? Настала ніч. Сергійко ліг _____. Він _____ з почуттям подиву.

Серед ночі Сергійко _____. Його _____ шум за вікном. Шумів вітер, у шибки _____ дощ. А в хаті було _____.

Сергійкові стало _____. Йому пригадалася сліпа дівчинка. Тепер хлопчик уже не _____. Його серце _____ жаль.

Як же вона бідна _____ в отакій темряві?!

Сергійкові хотілося, щоб скоріше _____ день. Він _____ до сліпої дівчинки. Не дивуватиметься більше. Він _____ її.

- Самостійний переказ.

- Відповіді на сміслові запитання (серія В).

- 1) Чому дівчинка слухала хлюпання хвиль?
- 2) Що вразило Сергійка у дівчинці?
- 3) Яке почуття виникло у Сергійка під час зустрічі з дівчинкою?
- 4) Про що свідчать його переживання серед ночі?
- 5) Що б ти зробив на місці Сергійка?

Текст 2. По волосині (див. дод. А.1)

Аналіз змісту тексту:

Фактичний зміст оповідання доступний розумінню учнів; автор описує факти, знайомі учням з минулого досвіду (бабуся з онуком йдуть на прогулянку до лісу; беруть з собою їжу; бачать у лісі пташку,

яка буде гніздо). Оповідання містить один короткий діалог. Сислове навантаження у даному тексті представлене окремими зовнішніми лексичними елементами (зокрема, прикметниками антонімічної семантики: „ледаченький, працювита”, іменниками на позначення внутрішніх станів людини: „подив, хвилювання”, які певною мірою доповнюють один одного), а також внутрішніми смисловими зв'язками.

Структурна схема оповідання (див. рис. 2.11) представлена у розділі 2.2.3 на стор 107, аналіз якої ілюструє наявність комбінованого типу смислових зв'язків. Частина №№ 1, 3, 4, 5 пов'язані послідовників; разом з тим, частини № 1 і № 5 одночасно пов'язані із смисловою частиною № 2 (паралельні зв'язки). Відсутність послідовного зв'язку між усіма частинами даного тексту ускладнює процес відтворення цілісності тексту, оскільки частина № 2 фактично може бути розміщена учнями перед частиною №1 або після частини № 4. Виходячи зі змісту даного тексту, його узагальнений смисл стає зрозумілим завдяки порівнянню змісту частин № 5 і № 2.

Додаткового опрацювання (уточнення значень) потребують такі слова з тексту: „вузлик”, „гніздо”. Важливими для узагальнення смислу оповідання є наступні речення: „Першокласник Петрик був ледаченьким хлопчиком”, „Невже вона по волосинці носила і збудувала таке велике гніздо?”

Зміст роботи над розумінням тексту „ По волосині”

I. Мотиваційний етап.

- Орієнтовний зміст мотиваційної бесіди

1. Людина повинна трудитись, для того, щоб жити. А що відбувається у тварин?

2. Людина дуже завдячує своїм рукам. Руки – це основний інструмент для людини.

3. Зараз ми прочитаємо оповідання про хлопчика, який пішов з бабусею до лісу і побачив там, як працює маленька пташка. Ти дізнаєшся, як пташка допомогла змінитись цьому хлопчику.

- Голосове читання

- Опрацювання рідковживаних слів:

а) «вузлик» (в даному тексті) – хустина, всередині якої лежить їжа (тощо), а чотири кінці хустини попарно зв'язані.

б) «гніздо» - домівка пташок, сплетена з гілочок, сухої трави, пир'їн ін..

- Повторне читання

II. Орієнтувальний етап

- Відповіді на предметно-змістові запитання (серія А):

1. Як звали хлопчика та його бабцю?
2. Куди вони разом пішли?
3. Що вони взяли з собою? Хто що поніс? Чому?
4. Що Петрик побачив в лісі?
5. Чому його здивувала пташка?

6. Які події змальовані в оповіданні?

- Активізація творчої уяви

1) Опиши, що побачив у лісі Петрик?

2) Пригадай, якими бувають гнізда птахів? Де їх можна побачити?

- Опрацювання ключових слів (елементи методики доповнення; речення з пропусками записують на дошці).

Інструкція до виконання: „Діти, подивіться на запис на дошці; прочитайте, пригадайте, про що говорилось в оповіданні і заповніть пропущене слово”

1) „Петрикові вузлик здався дуже _____”.

2) „... побачили, як до куща прилетіла _____ пташка.”

3) „В дзьобуку вона принесла _____.”

4) „Пташка ... щоразу _____ по волосинці.”

5) „невже вона _____ носила і _____... велике гніздо?”

III. Виконавчий етап.

- Робота з деформованим текстом (кожному учневі роздають текст, поділений на частини)

Інструкція до виконання: „Роздивіться уважно усі частини, зорієнтуйтеся у їхніх змістах. Знайдіть ту, якою починається оповідання. Прочитайте (мовчки) її кінцівку. Подумайте, що було далі? Знайдіть частину, де продовжується розповідь.” І т.д.

(поділ даного тексту на смислові частини подано у додатку А.5)

- Робота з предикативною схемою (переказ з опорою на дієслова).

Інструкція до виконання: „Перед тобою схема з дієслів оповідання „Все в лісі співає”. Відтвори розповідь. Для цього прочитай дієслово, постав до нього запитання і, відповідаючи на них, склади речення. Даючи відповіді на питання, пригадуй, що говорилось в оповіданні”

→ Учням пропонуємо схему без запитань; школярі ставлять смислові запитання до кожного дієслова і дають відповідь, притримуючись змісту оповідання. У випадку труднощів, учневі надається допомога у доборі запитань чи коригується вибір слів для відповідей (у процесі розгортання речень).

(хто?) **повела** (кого? куди?). (хто?) **був** (яким?).

(хто?) **збираючись** (куди?), **дала** (що?) **нести** (кому? що? з чим?).

(кому?) **здався** (що? яким?). (хто?) **понесла**, **дала** (що? кому? з чим?).

Прийшовши (куди?), (хто? з ким?) **сіли відпочити**. (хто?) **побачили**,

прилетіла (хто? яка? куди?). (хто?) **принесла** (що? у чому?).

(хто?) **підвівся**, **глянув** (на що?). (хто?) **побачив** (що?) (хто?) **летіла** (як? куди?), **принесла** (що?). (хто?) **стояв** (як?), **відкривши** (що?як?).

(хто? у кого?) **запитав** (як?): (хто?) **носила** (що?) **і збудувала** (що? яке?)

(хто?) **відповіла** (що саме?). **Це** (хто? яка?).

(хто?) **стояв** (який?). (коли? хто?) **сказав**: (хто?) **несиму** (що? чие? звідки?).

- Відповіді на предметно-сміслові запитання до тексту (серія Б):

1. Що пташка приносила в дзьобику, щоразу прилітаючи до гнізда?
2. Чому бабуся назвала пташку працювитою?
3. Петрик побачив працювиту пташку. А сам яким був? (що сказано про Петрика на початку оповідання?)

- Робота з методикою доповнення тексту.

Інструкція до виконання: „Діти, подивіться на роздані вам тексти. Переконайтесь, що це оповідання, яке ми з вами читали. У картках, які ви отримали, окремі слова пропущені. Уважно читайте кожне речення, не поспішайте; подумайте, про що йдеться, доберіть слово і заповніть пропуск. Перечитайте ще раз речення; переконайтесь, що заповнений вами пропуск підходить за змістом і використаний у правильній формі”

Теплого весняного дня бабуся Марія _____ свого онука Петрика до лісу. Першокласник Петрик _____ ледаченьким хлопчиком. Збираючись до лісу, бабуся _____ йому _____ вузлик з їжею й водою. Петрикові вузлик _____ дуже важким. Бабуся _____ їжу сама, а Петрикові _____ тільки пляшку з водою.

Прийшовши до лісу, бабуся з внуком _____ відпочити. Вони _____, як до куща _____ маленька пташка. В дзьобику вона _____ волосинку. Петрик тихенько _____ й _____ на кущ. Він _____ велике волосяне гніздо.

Пташка швидко _____ до куща, щоразу _____ по волосинці.

Петрик від подиву й хвилювання _____, широко відкривши очі. Бабусю, - пошепки _____ він, - невже вона по волосинці _____ і _____ таке велике гніздо?

Так, по волосинці, - _____ бабуся. – Це працювита пташка.

Петрик _____ задуманий.

Через хвилину він _____:

Бабусю, я _____ з лісу ваше пальто.”

- Самостійний переказ.

- Відповіді на сміслові запитання (серія В)

1. Що означає: бути працювитим?
2. Що вирішив зробити Петрик по дорозі додому?
3. Закінчи речення: «Якщо маленька пташка трудиться, не лінується, то й маленькі діти.....».

Текст 3. „Комірчина для дідуся”

Захворів дідусь Юрасиків, лежить і кашляє. Мати і тато мовчазні. Одного разу прийшов Юрко з дитячого садка та й бачить: закопує тато стовпки поруч з хатою.

- *Що це ви будете, тато? – запитує Юрко.*
- *Комірчину до хати прибудуємо. Дідусь житиме в комірчині...*

Юрко взяв маленьку лопатку, пішов на город, сів серед картоплиння й копає ямку.

- *Що це ти копаєш, Юрасику? – запитує батько.*
- *Та землянку будую...*
- *Для чого ж тобі землянка?*
- *А ви з мамою житимете в ній, як постарієте...*

(за В. Сухомлинським)

Аналіз змісту тексту:

Оповідання невелике за обсягом, що покращить засвоєння його загального обсягу. Зміст оповідання включає знайомі дітям предмети повідомлення (дійові особи – хлопчик, мама, тато дідусь) і близькі до життєвого досвіду повідомлення про предмети (хлопчик прийшов з дитсадка, захворів дідусь, Юрасик лопаткою копає землю). Важкими для розуміння можуть бути текстові повідомлення про предмети, які недостатньо пов'язані із особистісним досвідом молодших школярів: „тато закопує стовпки” – за цим повідомленням про предмет (що робить тато?) важко передбачити наслідок (будівництво комірчини). Адже „стовпки” – це ознака паркану, огорожі. Сміслові навантаження тексту заключене як у моральній площині (хворого дідуся батьки хочуть переселити і прибудовану комірчину), так і у певній невідповідності між лексичною семантикою поняття „комірчина” (комора – приміщення для зберігання припасів, речей), та його текстовим змістом (у тексті „комірчина” розглядається як житлове приміщення). Основний концепт оповідання – у здійсненні хлопчиком порівняння життєвих ситуацій: якщо старенький дідусь житиме у комірчині, то з батьками теж потрібно (чи можна) так вчинити, коли вони постаріють.

У структурі тексту чітка експозиція (перші чотири речення); основна частина містить два структурних елементи (у графічній моделі – №2, №3), які пов'язані між собою та одночасно із сусідніми частинами тексту (№3-№1, №2-№4). Кінцівка тексту (останні два речення) потребує смислового доповнення.

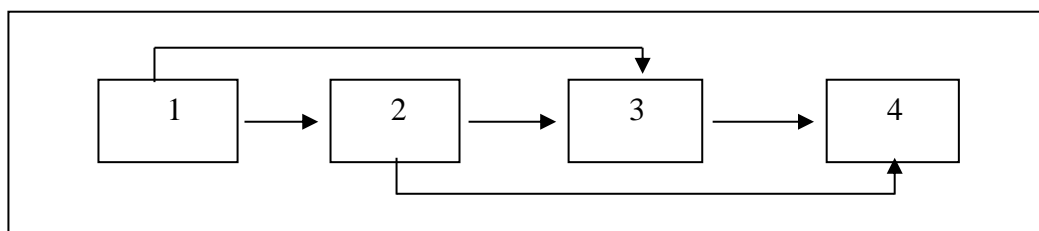


Рис. 3.2.1. Схема смислових зв'язків та залежностей між частинами тексту 3

Окремі слова у тексті потребують роз'яснювальної роботи: „Юрасиків” (рідковживана у граматичному відношенні форма імені), „картоплиння” (міські діти не мають достатньо уявлень про цей об'єкт), „стовпки” (рідковживана форма іменника з семантичним значенням зменшеного розміру; більш доречною була б форма слова „стовпчики”), „землянка” (слово рідкого вжитку), „житиме, житимете” (однослівні форми майбутнього часу дієслова). Важкими для вилучення смислу є речення та окремі фрагменти речень з варіативним порядком слів („Захворів дідусь Юрасиків...”, „...закопує тато стовпки...”), інвертоване речення у кінці тексту. Останнє речення з текст у („ви з мамою житимете в ній, як постарієте), а також речення „Дідусь житиме в комірчині ” є важливими для узагальнення смислу оповідання. Особливу складність становить заключний у змісту підтекст.

Зміст роботи над розумінням тексту „*Комірчина для дідуся*”

I. Мотиваційний етап.

- Орієнтовний зміст мотиваційної бесіди

1. У кожній родині є найстарші члени. Чи знаєш ти, хто такий дідусь?

2. У тебе є дідусь? Який він? Як ти до нього ставишся? Чому стареньким дідусям і бабусям треба допомагати?

3. Зараз ми будемо читати про хлопчика, у якого був старенький дідусь.

Ти дізнаєшся, що з ним сталося.

- Голосове читання

- Опрацювання рідковживаних слів:

1) «комірчина» – це мала кладовка, темна, холодна.

2) «картоплиння» – засохлі стебла картоплі перед викопуванням.

3) «землянка» – яма в землі, велика, прикрита зверху настилом, для переховування або зберігання овочів.

4) «поруч» – біля, близько; на відстані руки.

5) „стовпки” – невеликі за розміром стовпи.

6) „житиме, житимете” – буде жити (будете жити)

7) „мовчазні” – тривалий час мовчать; тут: зажурені, печаляться, невеселі, ін..

- Повторне читання

II. Орієнтувальний етап

- Відповіді на предметно-змістові запитання (серія А):

1. Як звати головного героя?

2. Чи зрозуміло з тексту, якого він віку? (*Юрасик, з дит. садка*)

3. Як називається оповідання? Чому?
4. Які події відбуваються в оповіданні?

- Активізація творчої уяви

1. Яким ти уявляєш Юрасика? (опиши)
2. Яким ти уявляєш дідуся? (опиши)

- Опрацювання ключових слів (елементи методики доповнення; речення з пропусками записують на дошці).

Інструкція до виконання: „Діти, подивіться на запис на дошці; прочитайте, пригадайте, про що говорилось в оповіданні і заповніть пропущене слово”

- 1) „_____ дідусь Юрасиків”.
- 2) „...закопує тато стовпки _____ з хатою.”
- 3) „_____ до хати прибудуємо.”
- 4) „сів _____ картоплиння й копає _____.”
- 5) „А ви з мамою _____ в ній, як постарієте ...”

III. Виконавчий етап.

- Робота з деформованим текстом (кожному учневі роздають текст, поділений на частини)

Інструкція до виконання: „Роздивіться уважно усі частини, зорієнтуйтеся у їхніх змістах. Знайдіть ту, якою починається оповідання. Прочитайте (мовчки) її кінцівку. Подумайте, що було далі? Знайдіть частину, де продовжується розповідь.” І т.д.

Поділ даного тексту на смислові частини:

Захворів дідусь Юрасиків, лежить і кашляє. Мати і тато мовчазні. Одного разу прийшов Юрко з дитячого садка та й бачить: закопує тато стовпки поруч з хатою.
<ul style="list-style-type: none"> - Що це ви будете, тато? – запитує Юрко. - Комірчину до хати прибудуємо. Дідусь житиме в комірчині...
<p>Юрко взяв маленьку лопатку, пішов на город, сів серед картоплиння й копає ямку.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Що це ти копаєш, Юрасику? – запитує батько. - Та землянку будую...
<ul style="list-style-type: none"> - Для чого ж тобі землянка? - А ви з мамою житимете в ній, як постарієте...

- Робота з предикативною схемою (переказ з опорою на дієслова).

Інструкція до виконання: „Перед тобою схема з дієслів оповідання „Все в лісі співає”. Відтвори розповідь. Для цього прочитай дієслово, постав до нього запитання і, відповідаючи на них, склади речення. Даючи відповіді на питання, пригадуй, що говорилось в оповіданні”

→ Учням пропонуємо схему без запитань; школярі ставлять смислові запитання до кожного дієслова і дають відповідь,

притримуючись змісту оповідання. У випадку труднощів, учневі надається допомога у доборі запитань чи коригується вибір слів для відповідей (у процесі розгортання речень).

Захворів (хто? чий?), **лежить і кашляє**. (хто? з ким?) **мовчазні**. (хто? коли?) **прийшов** (звідки?) й **бачить: закопує** (хто? що? де? біля чого?)

- **Що будете?** – запитує (хто? у кого?).
- **Прибудуємо** (що? до чого?). (хто?) **житиме** (де? у чому?) (хто?) **взяв** (що? яку?), **пішов** (куди?), **сів** (де?), **копає** (що?).
- **Що копаєш?** – запитує (хто? у кого?).
- **Будую** (що?)...
- **Для чого?** (кому? що?)
- (хто? з ким?) **житимете** (де? у чому? коли?).

- Відповіді на предметно-сміслові запитання до тексту (серія Б):

1. Чому тато вирішив будувати комірчину?
2. Чи правильно він вчинив?
3. Як потрібно поводитись з хворими близькими?
4. Чому Юрко вирішив копати землянку?

- Робота з методикою доповнення тексту.

Інструкція до виконання: „Діти, подивіться на роздані вам тексти. Переконайтесь, що це оповідання, яке ми з вами читали. У картках, які ви отримали, окремі слова пропущені. Уважно читайте кожне речення, не поспішайте; подумайте, про що йдеться, доберіть слово і заповніть пропуск. Перечитайте ще раз речення; переконайтесь, що заповнений вами пропуск підходить за змістом і використаний у правильній формі”

Захворів дідусь Юрасиків, лежить і _____. Мати і тато мовчазні. Одного разу _____ Юрко з дитячого садка та й бачить: _____ тато стовпики поруч з хатою.

- Що це ви будете, тато? – запитує Юрко.

- Комірчину до хати прибудуємо. Дідусь _____ в комірчині...

Юрко взяв маленьку лопатку, пішов на город, сів серед картоплиння й _____ ямку.

- Що це ти копаєш, Юрасику? – запитує батько.

- Та землянку _____ ...

- Для чого ж тобі землянка?

- А ви з мамою _____ в ній, як постарієте...

- Самостійний переказ.

Понятійні одиниці до тексту 3:

1	Захворів	16	запитує Юрко.
2	дідусь	17	Комірчину прибудуємо
3	Юрасиків	18	Дідусь житиме
4	лежить	19	в комірчині...
5	Мати і тато	20	Юрко
6	мовчазні	21	взяв лопатку
7	Одного разу	22	пішов на город
8	прийшов Юрко	23	копає ямку
9	садка	24	Що ти копаєш
10	бачить	25	запитує батько
11	тато	26	землянку
12	закопує	27	будую
13	стовпки	28	Для чого
14	поруч з хатою	29	ви з мамою
15	Що ви будете	30	житимете в ній
		31	як постарієте

- Відповіді на смислові запитання (серія В).

1. Як би ти вчинив на місці Юрка?
2. Як повинні були вчинити батько і мама?
3. Чого навчає це оповідання?

Текст 4. Скільки ж ранків я проспав! (див. дод. А.1)

Аналіз змісту тексту:

Зміст оповідання пов'язаний із досвідом читача щодо сприймання (спостерігання) природних явищ (світанку), окремі з яких можна спостерігати лише у сільській місцевості (світанок у полі). У зовнішньому змісті простежується виразна змістова лінія взаємин батька із сином, на фоні яких розвиваються основні події. Доступність лексичного викладу цих взаємин (розмова батька із сином; сцена ранкового пробудження Василька; діалог між батьком і сином з приводу червоного неба, яке Василько сприйняв як пожежу; епізод виходу в поле, ін.) не співпадає із ступенем складності предметно-смислового змісту відповідних текстових фрагментів. Для учнів початкових класів раннє пробудження під час канікул – не зовсім звичне явище; відповідно, можуть мати асоціативні тлумачення окремих епізодів, висловлювань.

Важливим для розуміння цілісного змісту даного оповідання є речення, що містять один із предметів повідомлень, який у тексті займає відокремлене положення „Васильків батько працював агрономом. Він вставав удосвіта і їхав у поле.” Аналіз змісту цих речень передбачає

встановлення смислового зв'язку між ними, який не представлений текстовими засобами. По-суті, між цими реченнями бракує зв'язки (на кшталт: уточнення місця і часу роботи агронома). Проте, смислова адекватність розуміння даного фрагменту скеровує логіку розгортання цілого змістового ланцюжка: батько запропонував Василькові зранку у поле тому, що він, працюючи агрономом, сам удосвіта вирушає в поле; а красу світанкової пори якнайкраще можна спостерігати у відкритій природі – на полі і т.д.

Смислова складність тексту полягає також у об'єднанні кількох текстових епізодів, які динамічно (відповідно до природної плинності ранкового періоду доби) описують світанкову пору, в єдину смислову систему. Описи світанку тричі пронизують оповідання і, зрештою, органічно поєднуються із загальним змістом оповідання. Проте, таке розміщення описових частин ускладнює розуміння глибинного змісту тексту.

Аналіз структури оповідання і графічна схема розглянуті у розділі 2.2.3 на стор. 105-107 (див. текст 4).

Додаткового опрацювання (уточнення значень) потребують такі слова з тексту: „агроном”, „зачарований”, „околиця”, „удосвіта”, „крізь сон”. Важливим для узагальнення смислу оповідання є наступні речення: „ А хіба ти ніколи не бачив, як сонце сходить?”, „ Ой, красиво ж! – тихо промовив він. – Невже щодня так красиво? ”

Зміст роботи над розумінням тексту „ Скільки ранків я проспав!”

I. Мотиваційний етап.

- Орієнтовний зміст мотиваційної бесіди

- 1) Які канікули ви любите найбільше? Які канікули найдовші? Що роблять діти на літніх канікулах?
- 2) Чи ви знаєте (бачили), як сходить сонце? (роз'яснення, розгляд ілюстрацій).
- 3) Прочитайте оповідання, і дізнаєтесь, як красиво буває вранці, коли сонце сходить над землею. Герой цього оповідання уперше побачив схід сонця, але був дуже вражений тією красою.

- Голосове читання

- Опрацювання рідковживаних слів:

- 1) „агроном” –
- 2) „удосвіта” – дуже рано, перед світловим днем.
- 3) „крізь сон” – під час сну.
- 4) „на сході” – сторона світу (пн., пд., зх., сх..).
- 5) „околиця” – на краю місцевості (зазвичай, села, міста); навколо чогось.

- Повторне читання

II. Орієнтувальний етап

- Відповіді на предметно-змістові запитання (серія А):

1. Як звати головного героя?
2. У якому класі він навчається?
3. Яка пора року описана в оповіданні?
4. Що запропонував хлопчику батько?
5. Чи бачив раніше Василько схід сонця?
6. Які події відбуваються в оповіданні?

- Активізація творчої уяви

1. Уяви собі Василька, опиши його.
2. Заплющ очі і пригадай, як на малюнках був зображений світанок. Якими кольорами користувався художник? Намалюй словесну картину світанку.

- Опрацювання ключових слів (елементи методики доповнення; речення з пропусками записують на дошці).

Інструкція до виконання: „Діти, подивіться на запис на дошці; прочитайте, пригадайте, про що говорилось в оповіданні і заповніть пропущене слово”

- 1) „Тату, а що я робитиму _____?”.
- 2) „Відпочиватимеш і _____, – відповів батько.”
- 3) „...батько працював _____. Він удосвіта і їхав у _____.”
- 4) „пригадав Василько, що вони з батьком їдуть у _____.”
- 5) „Надворі ще темно... а на сході _____.”
- 6) „Чому небо червоне? Невже там _____?”.
- 7) „Перед ними _____ пшеничне поле. _____

промені блищали в крапельках роси. В _____ небі співав жайворонок.”

III. Виконавчий етап.

- Робота з деформованим текстом (кожному учневі роздають текст, поділений на частини)

Інструкція до виконання: „Роздивіться уважно усі частини, зорієнтуйтеся у їхніх змістах. Знайдіть ту, якою починається оповідання. Прочитайте (мовчки) її кінцівку. Подумайте, що було далі? Знайдіть частину, де продовжується розповідь.” І т.д.

(поділ даного тексту на смислові частини подано у додатку А.5)

- Робота з предикативною схемою (переказ з опорою на дієслова).

Інструкція до виконання: „Перед тобою схема з дієслів оповідання „Все в лісі співає”. Відтвори розповідь. Для цього прочитай дієслово, постав до нього запитання і, відповідаючи на них, склади речення. Даючи відповіді на питання, пригадує, що говорилось в оповіданні”

→ Учням пропонуємо схему без запитань; школярі ставлять смислові запитання до кожного дієслова і дають відповідь, притримуючись змісту оповідання. У випадку труднощів, учневі надається допомога у доборі запитань чи коригується вибір слів для відповідей (у процесі розгортання речень).

(хто?) **запитав** (у кого?):
що робитиму (хто?, коли?).

Відпочиватимеш і працюватимеш, – відповів (хто?). **Поїдемо** (коли? з ким? куди?). **Зрадів** (хто?).

Працював (хто? чий? ким?). (хто?) **вставав** (коли?) і **їхав** (куди?).

(хто?) **почув**, (як хто?) **доторкнувся** (до чого?). **Не хочеться** (що робити? кому?). **Пригадав** (хто? що?), **їдуть** (куди? з ким?). **Підвівся, подивився** (куди?). (Де?) **темно**. (що?) **сяють** (де?), (де?) **червоніє**.

(хто?) **вмився, поснідав** (з ким?). **Ось вони** (де?). (хто?) **показує** (на що?) й **питає**:
– **Що воно таке? Чому** (що? яке?)? **Невже** (де? що?)?

(хто?) **усміхнувся**: – **Ти не бачив**, (як що?) **сходить?**

– **Не бачив, – відповів** (хто?).

– **Дивись, – сказав** (хто?). – **Побачиш** (скільки разів?) – **захочеться** (що робити? коли?)

(коли? хто?) **стояли** (де?). **Зеленіло** (що? яке? перед ким?). (що? які?) **блищали** (у чому?). **Співав** (хто? де?). (Хто?) **стояв** (як який?).

– (як це? як виглядає?) **промовив** (хто?). – **Невже** (як? коли?)

– (коли?) – **відповів** (хто?).

– (Скільки чого?, хто?) **проспав!** – (як?) **промовив** (хто?).

- Відповіді на предметно-сміслові запитання до тексту (серія Б):

1. Чому тато запропонував Василькові поїхати з ним у поле?

2. Чи хотів Василько зранку вставати з ліжка?

3. Василько вийшов надвір. Що його там вразило?

4. Прочитай уривок, де говориться про світанок в полі. Чи сподобалось Васильку? А тобі?

Третьюкласник Василько запитав у батька:

– Тату, а що я _____ влітку?

– Відпочиватимеш і _____, – відповів батько. – Завтра _____ зі мною в поле. Добре?

– Добре! – зрадів Василько.

Васильків батько _____ агрономом. Він _____ удосвіта і _____ у поле.

Василько крізь сон почув, як хтось _____ до його плеча. Ой, як не _____ вставати! Але пригадав Василько, що сьогодні _____ з батьком їдуть у поле. Підвівся, _____ довкола. Надворі ще темно. _____ небі зірки сяють, а на сході _____.

Василько вмився, поснідав з батьком. Ось _____ вже і на подвір'ї. Василько показує на рожеве _____ на сході й питає:

– Тату, що воно _____? Чому небо червоне? Невже _____ пожежа?

Батько _____:

– А хіба ти ніколи не _____, як сонце _____?

– Не бачив, – відповів Василько.

– _____, – сказав батько. – Побачиш раз захочеться _____ щодня.

Потім вони стояли на околиці села. Перед ними _____ пшеничне поле. Сонячні промені _____ в крапельках роси. В блакитному небі _____ жайворонок. Василько стояв, мов _____.

– Ой, красиво ж! – тихо _____ він. – Невже щодня так красиво?

– Щодня! – _____ батько.

– Скільки ж ранків я _____! – з жалем промовив Василько.

- Робота з методикою доповнення тексту.

Інструкція до виконання: „Діти, подивіться на роздані вам тексти. Переконайтесь, що це оповідання, яке ми з вами читали. У картках, які ви отримали, окремі слова пропущені. Уважно читайте кожне речення, не поспішайте; подумайте, про що йдеться, доберіть слово і заповніть пропуск. Перечитайте ще раз речення; переконайтесь, що заповнений вами пропуск підходить за змістом і використаний у правильній формі.”

- Самостійний переказ.

- Відповіді на смислові запитання (серія В).

1. Чому батько сказав Василькові, що йому захочеться щодня бачити, як сходить сонце?
2. Як ти думаєш, чи тато знав, яким красивим буває схід сонця? Чому?
3. Чому Василько вирішив, що проспав багато ранків?
4. Чого вчить це оповідання?

Текст 5 . Підлога буде чиста, а душа?(див. дод. А.1)

Аналіз змісту тексту:

У оповіданні викладено звичні для учнівського життя ситуації: прибирання у класних кімнатах, перевірка стану класних кімнат, необхідність у дотриманні чистоти у класі; домашнє прибирання; частування сусідів. Внутрішній зміст оповідання означений глибоким підтекст морально-етичного характеру. Для його виявлення необхідний певний життєвий досвід, пов'язаний із правильною поведінкою сто воно старших людей, а також щодо істинних цінностей щоденних побутових дій (напр., чистота не заради оцінки). Виявлення даного підтексту становить особливу трудність, оскільки морально-етичний бік проблеми криється у власному сумлінні (свідомості, світоглядності) читача.

Структурна схема оповідання (див. рис. 2.14) та її аналіз подані у розділі 2.2.3 на стор 110; аналіз графічного зображення вказує на складність внутрішньо-смислової структури тексту, що, в свою чергу, може спричинити труднощі його розуміння. Об'єктивні труднощі розуміння цього тексту, на наш погляд, у переплетенні близьких до учнівського досвіду конкретних смислів (1- школа, прибирання класів, перевірка стану чистоти; 2 – прибирання у домі, підтримання чистоти у домі і частування сусідів) і наявністю прихованого змісту, глибокого морального підтексту, що полягає проведенні смислової паралелі: чистота підлоги – чистота душі.

Додаткового опрацювання (уточнення значень) потребують такі слова з тексту: „комісія”, „вітальня”, „зосталися”. Важливими для узагальнення смислу оповідання є наступні речення: „ А ми б до класу з

такими брудними черевиками не впустили... Підлога ж мусить бути чиста... Підлога буде чиста, доню... А душа? ”

Зміст роботи над розумінням тексту „ Підлога буде чиста, а душа? ”

I. Мотиваційний етап.

- Орієнтовний зміст мотиваційної бесіди

1) Хто слідкує за чистотою у класі? Хто миє підлогу? Як часто миють у класі підлогу?

2) Для чого прибирають у приміщенні? (вдома, у класі...).

3) Зараз ми прочитаємо оповідання про дівчинку, яка не зрозуміла, чому повинна бути чиста підлога.

- Голосове читання

- Опрацювання рідковживаних слів:

а) «комісія» – група людей, які щось перевіряють.

б) «вітальня» – велика кімната, де приймають гостей.

в) «зосталися» – залишилися.

г) «частувала» – пригощала.

- Повторне читання

II. Орієнтувальний етап

- Відповіді на предметно-змістові запитання (серія А):

1. Як звати дівчинку? У якому класі вона навчалась?

2. Що помітила Марійка, коли прийшла додому? З чим вона порівняла підлогу вдома?

3. Марійка вважала, що підлогу у класі потрібно мити для чого?

4. Які події відбувались в оповіданні

- Активізація творчої уяви

1. Уяви Марійку і опиши її.

2. Опиши маму дівчинки.

3. Пригадай, якою була Бабуся Христина? Змалюй її.

- Опрацювання ключових слів (елементи методики доповнення; речення з пропусками записують на дошці).

Інструкція до виконання: „Діти, подивіться на запис на дошці; прочитайте, пригадайте, про що говорилось в оповіданні і заповніть пропущене слово ”

1) „ підлога в кімнатах _____, аж блищить. ”.

2) „ приходять комісія і ставить _____ за чистоту. ”

3) „ йде дощ, взуття у бабусі в _____ ”

4) „ де вона пройшла, там зосталися _____ . ”

5) „ А ми б до класу з _____ черевиками не впустили. ”

III. Виконавчий етап.

- Робота з деформованим текстом (кожному учневі роздають текст, поділений на частини). Інструкція до виконання: „Роздивіться

уважно усі частини, зорієнтуйтеся у їхніх змістах. Знайдіть ту, якою починається оповідання. Прочитайте (мовчки) її кінцівку. Подумайте, що було далі? Знайдіть частину, де продовжується розповідь.” І т.д.

(поділ даного тексту на смислові частини подано у додатку А.5)

- Робота з предикативною схемою (переказ з опорою на дієслова).

Інструкція до виконання: „Перед тобою схема з дієслів оповідання „Все в лісі співає”. Відтвори розповідь. Для цього прочитай дієслово, постав до нього запитання і, відповідаючи на них, склади речення. Даючи відповіді на питання, пригадує, що говорилось в оповіданні”

→ Учням пропонуємо схему без запитань; школярі ставлять смислові запитання до кожного дієслова і дають відповідь, дотримуючись змісту оповідання. У випадку труднощів, учневі надається допомога у доборі запитань чи коригується вибір слів для відповідей (у процесі розгортання речень).

(Хто?), **прийшовши** (куди?), **побачила**: (що? де? яка?), аж **блищить**.
Сказала (хто? кому?): – **Як у нашому** (де? після чого?).
Здивувалася (хто? чия?): – **Як це** (після чого?)
– (хто?) **втираємо** (що? після чого?). **Приходить** (хто?), **ставить** (що? за що?). **Навіщо витирати** (що? коли? перед чим?).
– **Мудрі** (що? у кого?), – **усміхнулась** (хто?).
(хто?) **закінчили** (що?), **постукав** (хто?). **Відчинила** (хто? що?).
Ввійшла (куди? хто? яка?, скільки років?)
Вклонилась (хто? кому?), **взяла** (кого? як?) і **повела** (куди?).
Жахнулась (хто?). **Йде** (що? де?, бо яка пора року?). **Пройшла** (хто? кудю?), **зосталися** (що?).
Сиділа (хто? біля чого? скільки часу?). (Хто?) **частувала** (кого? чим?).
Пішла (хто?). **Каже** (хто?):
– (хто?) **не впустили б** (куди? в чому?). (Що?) **мусить** бути (яка?).
(хто?) **буде** (якою?), **А** (що?) – (як?) **питає** (хто?).

- Відповіді на предметно-смислові запитання до тексту (серія Б):

1. Чи правильно мама зробила, що запросила бабусю до вітальні?
2. Чому Марійка жахнулась, коли прийшла бабуся?
3. Змалюй осінню дощову погоду.
4. Марійка сказала, що вони б не пустили до класу у брудному взутті. Чи це правильно? (*правильно, якщо це учень; учень повинен мати чисте взуття*)

- Робота з методикою доповнення тексту.

Інструкція до виконання: „Діти, подивіться на роздані вам тексти. Переконайтесь, що це оповідання, яке ми з вами читали. У картках, які ви отримали, окремі слова пропущені. Уважно читайте кожне речення, не поспішайте; подумайте, про що йдеться, доберіть слово і заповніть пропуск. Перечитайте ще раз речення; переконайтесь, що заповнений вами пропуск підходить за змістом і використаний у правильній формі”

Першокласниця Марійка, _____ додому, _____: підлога в кімнатах чиста, аж _____.

Як у нашому класі після уроків, – _____ мамі Марійка.

Як це, після уроків? – _____ мати. – А під час уроків?

– Ми _____ підлогу після уроків. Бо _____ комісія і ставить оцінку за чистоту. Навіщо ж _____ підлогу до уроків?

– Мудрі у вас порядки, – _____ мама.

Тільки вони _____ розмову, як хтось _____. Мама _____ двері.

До хати _____ сусідка – стара-престара бабуся Христина. Бабусі вісімдесят дев'ять років. У неї сім синів, три дочки, багато внуків і правнуків.

Мама _____ бабусі, взяла її під руку й _____ до вітальні.

Жахнулась Марійка. Надворі листопад, йде дощ, взуття у бабусі в болоті, де вона пройшла. Там _____ сліди.

Довго _____ біля столу бабуся Христина. Мама _____ її чаєм.

Як тільки бабуся _____, Марійка і _____:

– А ми б до класу з такими брудними черевиками не _____... Підлога ж _____ чиста...

Підлога _____ чиста, доню... А душа? – тихо _____ мати.

- Самостійний переказ.

- Відповіді на смислові запитання (серія В).

- 1) Як ти розумієш вислів «чиста душа»?
- 2) Чи заслуговує схвалення поведінка Марійки?
- 3) Як би ти вчинив на місці Марійки?
- 4) Чи завжди доброта переважає в людей?
- 5) Чого навчає нас це оповідання?

Текст 6. Все в лісі співає

Весною ми пішли до лісу.

Зійшло сонце, подихнув легенький вітерець, всі дерева в лісі заспівали.

Кожне співало свою пісню.

Берега співала ніжну пісню. Слухаючи її ніжну пісню, хотілось підійти до білокорої красуні й обняти її.

Дуб співав мужню пісню. Коли ми слухали пісню дуба, нам хотілося бути сильними, відважними.

Верба, що схилилася над ставом, співала задумливу пісню. Прислухаючись до пісні верби, ми подумали, що прийде осінь і листячко з дерев осиплеться.

Горобина співала тривожну пісню. Від цієї пісні до нас прилинула думка про темну ніч і бурхливу грозу, від якої гнеться тонка горобина, немов шукаючи захисту.

Ось які пісні почули ми в лісі.

(за В. Сухомлинським)

Аналіз змісту тексту:

Оповідання „Все в лісі співає” занурює учнів у роздуми з приводу різноманіття лісової природи, сприяє розвитку естетичних якостей. Текст оповідання насичений прикметниково-образною лексикою, що може ускладнити сприйняття фактичного змісту. Автор веде виклад змісту таким чином, що основними персонажами оповідання виступають лісові дерева, які виконують певні дії (співають); читачам відводиться другорядна роль за наявності виразного ефекту присутності. Сміслова складність оповідання полягає у необхідності встановлення причиново-наслідкових залежностей між якостями дій персонажів (різні характеристики пісень дерев) та відповідними бажаннями читачів виконати певні дії, які відповідають особливостям дій основних персонажів оповідання.

У структурі оповідання чітко означені зачин (перші три речення), основна частина (розповідь про пісні різних дерев та характеристика вражень, навіяних цими піснями) і кінцівка (останнє речення тексту). Поряд з цим, основна частина представлена чотирма складовими елементами (підчастинами), не пов'язаними між собою смисловими залежностями (причинними, часовими, просторовими іншими). Тобто, у межах основної частини немає чіткої послідовності складових елементів. Графічна модель структури даного тексту може бути представлена таким чином:

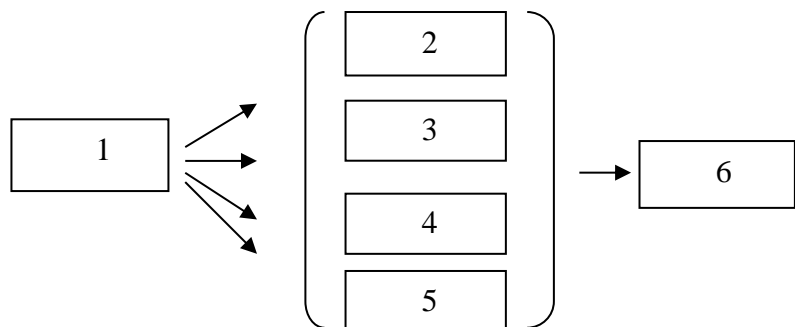


Рис. 3.2.2. Схема смислових зв'язків і залежностей між частинами тексту 6

Відновлюючи структуру тексту (згідно методичного прийому роботи з деформованим текстом), учні можуть змінювати послідовність частин № 2; 3; 4; 5.

Серед ключових слів у тексті слід виділити ті, які позначають різновиди пісень дерев-персонажів: „ніжну, мужню, задумливу, тривожну”. Серед речень, які є вагомими у смисловому відношенні – третє речення з тексту („Кожне співало свою пісню”); зазначимо, що складність цього речення полягає в особливостях граматичної структури (безособове речення).

Зміст роботи над розумінням тексту „Все в лісі співає”

I. Мотиваційний етап.

- *Орієнтовний зміст мотиваційної бесіди*

- 1) Уяви (пригадай) весну. Що відбувається навесні в природі?
- 2) Коли ми вживаємо слово «співати», що маємо на увазі? В якому настрої людина співає?
- 3) Чи можна сказати, що „природа співає”?
- 4) Прочитай оповідання і зрозумієш, чому автор вважав, що дерева співають.

- *Голосове читання*

- *Опрацювання рідковживаних слів:*

- 1) „подихнув вітерець” – подув вітерець
- 2) береза, дуб, верба, горобина – дерева, які по-різному виглядають (пригадування характерних ознак вказаних дерев, розглядання на малюнках)

- *Повторне читання*

II. Орієнтувальний етап

- *Відповіді на предметно-змістові запитання:*

- 1) Чи є в оповідання дійові особи? (*діти (ми), дерева*)
- 2) Куди пішли діти весною?
- 3) Що там (в лісі) відбувалось? Що вони побачили?

- *Активізація творчої уяви*

- 1) Опиши березу; пригадай, як про неї говорить автор (*струнка, біла кора*). 2) Опиши дуб; пригадай, як про нього говорить автор (*високий, товстий стовбур, великі гілки*). 3) Опиши вербу; пригадай, як про неї говорить автор (*розлога, довгі тонкі гілки спадають вниз*). 4) Опиши горобину; пригадай, як про неї говорить автор (*тонкий гнучкий стовбур, китиці червоних ягід*).

- *Опрацювання ключових слів (елементи методики доповнення; речення з пропусками записують на дошці).*

Інструкція до виконання: „Діти, подивіться на запис на дошці; прочитайте, пригадайте, про що говорилось в оповіданні і заповніть пропущене слово”

- 1) „...всі дерева заспівали. Кожне співало _____ пісню”.
- 2) „Береза співала _____ пісню.”
- 3) „Дуб співав _____ пісню.”
- 4) „Верба, що схилилася над ставом, співала _____ пісню.”
- 5) „Горобина співала _____ пісню.”

III. Виконавчий етап.

- *Робота з деформованим текстом (кожному учневі роздають текст, поділений на частини)*

Інструкція до виконання: „Роздивіться уважно усі частини, зорієнтуйтеся у їхніх змістах. Знайдіть ту, якою починається оповідання. Прочитайте (мовчки) її кінцівку. Подумайте, що було далі? Знайдіть частину, де продовжується розповідь.” І т.д.

1	Весною ми пішли до лісу. Зійшло сонце, подихнув легенький вітерець, всі дерева в лісі заспівали. Кожне співало свою пісню.
2	Береза співала ніжну пісню. Слухаючи її ніжну пісню, хотілось підійти до білокорої красуні й обняти її.
3	Дуб співав мужню пісню. Коли ми слухали пісню дуба, нам хотілося бути сильними, відважними.
4	Верба, що схилилася над ставом, співала задумливу пісню. Прислухаючись до пісні верби, ми подумали, що прийде осінь і листячко з дерев осиплеться.
5	Горобина співала тривожну пісню. Від цієї пісні до нас прилинула думка про темну ніч і бурхливу грозу, від якої гнеться тонка горобина, немов шукаючи захисту.
6	Ось які пісні почули ми в лісі.

- Робота з предикативною схемою (переказ з опорою на дієслова).

Інструкція до виконання: „Перед тобою схема з дієслів оповідання „Все в лісі співає”. Відтвори розповідь. Для цього прочитай дієслово, постав до нього запитання і, відповідаючи на них, склади речення. Даючи відповіді на питання. Пригадуй, що говорилось в оповіданні”

→ Учням пропонуємо схему без запитань; школярі ставлять смислові запитання до кожного дієслова і дають відповідь, притримуючись змісту оповідання. У випадку труднощів, учневі надається допомога у доборі запитань чи коригується вибір слів для відповідей (у процесі розгортання речень).

<p>(хто? коли?) пішли (куди?). Зійшло (що?), подихнув (що? який?), заспівали (що/хто? де?). (кожне) співало (що? чию?). (Хто/яке дерево?) співала (що? яку?). Слухаючи (що? чию?), хотілось підійти (до чого? якої?) й обняти (кого?). (Хто/яке дерево?) співав (що? яку?). Коли (хто?) слухали (що? чию?), (кому?) хотілося бути (якими?). (Хто/яке дерево?), схилилася (над чим?), співала (що? яку?). Прислухаючись (до чого? до чийої?), (хто?) подумали, що прийде (що?), осиплеться (що? з чого?). (Хто/яке дерево?) співала (що? яку?). (до кого?) прилинула (що?, від чого?, про що?, про яку?, і ще про що?, про яку?), гнеться (що? від чого?), шукаючи (що?). (що?) почули (хто? де?).</p>
--

- Відповіді на предметно-смислові запитання до тексту:

1) Що робиться з деревами, коли дме вітер?

2) Як називає автор березу? („білокора красуня”). Яку пісню вона співала?

- 3) Чому у дуба була мужня пісня?
- 4) Яка пісня була у верби?
- 5) Чому горобина співала тривожну пісню?

- Робота з методикою доповнення тексту.

Інструкція до виконання: „Діти, подивіться на роздані вам тексти. Переконайтесь, що це оповідання, яке ми з вами читали. У картках, які ви отримали, окремі слова пропущені. Уважно читайте кожне речення, не поспішайте; подумайте, про що йдеться, доберіть слово і заповніть пропуск. Перечитайте ще раз речення; переконайтесь, що заповнений вами пропуск підходить за змістом і використаний у правильній формі”

Весною ми _____ до лісу.

Зійшло сонце, _____ легенький вітерець, всі дерева в лісі заспівали.

Кожне _____ свою пісню.

Береза _____ ніжну пісню. Слухаючи її ніжну пісню, хотілось підійти до білокорої красуні й _____ її.

Дуб _____ мужню пісню. Коли ми слухали пісню дуба, нам хотілося бути _____, відважними.

Верба, що _____ над ставом, співала задумливу пісню. Прислухаючись до пісні верби, ми подумали, що _____ осінь і листячко з дерев _____.

Горобина _____ тривожну пісню. Від цієї пісні до нас прилинула думка про темну ніч і бурхливу грозу, від якої _____ тонка горобина, немов шукаючи захисту.

Ось які пісні _____ ми в лісі.

- Самостійний переказ.

Понятійні одиниці до тексту 6:

1	Весною	21	бути сильними
2	пішли	22	відважними
3	лісу	23	Верба
4	подихнув	24	схилилася
5	вітерець	25	над ставом
6	дерева	26	співала
7	заспівали	27	задумливу пісню
8	Кожне	28	ми подумали
9	співало	29	прийде прийде
10	Свою пісню	30	листячко осиплеться
11	Береза	31	Горобина
12	співала	32	співала
13	Ніжну пісню	33	Тривожну пісню

14	хотілось	34	Від пісні
15	підійти	35	прилинула думка
16	обняти її	36	про темну ніч
17	Дуб	37	грозу
18	співав	38	гнеться горобина
19	мужню пісню	39	шукаючи захисту
20	нам хотілося	40	Ось які пісні
		41	почули

- *Відповіді на смислові запитання.*

- 1) Що можна помітити (побачити, почути) у природі, якщо бути уважним?
- 2) Поміркую: як потрібно ставитись до навколишньої природи?

3.3. Результати застосування методики формування розуміння текстів в учнів молодших класів із затримкою психічного розвитку

Ефективність розробленої нами методики формування розуміння текстів в учнів із ЗПР визначалась за результатами проведення контрольно-оцінювальної процедури після навчально-корекційних етапів.

У навчально-корекційних етапах взяли участь школярі із ЗПР 3-х, 4-х класів. Нами було визначено експериментальну (ЕГ) та контрольну (КГ) групи у кількості по 62 учні. В процесі навчально-корекційної роботи здійснювався цілеспрямований вплив на учнів експериментальної групи з метою формування у них навичок розуміння текстів шляхом впровадження розробленої нами системи спеціальних методичних прийомів. Для цього було обрано фронтальну та індивідуальну форми роботи. Застосування фронтальної (класно-урочної) форми дозволило не порушувати цілісність навчального процесу; застосування індивідуальної форми здійснювалось з учнями ЕГ під час самопідготовки. Учні, які увійшли до контрольної групи, продовжували навчатись за традиційною методикою навчання читання у початкових класах.

Формувальна методика впроваджувалась та вдосконалювалась протягом броків у базових закладах (Львівському навчально-реабілітаційному центрі інтенсивної педагогічної корекції для дітей із затримкою психічного розвитку „Мрія”; Хотинській загальноосвітній школі-інтернаті №2, Чернівецької області та у „Солобковецькій спеціальній загальноосвітній школі-інтернаті для дітей з вадами

розумового та (або) фізичного розвитку” (класи для дітей із ЗПР) Хмельницької області.

Впродовж навчально-корекційних етапів з учнями ЕГ проводили роботу над змістом оповідань з підручників для читання за 3-й, 4-й класи. Відповідно до змісту формульованої методики, розроблялись методичні матеріали до текстів (оповідань): зміст мотиваційних бесід, серії запитань, матриці текстів для роботи з предикативними схемами, деформованим текстом та методикою доповнення тощо (див. п. 3.2).

Тривалість навчально-корекційних етапів становила по 4 місяці у першому та другому півріччі навчального року, по завершенню яких проводились контрольні-оцінювальні зрізи. Відстеження динаміки учнівських умінь розуміти тексти ми проводили за методикою, викладеною у констатувальному дослідженні з урахуванням особливостей змісту методики формульованого експерименту та послідовності застосування методичних прийомів, поданих у ній. Учні були запропоновані дві групи текстів, різних за ступенем змістової і смислової складності. Оцінювались результати застосування методичних прийомів відповідей на питання, переказу, роботи з деформованим текстом та методики доповнення у такій послідовності:

- результати відповідей на предметно-змістові запитання (серія А);
- результати роботи з деформованим текстом;
- результати відповідей на предметно-сміслові запитання (серія Б);
- результати виконання методики доповнення;
- самостійний переказ;
- результати відповідей на смислові запитання (серія В).

Збору емпіричних даних передувало проведення мотиваційного етапу роботи над змістом експериментальних текстів (згідно змісту формульованої методики). Школярі брали участь у мотиваційно-актуалізуючих бесідах, завдяки яким здійснювалась актуалізація їхнього досвіду, який опосередковує сприймання і розуміння пропонованих текстів.

У якості основних показників, які характеризували сформованість розуміння текстів в учнів ЕГ, нами були визначені результати застосування методик переказу та відповідей на питання серій Б; В. При цьому ми керувались психолого-дидактичною сутністю даних методичних прийомів:

- правильний переказ тексту є показником його розуміння, оскільки передбачає послідовне викладення змісту прочитаного своїми словами без спотворення узагальненого смислу;
- правильні відповіді на ті питання до тексту, які передбачають виявлення смислових зв'язків у тексті, його глибинно-семантичної

структури, розкриття підтексту чи формулювання смислових узагальнень, є показником розуміння тексту.

Результати, отримані під час застосування контрольно-оцінювальних зрізів, засвідчили якісні зміни у розумінні текстів учнями експериментальної групи.

Зокрема, досліджувані продемонстрували високий та середній рівні відповідей на питання усіх серій (табл. 3.1; табл. 3.4) і доповнення текстів (табл. 3.3) за відсутності низького рівня у цих методиках; переважно високий та середній рівні переказів (табл. 3.10), відновлення структури текстів (табл. 3.2). Показники низького рівня у переказах та методиці роботи з деформованим текстом у ЕГ незначні.

Таблиця 3.1

Порівняльний аналіз кількісних показників відтворення повноти текстів учнями контрольної та експериментальної груп (за результатами відповідей на питання серій А, у %)

Рівні розуміння текстів	І група текстів						ІІ група текстів					
	Текст 1		Текст 2		Текст 3		Текст 4		Текст 5		Текст 6	
	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ
Високий	70,9	14,5	75,8	24,2	69,4	1,6	79,0	49,1	75,8	25,8	88,7	6,5
Середній	29,1	69,4	24,2	69,4	30,6	48,4	20,9	46,1	24,2	54,8	11,3	75,8
Низький	0	16,1	0	6,4	0	50	0	4,8	0	19,4	0	17,7

Першим об'єктом контрольно-оцінювальної процедури були відповіді на предметно-змістові запитання до експериментальних текстів (серії А). Аналіз отриманих відповідей за даною методикою продемонстрував, що більшість учнів експериментальної групи відтворюють повноту текстів на високому і середньому рівнях, що свідчить про задовільний стан безпосереднього розуміння фактичного змісту текстів (див. табл. 3.1), а також відображає певною мірою стан мотиваційної складової у сприйманні змісту текстів.

Згідно відсоткових даних, поданих у таблиці, у відтворенні повноти текстів учнями експериментальної та контрольної груп наявні суттєві відмінності. У експериментальній групі відсутні показники низького рівня розуміння (за критерієм повноти), що свідчить про відсутність учнів, нездатних до засвоєння зовнішнього (фабульного) змісту текстів. Показники високого рівня у ЕГ знаходяться в діапазоні від 69,4 % до 88,7 %. Згідно змісту формульованої методики, яка застосовувалась з учнями ЕГ, методичний прийом відповідей на предметно-змістові запитання слідував одразу після розв'язання завдань мотиваційного етапу. Тому, беручи до уваги відсоткові показники

високого та середнього рівнів в учнів ЕГ за даною методикою можна засвідчити позитивний результат навчально-корекційної роботи.

У контрольній групі показники високого рівня набагато нижчі і нестабільні (діапазон від 1,6% до 49,1%). Серед учнів контрольної групи були виявлені такі, що не змогли на достатньому рівні опанувати предметно-змістову сторону текстів; певна кількість школярів цієї групи давали неправильні відповіді або взагалі не змогли сформулювати відповіді на поставлені запитання. Так, 16,1% учнів КГ не опанували фактичного змісту тексту 1 (в ЕГ – 0%); 17,7% школярів не виявили повноти розуміння тексту 6; 19,4 % учнів не впорались із засвоєнням змісту тексту 5.

Несподіваною виявилась значна кількість учнів КГ з низьким рівнем відтворення повноти змісту тексту 3 – 50% школярів не змогли дати достатню кількість правильних (чи частково правильних) відповідей на предметно-змістові запитання (серія А), які, в свою чергу, стосувались зовнішнього змісту тексту і не потребували від учнів виконання складних мовно-мислинневих операцій.

Такий результат вказує на суттєві труднощі учнів КГ у перцептивно-мнестичній обробці вихідного тексту у процесі застосування традиційних прийомів роботи з текстами. З одного боку, текст 3 належить до першої групи текстів, які мають менше смислове навантаження порівняно з текстами другої групи. До того ж, даний текст невеликий за обсягом. А з другого – у тексті присутні специфічні лексеми та синтагми, які внаслідок особливої форми могли спричинити додаткові труднощі у засвоєнні фактичного змісту тексту. Наприклад: „*дідусь Юрасиків*” – інвертована структура синтагми та рідковживана форма імені хлопчика; „*стовпки*”, „*картоплиння*”, „*серед*” – лексеми, розуміння яких спирається на достатній життєво-практичний досвід; „*сів серед картоплиння*” – аналіз змісту цієї синтагми потребує відстороненого сприймання локативності (глибинно-семантичні відношення між дією та місцем (за О. Леонтєвим): *сів не на що?, а де саме? (між чим, посередині чого)* ін.

Отже, застосування у експериментальній групі спеціальних прийомів на мотиваційному етапі роботи над розумінням текстів позитивно позначається на сприйнятті зовнішнього змісту текстів учнями із ЗПР, навіть за умови особливостей засобів вираження їх змісту.

Про ефективність проведеної експериментальної роботи за розробленою методикою формування розуміння текстів в учнів із ЗПР свідчить порівняльний аналіз результатів застосування **методики роботи з деформованим текстом** у експериментальній та контрольній групах в рамках проведення контрольно-оцінювальної процедури (табл. 3.2).

Порівняльний аналіз кількісних показників за результатами методики роботи з деформованим текстом КГ та ЕГ (у %)

Рівні розуміння текстів	I група текстів						II група текстів					
	Текст 1		Текст 2		Текст 3		Текст 4		Текст 5		Текст 6	
	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ
Високий	66,1	22,6	82,3	41,9	88,7	14,5	58,1	14,5	70,9	12,9	45,2	17,7
Середній	32,3	53,2	16,1	40,3	11,3	48,4	41,9	53,2	29,1	38,7	37,1	56,6
Низький	1,6	24,2	1,6	17,8	0	37,1	0	32,3	0	48,4	17,7	25,7

Аналіз табличних даних показує, що у експериментальній групі зменшилась кількість учнів, які відчувають труднощі смислового структурування текстів. На це вказують нульові відсоткові показники низького рівня у текстах 3, 4, 5 та низькі показники низького рівня за іншими текстами. Це, в свою чергу, є підтвердженням наявності в учнів ЕГ умінь встановлювати смислові залежності між частинами текстів, виявляти смислові зв'язки і відображати їх, правильно розташовуючи текстові частини. Грубі помилки у відновленні смислової цілісності текстів допускає незначна кількість учнів ЕГ: по 1,6% учнів продемонстрували низький рівень відновлення структур текстів 1 і 2. Дещо вищим є показник низького рівня відтворення структури тексту 6, а отже, й розуміння його зовнішньо-змістової та внутрішньо-смислової сторін. Такий результат пояснюється об'єктивною семантичною, образною складністю тексту та його виразним естетико-емоційним контекстом (текст 6 („Все в лісі співає”).

Сумарні показники середнього і високого рівнів відтворення структур текстів учнями ЕГ доводять результативність формувальної методики – після розв'язання завдань мотиваційного та орієнтувального етапів покращилась здатність школярів щодо осмислення внутрішньо-смислових відношень, завдяки яким встановлюється структурна цілісність текстів.

Слід відзначити, що у процесі виконання даного завдання учні експериментальної групи намагались прочитувати тексти окремих частин, практично не спостерігалось випадків механічного приєднання ліній відрізу між частинами (як у констатувальному дослідженні). Особливої уваги заслуговують уміння учнів ЕГ користуватись запитаннями; школярі ставили їх до окремих частин текстів, демонструючи тим самим сформовані під час навчально-корекційних етапів пошукові уміння. Переважно, запитання учнів мали такий характер: „А що було потім?”, „Чому так сказав тато (мама. ін)?”, „А

потім що зробив Василько (Сергійко, ін.)?”. Фактично учні виявляють потребу у самоорганізації процесу смислового структурування, використовуючи для цього спосіб постановки запитань без нагадувань учителя. Безперечно, така особливість є свідченням опанування учнями спеціальними вміннями розуміти тексти завдяки проведенню навчально-корекційної роботи.

Учні контрольної групи відчували труднощі у виконанні даного завдання. На це вказують показники низького рівня відтворення структур текстів: від 17,8% до 37,1% учнів не впорались із відновленням цілісності текстів першої групи; від 25,7% до 48,4% школярів – із відновленням цілісності текстів другої групи (див. табл. 3.2). Поряд із тим, що констатувальне дослідження засвідчило за результатами роботи з деформованими текстами потенційні можливості щодо опанування змісту текстів молодшими школярами із ЗПР, учні контрольної групи не виявили прогресу порівняно із школярами експериментальної групи. Тобто, їхні вміння смислового структурування текстів не набули розвитку.

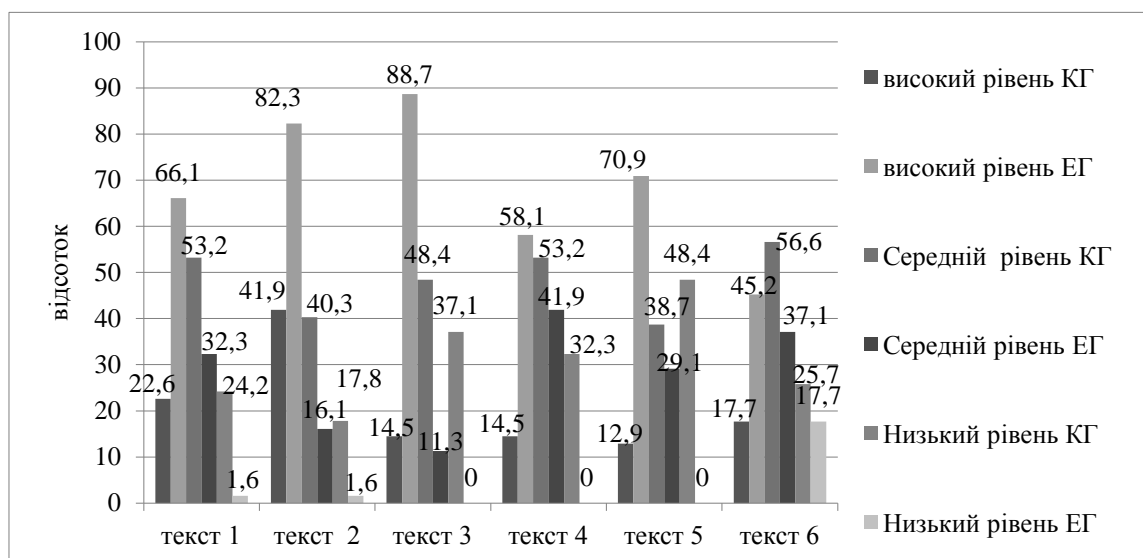


Рис. 3.1. Співвідношення рівнів розуміння текстів у ЕГ та КГ (за результатами методики роботи з деформованим текстом)

Аналіз графічних даних дав нам змогу стверджувати, що після спеціальної навчально-корекційної роботи за змістом формуальної методики значно покращились навички оперування смисловою структурою текстів у дітей експериментальної групи порівняно з відповідними навичками в учнів контрольної групи (див. рис. 3.1). Найвідчутнішою є різниця у показниках високого рівня, які зафіксовано у досліджуваних: 66,1% у ЕГ проти 22,6% у КГ по тексту 1 (різниця становить 43,5%); 82,3% у ЕГ проти 41,9% у КГ по тексту 2 (різниця становить 40,4%); 88,7% у ЕГ проти 14,5% у КГ по тексту 3

(різниця становить 74,2%); 58,1% у ЕГ проти 14,5% у КГ по тексті 4 (різниця становить 43,6%); 70,9% у ЕГ проти 12,9% у КГ по тексті 5 (різниця становить 58%); 45,2% у ЕГ проти 17,7% у КГ по тексті 6 (різниця становить 27,5%).

Таким чином, аналіз результатів застосування методики роботи з деформованим текстом у контексті контрольно-оцінювальної процедури продемонстрував позитивну тенденцію у розвитку в учнів експериментальної групи умінь виявляти смислову ієрархію і відображати її у правильній послідовності смислових частин текстів, що є невід'ємною складовою розуміння текстів і важливим кроком проникнення у їх глибинну семантику.

Аналіз результатів застосування методики доповнення у формульованому дослідженні переконливо продемонстрував високі можливості учнів експериментальної групи оперувати засобами вираження змісту у межах речень (мінімальних контекстів) навіть за наявності зовнішньо-лінгвістичних особливостей текстів (семантичних, синтаксичних) та загальної смислової складності текстів (табл. 3.3). Це підтверджують показники високого рівня виконання даного завдання у цій групі, відсутність показників низького рівня та незначні показники середнього рівня (1,6% (по одному учню) за текстами 1, 4, 6).

Таблиця 3.3

**Порівняльний аналіз кількісних показників
(за результатами методики доповнення тексту у КГ та ЕГ, у
%)**

Рівні розуміння текстів	І група текстів						ІІ група текстів					
	Текст 1		Текст 2		Текст 3		Текст 4		Текст 5		Текст 6	
	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ
Високий	98,4	41,9	100	59,7	100	67,7	98,4	48,4	100	75,8	98,4	70,9
Середній	1,6	35,5	0	24,2	0	29,1	1,6	22,6	0	17,7	1,6	19,4
Низький	0	22,6	0	16,1	0	3,2	0	29,0	0	6,5	0	9,7

У контрольній групі, поряд із вагомими сумарними показниками високого та середнього рівнів доповнення текстів, було виявлено певну кількість показників низького рівня. Наявність учнів у КГ, які не впорались із виконанням даного завдання, пояснюється труднощами здійснення операцій з відновлення змістової та смислової структури висловлювань.

Якісний аналіз результатів методики доповнення показав, що найчастіше учні експериментальної групи дослівно відтворювали пропущені у текстах слова, без морфологічних і граматичних словозмін; у випадку вживання слів-синонімів теж не спостерігалось порушень у доборі їх форми. Частими були випадки вживання синонімів причиново-

наслідкового зв'язку (наприклад, „хворіє” замість „кашляє”; „побачив” замість „глянув”), що вказує на здатність адекватної варіативності лексичними засобами.

Свідченням розуміння учнями ЕГ основного змісту речень є вживання замість пропущених складних для розмовного мовлення слів (рідковживаних форм) тих мовних засобів, які водночас підтверджують розуміння дітьми вищезначених форм слів (тобто, містяться у пасивному словнику) та наявні у їхньому активному вжитку. Так, учні використовують складену форму дієслів майбутнього часу замість суфіксальної „буде жити” (дідусь), „будете жити” (ви з мамою) замість „житиме” (дідусь), „житимете” (ви з мамою); „буду нести” замість „нестиму” тощо; вживають актуалізовані лексеми „вгостила”, „пригощала” замість рідковживаної лексеми „частувала”.

Цікавим, на нашу думку, є приклад відтворення пропуску у реченні з інверсією: у тексті 3 (див. дод. Б) одне із складно-підрядних речень містить частину з вербальною інверсією: „закопує тато стовпки поруч з хатою”; у якості пропуску визначено слово „закопує”; певна кількість учнів ЕГ, заповнюючи цей пропуск, намагаються усунути дану інверсію і, дублюючи присутність підмета, вживають словосполучення „тато закопує”. Цей та попередньо наведені приклади демонструють уміння учнів оперувати зовнішнім змістом, при цьому виконуючи переведення лінгвістичних засобів його вираження на власну мову без змін у смисловому аспекті.

Аналіз табличних даних (див. табл. 3.3) та графічне зображення (рис. 3.2) показують, що учні контрольної групи виявили гірші уміння добору адекватних у лексичному, граматичному відношеннях засобів для доповнення речень із пропусками. Серед результатів, отриманих у цій групі наявні показники як високого, так і середнього та низького рівнів.

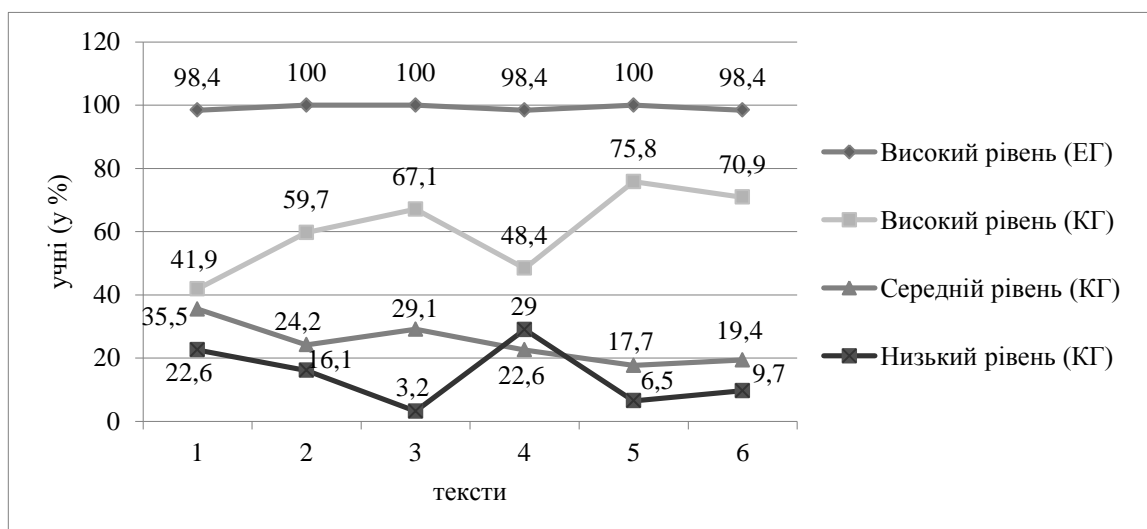


Рис. 3.2. Порівняльний аналіз результатів застосування методики доповнення у КГ(за трьома рівнями) та високого рівня у ЕГ (у %)

Аналіз результатів, відображених на малюнку, засвідчує максимальні показники високого рівня у експериментальній групі (як зазначалось раніше, у текстах 1, 4, 6 виявлено лише по 1, 6% робіт, віднесених до середнього рівня) та значно нижні показники (враховуючи наявність низького рівня) у контрольній групі.

У констатувальному дослідженні застосування методики доповнення дозволило встановити, що конкретний зміст окремого речення учні із ЗПР розуміють набагато краще, ніж зміст тексту в цілому. Тому в аналізі результатів застосування даної методики у формульованому експерименті ми очікували виявити підтвердження того, що засобами методики доповнення у поєднанні зі спеціальними прийомами роботи над розумінням текстів, спрямованих на розвиток умінь пов'язувати зміст окремих речень з цілісним змістом тексту, можна покращити результат розуміння учнями текстів.

Згідно змісту формульованого експерименту, методика доповнення використовувалась після опрацювання ряду методичних прийомів – мотиваційної бесіди, відповідей на предметно-змістові запитання, активізації творчої уяви, опрацювання ключових слів, роботи з деформованим текстом, роботи з предикативною схемою та відповідей на предметно-сміслові запитання до текстів, що мали місце на мотиваційному та орієнтувальному етапах роботи над змістом текстів. Методика доповнення передувала самостійному переказу. Зважаючи на складність для учнів із ЗПР такого виду мовленнєвої діяльності як усний переказ (що підтверджується науковими дослідженнями та результатами констатувального експерименту), ми вважали за доцільне розташувати методику доповнення і переказу саме у такій послідовності, оскільки робота з доповненням тексту має водночас безпосередню текстову опору та стимулює мовленнєво-мислинні операції над її опрацюванням, і, тим самим, сприяє актуалізації змісту вихідного тексту.

Разом з тим, ми розуміємо, що однієї лише актуалізації змісту тексту недостатньо для його розуміння. Воно відбувається шляхом поєднання виділеної з тексту нової інформації (нового знання) із особистісним досвідом читача. У випадку достатнього чи широкого особистісного існує більша вірогідність його інтеграції (поєднання) з новими знаннями з тексту, аніж у випадку збідненого, обмеженого досвіду. Тому розроблена нами формульована методика передбачала спеціальну роботу з актуалізації досвіду в учнів експериментальної групи; цьому сприяли методичні прийоми мотиваційного і орієнтувального етапів, які передували методиці доповнення.

Обробка емпіричного матеріалу, зібраного у експериментальній групі (матриць текстів із заповненими пропусками) дозволила не лише визначити якість виконання даного завдання згідно підрахунку кількості правильно відновлених пропусків, а й отримати підтвердження прогнозованих очікувань:

- учні, з якими проводилась навчально-корекційна робота відповідно до змісту формувальної методики, заповнюючи пропуски у складних для сприймання синтаксичних конструкціях, намагались їх доповнити, додаючи окремі елементи.

Наприклад, речення з тексту 6 (див. п. 3.2.): „Кожне співало свою пісню” становить складність для сприймання, оскільки містить неповний у смисловому відношенні підмет („кожне”); дане речення змістовно пов’язане з попереднім складно-сурядним реченням, а саме – з останньою його частиною: „всі дерева в лісі заспівали”. У матриці, розробленій для методики доповнення, було вилучене слово „співало”. Заповнюючи даний пропуск, переважна кількість учнів ЕГ вживають поряд з дієсловом лексему, що доповнює смислову цілісність підмету: „дерево співало”, „дерево співає”. Цей приклад свідчить про здатність учнів експериментальної групи поєднати між собою два контексти, а також ілюструє уміння учнів виявити і відобразити зв’язок між змістом конкретного речення та цілісним змістом тексту (у тексті йдеться про дерева), що є ознакою розуміння тексту;

Або: у матриці тексту 5 (див. п. 3.2.) у реченні „Як тільки бабуся пішла, Марійка і каже...” було вилучене слово „каже”; на місці пропуску учні ЕГ вживають словосполучення „каже мамі”, „говорить мамі”, „сказала своїй мамі”, „каже до мамі”, що вказує на уміння учнів міркувати в межах загального контексту, бо основні події у тексті відбуваються між донькою та мамою. У даному випадку, учнівські доповнення ми розцінюємо як відображення усвідомленості глибинно-семантичних відношень об’єктності (відношення між дією та об’єктом дії (за О.О. Леонтьєвим), що є ознакою розуміння загального змісту тексту. Даний висновок доповнює попередній.

- учні, які увійшли до ЕГ, при заповненні окремих пропусків керувались життєвим досвідом, відповідно до чого доречно поширювали окремі пропуски додатковими словами.

Наприклад, у реченні з тексту 1 (див. п. 3.2.) „Він кинув у ставок камінець” на місці пропущеного слова „камінець” школярі вписують словосполучення „пару камінців”, „трохи камінців”, „кілька каменів”. З одного боку, такий приклад є свідченням привнесення у зміст тексту власного досвіду, бо кидання камінців у воду – це звична розвага для хлопців, і, зазвичай, одним камінцем хлоп’ята не обмежуються. А з другого, цей приклад ілюструє активне переживання учнями подій з оповідання, пов’язування учнями змісту тексту з особистісним досвідом. У даному випадку учнівські привнесення мають характер контекстних.

Отже, внаслідок проведеної навчально-корекційної роботи з розвитку в учнів із ЗПР розуміння текстів та, зокрема, застосування прийомів актуалізації досвіду, у експериментальній групі підвищився ступінь усвідомленості засобів зовнішнього вираження змісту текстів.

Наступним важливим об'єктом контрольно-оцінювальних зрізів були відповіді на наступні серії запитань до експериментальних текстів, які доповнювали характеристику стану розуміння текстів учнями. Хоча застосування методичного прийому відповідей на предметно-сміслові запитання (серія Б) передувало методичці доповнення, а методичний прийом відповідей на смислові запитання (серія В) слідував після самостійного переказу, завершуючи роботу над текстом, ми подаємо аналіз результатів за цими двома методиками спільно. Зазначимо, що у контрольно-оцінювальній процедурі основними показниками, які характеризують стан розуміння текстів учнями із ЗПР, було визначено результати методик переказу та відповідей на питання серій Б та В.

Аналіз отриманих відповідей на предметно-сміслові (серія Б) та смислові (серія В) запитання в учнів експериментальної та контрольної груп продемонстрував, що у дітей експериментальної групи відбулись позитивні зміни.

За результатами аналізу ми виявили, що завдяки проведенню навчально-корекційної роботи учні експериментальної групи демонструють стабільні навички осмислення текстової інформації, що ми розцінюємо як розуміння текстів, а саме – глибини розуміння. Свідченням цього є повна відсутність показників низького рівня у відповідях на предметно-сміслові і смислові питання (серій Б, В) до експериментальних текстів (табл. 3.4). На противагу цим результатам, у контрольній групі були зафіксовані суттєві показники низького рівня відповідей за обома серіями.

Таблиця 3.4

Порівняльний аналіз кількісних показників відтворення глибини змісту текстів учнями КГ та ЕГ (у %) (за результатами відповідей на питання серій Б, В)

Рівні розум.	Серії питань до текстів	І група текстів						ІІ група текстів					
		Текст 1		Текст 2		Текст 3		Текст 4		Текст 5		Текст 6	
		ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ
Високий	Серія Б	72,6	32,3	87,1	11,9	40,3	0	50,0	12,3	48,4	0	41,9	0
	Серія В	61,3	12,9	88,7	11,3	46,8	9,7	45,2	0	45,2	8,1	53,2	11,3
Середній	Серія Б	27,4	50,0	12,9	31,6	59,7	70,9	50,0	75,8	51,6	51,6	58,1	40,3
	Серія В	38,7	48,4	11,3	17,7	53,2	35,5	54,8	61,3	54,8	27,4	46,8	58,1
Низький	Серія Б	0	17,7	0	56,5	0	29,0	0	11,9	0	48,4	0	59,7
	Серія В	0	38,7	0	70,9	0	54,8	0	38,7	0	64,5	0	30,6

Зазначимо, що згідно змісту формувальної методики, предметно-сміслові та смислові запитання були спрямовані на розвиток і учнів умінь встановлювати текстові залежності, розкривати смислові зв'язки. Як видно з таблиці, учні експериментальної групи належним чином встановлювали смислові залежності, на що вказує значна кількість правильних відповідей на предметно-сміслові запитання (зі серій Б) та смислові (зі серій В).

Найвищі показники високого рівня були зафіксовані у відповідях учнів ЕГ на питання до текстів 1 і 2; вони становили відповідно 72,6% та 87,1% (згідно відповідей на предметно-сміслові запитання); 61,3% та 88,7% (згідно відповідей на смислові запитання). Підтвердженням розуміння учнями даних текстів є підвищення частоти вживання змістовних розгорнутих висловлювань у якості відповідей (табл. 3.5); а також наявність у відповідях лексико-граматичних елементів, які слугують для відображення причинно-наслідкового мислення і вказують на хід міркувань, порівнянь.

Таблиця 3.5

**Зразки відповідей учнів експериментальної групи
на питання серій Б; В до текстів 1; 2**

Приклади предметно-сміслових запитань до тексту 1 та зразки відповідей учнів ЕГ	
„Вночі Сергійко прокинувся. Пригадай, що його розбудило? Опиши ”	- „Шум розбудив. Був сильний дощ, був вітер. Аж по вікнах стукало ” - „Прокинувся від шуму. Думає: - Що то шумить? А потім зрозумів, що то сильний вітер, і дощ. А ще вітер гойдав гілки так, що вони били по вікнах ” - „Його розбудив шум дощу. Він розкрив очі – і нічого не бачить, темнота. І він сильно перестрашився. Я теж буджуся, коли йде дощ вночі. ”
„Як дощова ніч допомогла Сергійкові зрозуміти становище дівчинки?”	- „Він опинився у цілковитій темноті, а дівчинка постійно у ній живе” - „Його оточувала темнота, він нічого не міг бачити. А потім згадав, що дівчинка казала „ Я нічого не бачу” - „Він опинився у темноті, йому стало страшно від темноти і від того, що у вікно стукає дощ з вітром. Тоді він ще більше злякався, бо нічого не було видно; а дівчинка весь час нічого не бачить ”
Приклади смислових запитань до тексту 1 та зразки відповідей учнів ЕГ	
„Про що свідчать його (Сергійка) переживання серед ночі?”	- „Він зрозумів, як тяжко жити сліпій дівчинці, тому що сам злякався темноти, а вона – завжди в темноті” - „ Він подумав: - Я нічого не бачу, бо вночі в хаті темно, а вона (дівчинка) нічого не бачить і вночі, і вдень. І тоді Сергійко дуже пожалів

	<p>дівчинку”</p> <p>- „Про те, що він був добрий. Він не забув про дівчинку і бідкався, як там вона? Він почав переживати, щоб з нею нічого не сталось”</p>
„Що б ти зробив на місці Сергійка?”	<p>- „Я б пішла до дівчинки, подружилась із нею, розповідала б їй різні історії, щоб їй не було так сумно”</p> <p>- „Я б з нею гуляв, водив би її за руку, щоб вона не впала. Допомогав би їй, запитався б: - Що тобі потрібно? ”</p> <p>- „Я б з нею поговорила, посиділа біля неї. А ще можу посмішити”</p>
<p>Приклади предметно-сміслових запитань до тексту 2 та зразки відповідей учнів ЕГ</p>	

продовження табл. 3.5

„Чому бабуся назвала пташку працювитою?”	<p>- „Тому, що пташечка постійно літала і носила по-волосинці для будови гнізда”</p> <p>- „Тому, що пташка сама збудувала гніздо і далі працювала, носила їсти пташенятам”</p> <p>- „Пташка без віддиху літає до гнізда, будує його, носить прутики, волосинки”</p>
„Петрик побачив працювиту пташку. А сам яким був? ”	<p>- „Він був лінивий, не хотів нести їжу”</p> <p>- „Петрик був першокласником, але дуже лінивим хлопчиком. Навіть не хотів бабусі допомогти нести їжу”</p> <p>- „Він був ледащий, такий ледащий, що не міг понести замість баби торбу з їдою”</p>

Приклади смислових запитань до тексту 2 та зразки відповідей учнів ЕГ

„Що Петрик вирішив зробити по дорозі додому? Чому?”	<p>- „Він вирішив допомогти бабі, захотів понести її пальто. Він застидався бути лінивим ”</p> <p>- „Петрик вирішив, що понесе бабине пальто додому, бо їжу вони поїли, а він хотів чимось допомогти старенькій бабці ”</p> <p>- „Вирішив зробити добро бабці, допомогти їй. Пташка своїм прикладом довела Петрику, що працювати – це дуже добре”</p>
„Що означає бути працювитим?”	<p>- „Це коли людина не ліниться, а щось робить для досягнення своєї цілі”</p> <p>- „Працьовитий – це той, хто для себе все робить сам, не просить когось, а прикладає зусилля. Людина має хотіти працювати, має вміти працювати і розуміти, для чого вона працює ”</p> <p>- „Робити щось для себе або для інших. А на уроці треба наполегливо займатися, докладати працю. Вдома теж треба трудитися – прибирати, мити, готувати їжу ”</p>

Наведені у таблиці 3.5 приклади, а також інші, отримані під час контрольно-оцінювальних зрізів, переконують у здатності учнів ЕГ робити смислові узагальнення, пов'язуючи викладену у текстах інформацію з реальним життєвим досвідом. Це, в свою, чергу є свідченням набуття учнями нових знань, на що, власне, й зорієнтоване розуміння будь-якого тексту.

Показники високого рівня відповідей до тексту 3 виявились дещо нижчими – 40,3% (за серією Б) і 46,8% (за серією В); хоча даний текст, як і попередні, був віднесений до першої групи і має невелике смислове навантаження. Проте, ступінь виразності підтексту тут нижча, пояснювальних елементів практично немає. Менша кількість правильних відповідей у даному випадку пояснюється також вагомністю (чи тиском?) життєвого досвіду учнів, пов'язаного з перебуванням в інтернатній установі.

Наприклад, значна кількість учнів ЕГ стверджувально відповіли на предметно-смислове питання (серія Б) до тексту 3: „Чи правильно вчинив тато, коли будував комірчину для хворого дідуся?“, оскільки керувались особистим досвідом – учнів, які захворіли, в умовах школи-інтернату установи ізолюють від колективу.

Серед відповідей на смислові запитання (серія В) до тексту 3 ми отримали певну кількість міркувань, не розкритих до кінця (табл. 3.6). Учні починали формулювати смислові узагальнення, але для їх завершення школярам, очевидно, заважали прогалини у особистісному досвіді.

Таблиця 3.6

**Зразки відповідей учнів експериментальної групи
на питання серії В до тексту 3**

<i>Приклади смислових запитань до тексту 3 та зразки відповідей учнів ЕГ</i>	
„Як би ти вчинив на місці Юрка?“	- „Я б сказав татові, щоб він цього не робив” - „ Я б сказав: -Тато, нащо та комірчина? Дідо може жити з нами” - „Я б не йшла копати землянку, так не треба робити” - „Якби я був Юрко, я пішов би і сказав татові, що це неправильно, бубувати комірчину для дідуся, бо йому потрібна хата і допомога”
„Як повинні були вчинити батько й мати Юрка?“	- „Тато не мав копати комірчину дідові, а мав доглядати за ним, купити ліки” - „Вони мали подумати і зробити все, щоб діду було добре ” - „Вони мали його вилікувати. А як стане дідові легше – розвеселяти його”
„Чого нас навчає це оповідання?“	- „З близькими треба поводитись з повагою” - „Допомагати всім старим родичам” - „Щоб ми були добрими, любили дідуся, не ображали його”

У даному випадку були необхідними життєві уявлення про характер допомоги старим, хворим родичам. В свою чергу, такі уявлення можуть сформуватись шляхом накопичення власного досвіду, коли у родині живуть старші дідусь, бабуса, про яких належним чином піклуються батьки. Інший шлях – опосередкований, через інтеріоризацію зовнішньої інформації. Наприклад, дідусь чи бабця учня проживають на віддалі, а педагоги (або батьки) ознайомлюють дітей з тим, як треба піклуватись про стареньких. Така ознайомча робота може проводитись на матеріалах розповідей, змістів художніх фільмів, спостережень за іншими людьми тощо. Проте, реалізація даного шляху накопичення учнями досвіду не завжди буде супроводжуватись активними переживаннями, що є необхідною умовою закріплення особистісного досвіду.

Показники високого рівня відповідей на предметно-змістові та смислові запитання до текстів другої групи розподілялись, здебільшого, пропорційно (див. табл. 3.3.): у тексті 4 – 50% (за серією Б) і 45,2% (за серією В); у тексті 5 – 48,4% (за серією Б) і 45,2% (за серією В); у тексті 6 – 41,9% (за серією Б) і 53,2% (за серією В). Це дає підстави вважати, що розуміння складних у структурно-смисловому відношенні текстів також доступне учням за умови застосування навчально-корекційної роботи. Як і у відповідях на питання серій Б, В до текстів першої групи, серед відповідей на питання до текстів другої групи було чимало правильних у смисловому відношенні поширених речень, з елементами міркувань, пояснень, узагальнень (табл. 3.7). Окремі недоліки стосувались граматико-синтаксичного структурування відповідей.

В цілому, результати експериментального зрізу (зокрема, кількісні показники високого рівня за методикою відповідей на предметно-смислові та смислові запитання) характеризують висхідну динаміку в опануванні навичок розуміння текстів учнями ЕГ в умовах застосування спеціальних методичних прийомів. У даному випадку правильні у смисловому та граматичному відношеннях відповіді, які віднесені до високого та середнього рівнів, вказують на наявність у школярів ЕГ умінь аналізувати предметно-зовнішню сторону текстів, виявляючи відповідні текстові зв'язки. А здійснення учнями операцій аналізу зовнішнього змісту текстів свідчить про те, що відбувається процес розуміння.

**Зразки відповідей учнів експериментальної групи
на питання серій Б, В до текстів другої групи**

Приклади предметно-сміслових запитань до тексту 4 та зразки відповідей учнів ЕГ	
„Чому тато запропонував Василькові поїхати з ним у поле? ”	<p>- „Він хотів бути з ним разом, коли сходить сонце. Щоб Василько побачив, як сходить сонце, яке гарне поле, яка природа навкруги”</p> <p>- „Для того, щоб він побачив ранішню природу: сонце сходить, жайворонок співає”</p> <p>- „Тато робив на полі. Він хотів, щоб Василько побачив велике поле і червоне сонце; він хотів показати Васильку, що сонце сходить і гарно стає в полі”</p>
„Василько вийшов надвір. Що його там вразило?”	<p>- „Червоне небо його вразило. Тому, що він подумав, що десь пожежа; він такого неба ніколи не бачив”</p> <p>- „Що немає сонця, а небо з зірками, а далі – червоне. Його дуже вразило червоне небо”</p> <p>- „Він побачив на небі червоне світло, як у пожежі, а то було сонце; воно так сходить кожного ранку”</p>
Приклади сміслових запитань до тексту 4 та зразки відповідей учнів ЕГ	
„Чому батько сказав Василькові, що йому щодня захочеться бачити, як сходить сонце?”	<p>- „Тому, що це було дуже гарно, гарний пейзаж і красвид”</p> <p>- „Тому, що кожен ранок гарний, сонце гарно сходить, дуже красиво”</p> <p>- „Бо Васильку сподобалось, як сходить сонце. А коли щось подобається – то хочеться ще більше”</p>
„Чому Василько вирішив, що проспав багато ранків?”	<p>- „Тому, що він побачив красу природи; він рано встав і встиг до сходу сонця. А ті всі рази він ставав пізно і вже не бачив, як гарно сходить сонце”</p> <p>- „Бо всі пташки рано встають, і вся природа радіє до сонця”</p>
„Чого нас навчає це оповідання?”	<p>- „Воно нас знайомить з красивою природою, вчить уважно придивлятися до її краси”</p> <p>- „Довго не спати; як рано встаєш, то все встигаєш, і можна побачити, як гарно сходить сонце”</p>
Приклади предметно-сміслових запитань до тексту 5 та зразки відповідей учнів ЕГ	

„Мама запросила бабусю Христину до вітальні. Чи правильно вона зробила?”	- „Правильно, бо бабуся прийшла в гості; вона їхня сусідка, а сусіди заходять до хати” - „Правильно, бо старших людей треба поважати і запрошувати до хати” - „Мама добре зробила; мама бачила, що в баби брудні черевики, але їй важко роззутися, вона ж старенька”
„Марійка сказала, що вони б не пустили до класу з брудними черевиками. Чи це правильно ? ”	- „Дивлячись кого: якщо це учень – то правильно. Ми дивимося за черевиками, пастуємо, чистимо ” - „Правильно, бо в класі має бути чисто. А як хтось має брудне взуття, то треба помити. Учні слідкують за взуттям, і чергові слідкують ”
Приклади смислових запитань до тексту 5 та зразки відповідей учнів ЕГ	
„Як ти розумієш вислів „чиста душа”?”	- „ Це добра людина, для всіх робить добро, старається допомогти ” - „ Добра і відкрита людина. Без гріхів ” - „Душа – це все, що в середині. Якщо ти думаєш погано, то душа чорна. А чиста душа – це коли правильно все робиш, нікого не ображаєш”
„Як би ти вчинив на місці Марійки?”	- „Я б подумала, і не казала б мамі такого. А старенькій бабці я б допомогла зайти до кімнати.” - „Я б сказала бабці: Давайте я вам допоможу зняти черевики і дала б їй теплі тапки.”
Приклади предметно-смислових запитань до тексту 6 та зразки відповідей учнів ЕГ	
„Що відбувається з деревами, коли дме вітер?”	- „Дерева шумлять, хиляться до низу, гілки хитаються” - „Вітер гойдає дерева і вони скриплять, гнуться до землі”
„Чому у дуба була мужня пісня?”	- „Тому, що він великий і високий. Дуб – сильне дерево” - „Дуб дуже довго живе, в нього товстий стовбур, його ніхто не зламає. Він великий, сильний”
Приклади смислових запитань до тексту 6 та зразки відповідей учнів ЕГ	
„Як потрібно ставитись до природи?”	- „Треба доглядати її, не нищити, бо вона нам дає чисте повітря і красу свою дарує” - „Природу треба шанувати. Якщо хтось ламає дерево, треба його зупинити і пояснити, що природу треба берегти” - „Нам потрібно ставитись до природи добре, берегти її, бо вона дуже гарна, і в лісі дуже гарно, коли дерева починають співати від вітру”

Аналіз експериментальних даних дає підстави стверджувати, що застосування спеціальних прийомів роботи над розумінням текстів під час опрацювання їх змісту з учнями експериментальної групи сприяє формуванню у них умінь здійснювати смислову обробку текстової інформації на достатньому і високому рівнях (рис. 3.3; 3.4).

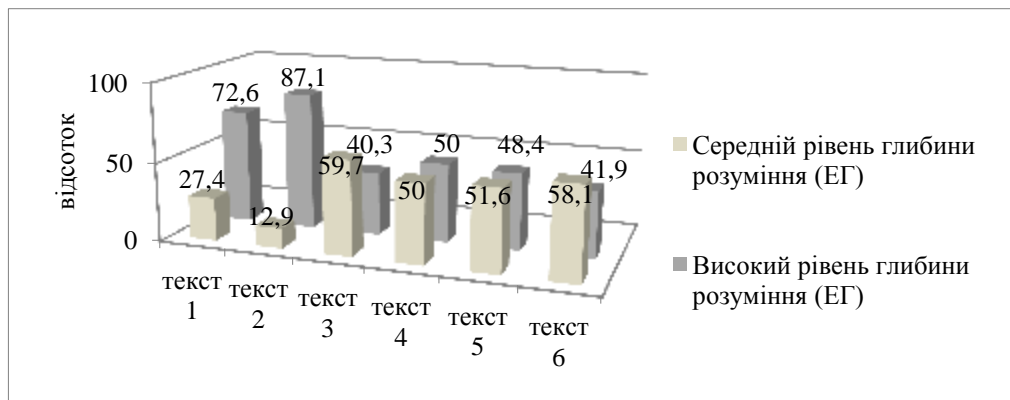


Рис. 3.3. Співвідношення рівнів розуміння текстів учнями ЕГ за результатами відповідей на питання серій Б

Даний рисунок підтверджує наявність достатньої кількості дітей, здатних обробляти текстові матеріали на предметно-смисловому рівні, демонструючи відсутність низького рівня у відповідях учнів експериментальної групи на предметно-смислові запитання.

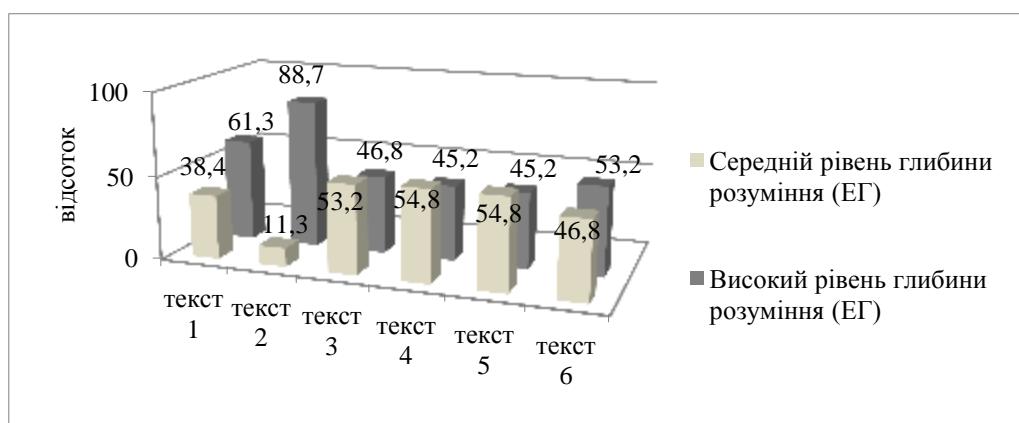


Рис. 3.4. Співвідношення рівнів розуміння текстів учнями ЕГ за результатами відповідей на питання серій В

Аналіз зображень, вміщених на рисунку 3.4 вказує на відсутність у експериментальній групі учнів, неспроможних здійснити смислові узагальнення текстової інформації (відсутній низький рівень), та підтверджує здатність цих дітей обробляти текстові матеріали на глибокому, смисловому рівні.

Наступна діаграма (рис. 3.5) дозволяє спостерігати стабільність у показниках високого та середнього рівнів глибини розуміння текстів

учнями ЕГ в умовах застосування методичного прийому відповідей на предметно-сміслові та сміслові за питання (серій Б, В).

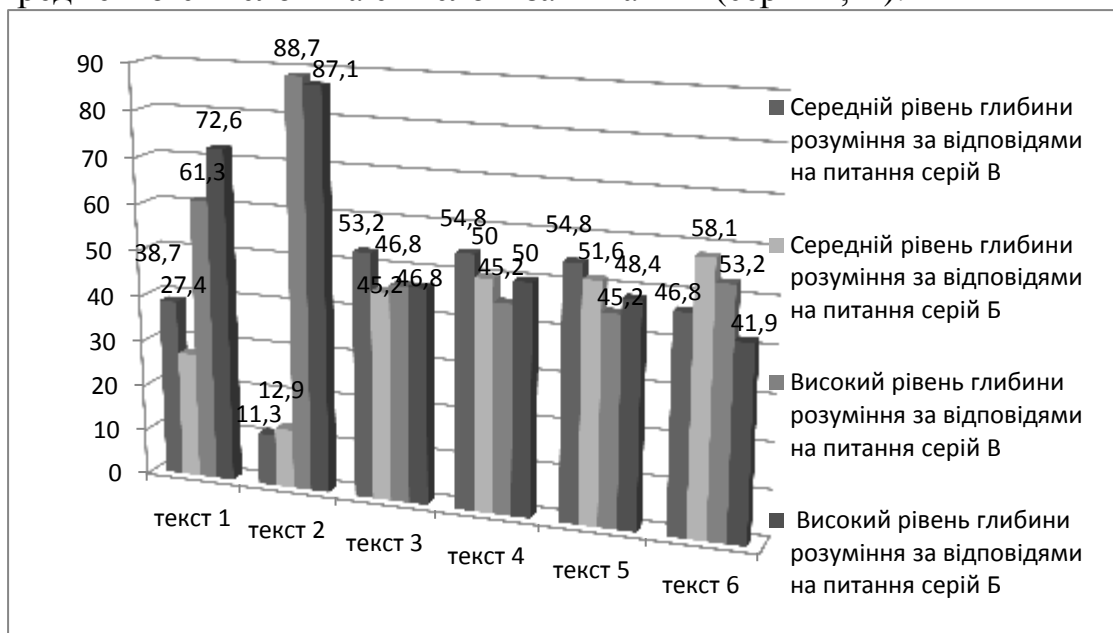


Рис. 3.5. Порівняльний аналіз глибини розуміння текстів учнями ЕГ за результатами відповідей на предметно-сміслові та сміслові питання після застосування формульованої методики

Аналіз експериментальних даних у контрольній групі показав, що суттєвих змін у ній щодо покращення розуміння учнями текстів не відбулось, оскільки не проводилась спеціальна навчально-корекційна робота, спрямована на формування умінь розуміти тексти.

В учнів контрольної групи виявились недостатніми уміння здійснювати операції зовнішньо-змістового аналізу текстів. На це вказує відсутність показників високого рівня відповідей на предметно-сміслові запитання (серії Б) до текстів 3, 5, 6; незначні кількісні показники – до текстів 2 і 4: відповідно 11,9% та 12,3% (див. табл. 3.3). Лише в одному випадку учні КГ продемонстрували третину (32,2 %) правильних відповідей, які були віднесені до високого рівня – це відповіді на питання серії Б до тексту 1. З одного боку, це вагомий результат; проте, цей показник удвічі менший, порівняно із показником високого рівня у експериментальній групі (72,6 %).

В той час, коли в учнів ЕГ прослідковується стійка тенденція до проникнення у глибину змісту текстів (згідно результатів відповідей на предметно-сміслові та сміслові запитання), учні КГ демонструють низькі уміння осмислення текстової інформації. Графічне зображення на рисунку 3.6 демонструє суттєві відмінності у розумінні текстів учнями обох груп.

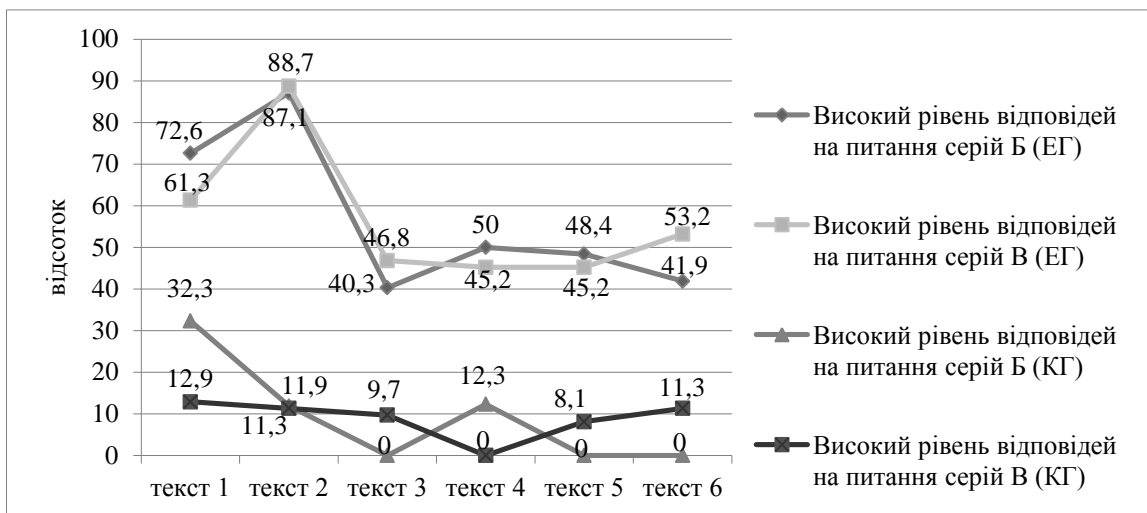


Рис. 3.6. Порівняльний аналіз показників високого рівня розуміння текстів учнями КГ та ЕГ на предметно-сміслові та смислові питання (за результатами контрольно-оцінювальних зрізів)

Діапазон розташування кривих високого рівня відповідей учнів КГ на предметно-сміслові (—▲—) та смислові (—■—) питання до більшості текстів (відповідно: від 0% до 32,3% та від 0% до 12,9%) свідчить про те, що переважна більшість цих школярів не здатні опанувати текстові глибинно-семантичні відношення без застосування спеціальної методики роботи над розумінням текстів. Особливо критичними є нульові показники відповідей учнів КГ на питання до внутрішнього змісту текстів (серії Б, В), тобто повна відсутність розуміння їх основного смислу.

Аналізуючи кількісні дані за результатами відповідей на питання до текстів 3; 5; 6 у контрольній групі, ми виявили відмінності показників високого рівня у відповідях на питання серій Б та серій В. За наявності нульових показників високого рівня відповідей на предметно-сміслові запитання, окремі учні демонструють уміння здійснити на високому рівні операції смислового аналізу текстів. Так, показники високого рівня відповідей на предметно-сміслові запитання до тексту 3 становлять 0%, а показники високого рівня відповідей на смислові запитання – 9,7%; у текстах 5 та 6 така ж ситуація: 0% – високий рівень відповідей на предметно-сміслові запитання поряд із 8,1% відповідей високого рівня на смислові запитання до тексту 5 та 11,3% – до тексту 6. Отримані співвідношення настановлюють на міркування:

- згідно змісту завдань формувальної методики, питання серій Б мають статус предметно-сміслових; вони займають проміжну ланку у опануванні учнями зовнішньо-предметного змісту текстів (питання серій А) і внутрішньо-сміслового (питання серій В); питання серій Б є легшими порівно із питаннями серій В, оскільки до їх формулювань

входять елементи опосередкованих підказок-орієнтирів, які, в свою чергу, скеровують процес розуміння тексту учнями. Наприклад, одне із предметно-сміслових запитань до тексту 3 має наступне формулювання: „Чи правильно вчинив тато, коли будував комірчину для хворого дідуся?“, у якому процес розуміння опосередковується предметом повідомлення „хворий дідусь“ та предикатом „тато будує комірчину“; у питанні цього ж типу до тексту 5 таке формулювання: „Мама запросила бабусю Христину до вітальні. Чи правильно вона зробила?“, де підказками-орієнтирами виступають предмети повідомлення „бабуся Христина“, „вітальня“ та предикат „мама запросила бабусю“. Аналогічну характеристику можна дати усім іншим предметно-смісловим запитанням до експериментальних текстів.

Питання серій В – смислові, найскладніші з усіх попередніх і потребують максимальної інтеграції мовно-мислинневих операцій з обробки змістів текстів та актуалізації особистісного досвіду.

Формулювання смислових запитань спонукають учнів до власних узагальнень, що є можливим за умови результативності сприймання зовнішнього та внутрішнього змісту текстів у процесі виконання різних пізнавальних задач (згідно загально-методичних підходів до роботи над змістом текстів – це відповіді на питання, переказування, поділ тексту на частини і складання плану тощо; згідно експериментальної методики формування розуміння текстів – відповіді на питання, методика доповнення тексту, робота з деформованим текстом і предикативними схемами, переказ, ін). Прикладом смислових запитань є наступні: „Як повинні були вчинити батько й мати Юрка?“ (за змістом тексту 3); „Як ти розумієш вислів „чиста душа“?“ (за змістом тексту 5) „Як потрібно ставитись до природи?“ (за змістом тексту 6). Ці питання мають відсторонений зміст, не опосередкований текстовими елементами.

Виникає запитання: чому школярі КГ можуть у окремих випадках правильно відповідати на смислові запитання за відсутності умінь дати правильні відповіді на предметно-сміслові? До того ж саме правильні відповіді на смислові запитання дають підстави вважати текст зрозумілим, адже учень формулює смислові узагальнення, вербалізує підтекст, висловлює головну думку. Пояснення цього факту криється у наступному: зазвичай, основний смисловий концепт тексту закладений у його предметному змісті і може бути неусвідомлено (механічно) повторений учнем. Крім цього, учитель, працюючи з учнями над змістом тексту за традиційною методикою, формулює головну думку, озвучує її кілька разів і учні мають змогу її сприйняти в готовому вигляді, без здійснення власних узагальнень. Таким чином, учень виявляє (формулює) основний смисл тексту за наявності прогалів у процесуальній стороні обробки його змісту.

Недоліки процесуальної сторони розуміння текстів в учнів контрольної групи підтверджуються низькими, а, в окремих випадках, нульовими показниками високого рівня за кількома іншими методиками.

Підтвердженням даного пояснення є наявність у контрольній групі нульових відсоткових показників у переказах високого рівня до тих текстів, у яких відзначено високий рівень відповідей на смислові запитання (табл. 3.8), тобто учні не здатні здійснити якісну перцептивно-мнестичну обробку текстів (0% переказів високого рівня до текстів 1; 2; 4; 5 та лише 4,8% переказів високого рівня до тексту 6), але при цьому демонструють якісні уміння щодо осмислення їх змісту.

Таблиця 3.8

Порівняльний аналіз показників високого рівня розуміння текстів учнями контрольної групи (за результатами методик контрольно-оцінювальних зрізів, у %)

Рівень	Експериментальні методики	І група текстів			ІІ група текстів		
		Текст 1	Текст 2	Текст 3	Текст 4	Текст 5	Текст 6
Високий	Відповіді на питання серій А	14,5	24,2	1,6	48,4	25,8	6,5
	Робота з деформованим текстом	22,3	41,9	14,5	14,5	12,9	17,7
	Відповіді на питання серій Б	32,3	11,9	0	12,3	0	0
	Методика доповнення	41,9	59,7	67,7	48,4	75,8	70,9
	Переказ	0	0	25,8	0	0	4,8
	Відповіді на питання серій В	12,9	11,3	9,7	0	8,1	11,3

Табличні дані показують, що результативність відповідей на предметно-змістові запитання (серій А) до окремих текстів низька: лише 1,6% відповідей високого рівня на питання до тексту 3; 6,5 % – до тексту 6. Це, в свою чергу, свідчить про недостатність перцептивно-мнестичних умінь під час обробки змісту текстів учнями. Поряд з цим, кількість учнів контрольної групи, здатних опанувати внутрішньо-смислові залежності у тексті 3 збільшилась на 8, 1%, а у тексті 6 – на 4,8 % (згідно результатів відповідей на питання серій В), що суперечить логіці розуміння змісту будь-якого тексту.

Беручи до уваги низькі та нульові відсоткові показники високого рівня за методиками переказу та відповідей на предметно-смислові (серії А) і смислові (серії Б) запитання (див. табл. 3.8), слід звернути

увагу на те, що більшість учнів у контрольній групі поверхово опановують зовнішній (фабульний) зміст текстів і за таких умов здійснювати смислові узагальнення їм важко.

Натомість, учні експериментальної групи демонструють позитивну динаміку опанування змісту текстів (розуміння), що підтверджується суттєвими кількісними показниками високого рівня виконання пізнавальних задач різних типів (табл.3.9)

Таблиця 3.9

Порівняльний аналіз показників високого рівня розуміння текстів учнями ЕГ за результатами контрольньо-оцінювальних зрізів, (у %)

Рівень	Завдання формувальної методики	І група текстів			ІІ група текстів		
		Текст 1	Текст 2	Текст 3	Текст 4	Текст 5	Текст 6
Високий	Відповіді на питання серій А	70,96	75,8	69,4	79,0	75,8	88,7
	Робота з деформованим текстом	66,1	82,3	88,7	58,1	70,9	45,2
	Відповіді на питання серій Б	72,6	87,1	40,3	50,0	48,4	41,9
	Методика доповнення	98,4	100	100	98,4	100	98,4
	Переказ	25,8	50,0	48,4	29,0	4,8	24,2
	Відповіді на питання серій В	61,3	88,7	46,8	45,2	45,2	53,2

Узагальнені дані результатів контрольньо-оцінювальних зрізів формувального експерименту у контрольній та експериментальній групах вміщено у додатку Б.

Важливим аспектом відстеження динаміки розуміння молодшими школярами із ЗПР розуміння текстів був порівняльний аналіз учнівських переказів у контрольній та експериментальній групах (табл. 3.10), за результатами якого ми виявили дієвість спеціальних прийомів роботи над розумінням текстів, які застосовували з учнями ЕГ.

Табличні дані демонструють відсутність переказів високого рівня в учнів контрольної групи до кількох текстів з першої та другої групи (тексти 1; 2; 3; 4) та значну кількість переказів низького рівня до цих текстів. Такі результати співвідносяться із даними констатувального дослідження (див. табл. 2.1.), яке засвідчило відсутність високого рівня і переважання низького у переказах четвертокласників. Учні, які увійшли до контрольної групи, продовжували виявляти слабкі уміння оперувати повнотою текстів, що є наслідком недостатніх перцептивно-мнестичних та смислових операцій з обробки змісту текстів.

Таблиця 3.10

Порівняльний аналіз кількісних показників відтворення повноти текстів учнями КГ та ЕГ (за результатами переказів, у %)

Рівні розуміння текстів	І група текстів						ІІ група текстів					
	Текст 1		Текст 2		Текст 3		Текст 4		Текст 5		Текст 6	
	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ
Високий	25,8	0	50,0	0	48,4	25,8	29,0	0	4,8	0	24,2	4,8
Середній	62,9	51,6	46,8	41,9	51,6	56,4	62,9	12,9	85,5	6,5	75,8	17,7
Низький	11,3	48,4	3,2	58,1	0	17,8	8,1	87,1	9,7	93,5	0	77,4

Натомість, застосування методики переказу з учнями експериментальної групи після опрацювання системи спеціальних прийомів роботи з текстами за розробленою нами методикою підтверджує їх дієвість. Сумарні показники високого і середнього рівнів становлять: 88,7% – у переказах до тексту 1; 96,8% – у переказах до тексту 2; 100% – у переказах до тексту 3; 91,9% – у переказах до тексту 4; 90,3% – у переказах до тексту 5; 100% – у переказах до тексту 6. Порівняно з результатами констатувального дослідження, яке засвідчило переважання низького і відсутність високого рівнів учнівських переказів, ми спостерігали позитивну динаміку учнів ЕГ щодо умінь відтворювати зміст текстів у самостійних переказах.

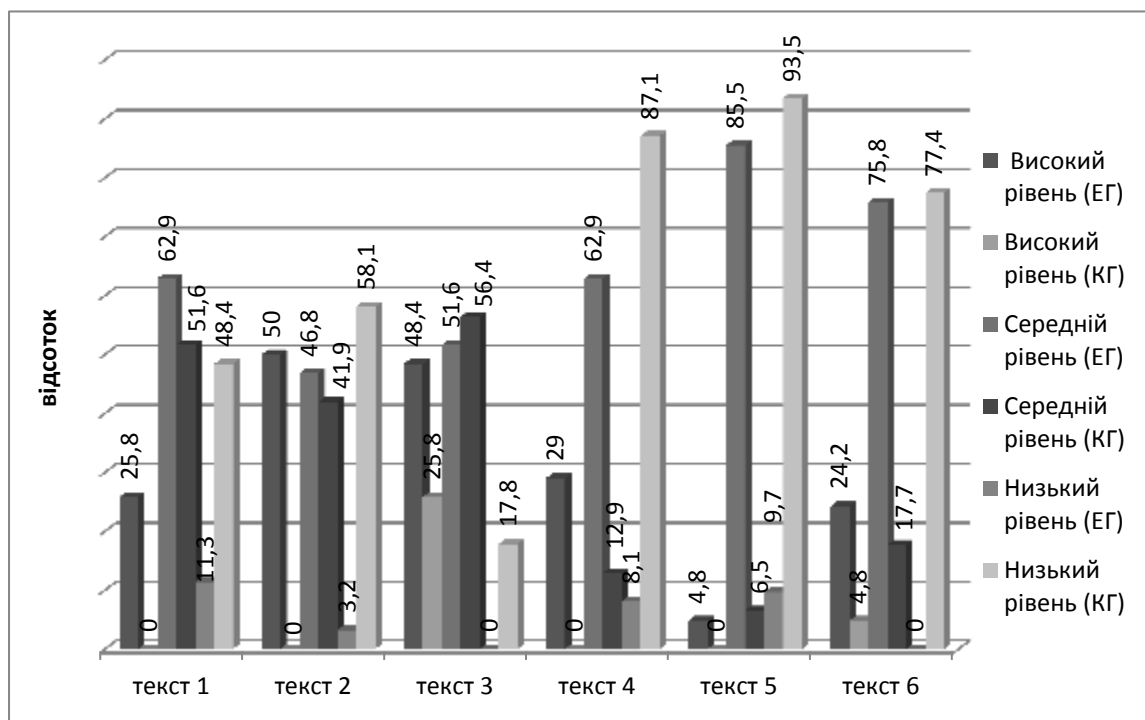


Рис. 3.7. Співвідношення рівнів переказів учнів контрольної та експериментальної груп після застосування формувальної методики

Графічне зображення розподілу учнівських переказів за рівнями (рис. 3.7) дає змогу спостерігати значну кількість переказів низького рівня у контрольній групі, особливо щодо текстів другої групи (тексти 4; 5; 6), які мали вищий ступінь смислового навантаження. В учнів експериментальної групи показники низького рівня переказів за усіма текстами незначні: переказів низького рівня до текстів 3 і 4 – 0%; 11,3% – перекази низького рівня до тексту 1; 3,2% – перекази низького рівня до тексту 2; 8,1% – до тексту 4; 9,7% – до тексту 5.

Як видно, з діаграми, до високого рівня було віднесено близько половини переказів учнів ЕГ за текстами 2; 3 (відповідно 50%; 48,4%) та близько чверті переказів учнів ЕГ за текстами 1; 4; 6 (відповідно 25,8%; 29%; 24,2%). Це дає підстави вважати, що результати навчально-корекційної роботи показали позитивні зміни у навичках перцептивно-мнестичної обробки текстів учнями експериментальної групи, а також смислової обробки на рівні опосередкованого розуміння.

Зазначимо, що переказуванню передували такі види робіт над текстами, як спеціальна мотиваційна бесіда, активізація творчої уяви з метою актуалізації досвіду, кількаразове опрацювання рідковживаних, незнайомих та ключових слів (за допомогою традиційного прийому пояснення та спеціального прийому доповнення речень), відповіді на предметно-змістові запитання, відновлення цілісності тексту із частин, робота з предикативною схемою, відповіді на предметно-смислові запитання, робота з методикою доповнення тексту. Тому правомірно вважати, що учні опосередковано відпрацьовують розуміння текстів, після чого їх переказують. В цьому зв'язку переказ є вагомим критерієм розуміння учнями текстів.

Разом з тим, кількісні показники переказів високого рівня у експериментальній групі повністю не досягали очікуваних результатів: серед переказів тексту 5 до високого рівня було віднесено лише 4,8% робіт; такий показник пояснюється смисловою складністю тексту – оповідання означене глибоким підтекстом морально-етичного спрямування, збагнути який учням молодшого шкільного віку є досить складно і, відповідно, складно відтворити його в усно-мовленнєвій формі, переказуючи оповідання.

В цілому, наявність показників низького рівня переказів у ЕГ пояснюється безперечною складністю механізмів зв'язного мовлення, які забезпечують усне переказування, та порушенням у молодших школярів із затримкою психічного розвитку динаміки мовленнєвої діяльності внаслідок несформованості внутрішньо-мовленнєвого програмування і граматичного структурування [207, с.6].

Якісний аналіз виявив суттєві відмінності у переказах учнів контрольної та експериментальної груп.

Зокрема, перекази учнів КГ відзначались спрощеннями змісту, фрагментарністю, наявністю змістових привнесень, недостатньою зв'язністю окремих висловлювань; для більшості переказів учнів даної групи були характерні прості чи порушені за структурою лексико-граматичні конструкції, що, в свою чергу, не дозволяло повноцінно передавати основний зміст. За таких характеристик залишається сумнівним розуміння текстів учнями контрольної групи.

Перекази учнів ЕГ свідчили про хороший рівень сприйняття загального обсягу змісту текстів (розуміння за критерієм повноти), а також про належний рівень сприйняття смислу текстів (розуміння за критерієм глибини), тобто про належне розуміння текстів.

Це підтверджується: наявністю у переказах елементів власних оцінок вчинків персонажів оповідань; наявністю висловлювань, які відображали емоційно-чуттєве переживання учнями окремих подій; переведенням учнями ЕГ на власну мову окремих змістових елементів (висловлювань) без порушення глибинної семантики текстів; переважанням поширених правильних лексико-граматико-синтаксичних конструкцій.

Наведемо відповідні приклади учнівських висловлювань з переказів до різних оповідань:

„Береза співала ніжну пісню і ми подумали, що вона подібна на красуню” (у тексті – *„Береза співала ніжну пісню. Слухаючи її, хотілось підійти до білокорі красуні...”*);

„Верба задумалась і співала сумну пісню, схилившись над водою” (у тексті – *„Верба, що схилилася над ставом, співала задумливу пісню.”*);

„Дідусь захворів, лежить у ліжку і кашляє, а тато з мамою, тим часом, мовчать, переживають” (у тексті – *„Захворів дідусь Юрасиків, лежить і кашляє. Мати й батько мовчазні”*);

„Марійка прийшла зі школи додому і побачила, що підлога дуже чиста і блищить. Вона порівняла її з класною...” (у тексті – *„...Марійка, прийшовши додому, побачила: підлога в кімнатах чиста, аж блищить. – Як у нашому класі...”*);

„Мама взяла бабцю під руку і провела до вітальні. Вона була привітною, доброю. Вона хотіла пригощати бабцю-сусідку” (у тексті – *„Мама вклонила бабусі, взяла її під руку й повела до вітальні... Мама пригощала її чаєм”*);

„Як гарно навкруги! – сказав Василько. – А чи кожний день так буває? – спитав Василько у тата” (у тексті – *„Ой, красиво, ж! – промовив він. – Невже щодня так красиво?”*);

„Скільки ж ранків я проспав! – сказав він з жалем. – Мені шкода, бо я міг бачити такі красиві ранки щодня!” (у тексті – *„Скільки ж ранків я проспав! – з жалем промовив Василько.”*);

„Петрик подумав і сказав бабусі: Я буду нести з лісу ваше пальто. Прийшовши додому, Петрик завжди допомагав бабусі” (у тексті – „Петрик стояв задуманий. Через хвилину сказав: – Бабусю, я нестиму з лісу ваше пальто”);

„Сергійко прокинувся вночі, бо сильно шумів дощ. Було темно і йому стало дуже страшно, бо він нічого не бачив. А тоді Сергійко згадав, що дівчинка теж нічого не бачить і він зрозумів: як це, коли ти нічого не бачиш” (у тексті – „ Він не міг уявити: як це воно, коли людина нічого не бачить?...Сергійко ліг спати...Серед ночі Сергійко прокинувся. Його розбудив шум...у шибки стукав дощ...було темно...Сергійкові стало страшно. Йому пригадалася сліпа дівчинка. Тепер хлопчик уже не дивувався.”).

Виявлені нами у більшості переказах учнів ЕГ такі якісні ознаки, як відсутні чи незначні недоліки змістового відтворення, відсутність смислових помилок або їх часткові прояви, свідчать про позитивну динаміку в опануванні читацькими уміннями сприймання і розуміння текстів.

Узагальнені результати контрольно-оцінювальних зрізів (див. додаток В.1) продемонстрували, що у ЕГ відзначається позитивна динаміка в опануванні умінь розуміння текстів, про що свідчить переважання показників високого та середнього рівнів виконання завдань за усіма методиками, відсутність показників низького рівня (згідно результатів відповідей на питання усіх серій; відновлення деформованих текстів 3, 4, 5; доповнення текстів 2, 3, 5; переказів текстів 3, 6) чи незначних у кількісних показників низького рівня за методиками переказу, роботи з деформованими текстами).

З метою перевірки ефективності формувального експерименту було проведено статистичний аналіз отриманих даних.

У додатку В (табл.1) подано основні статистичні показники оцінок за діагностичними методиками (відповідей на питання серій А, Б, В; роботи деформованим текстом; методики доповнення; переказу), що визначались сумарною кількістю набраних учнями ЕГ і КГ балів за результатами вказаних методик, а також загальні показники рівнів оцінки по групах, які визначались показниками середніх величин оцінок (\bar{X} , \bar{Y}) у контрольній та експериментальній групах. Статистичній обробці підлягали отримані нами середні величини оцінок; відповідно для визначення різниці між оцінками двох груп (ЕГ, КГ) порівнювались їх середні. З цією метою було застосовано t-критерій Стьюдента [65, с. 169], формула (3.1) якого має вигляд:

$$t = \frac{|\bar{X} - \bar{Y}|}{sd}; (3.1)$$

де: \bar{X} – середнє арифметичне даних за першою вибіркою (ЕГ);

\bar{Y} – середнє арифметичне даних за другою вибіркою (КГ);

Sd – інтегрований показник відхилень значень двох порівнюваних вибірок (відповідних їм середнім величинам), який розраховується наступним чином:

$$Sd = \sqrt{S_x^2 + S_y^2}; \quad (3.2)$$

де: S_x – стандартне відхилення у першій вибірці;

S_y – стандартне відхилення у другій вибірці;

Вибірки нашого дослідження рівночисельні, відповідно $n_1 = n_2 = n$, тоді вираз (3.2) буде розраховуватись наступним чином:

$$Sd = \sqrt{S_x^2 + S_y^2} = \sqrt{\frac{\sum(x_1 - \bar{x})^2 + \sum(y_1 - \bar{y})^2}{(n-1)n}}; \quad (3.3)$$

де: $(x_1 - \bar{x})$ – відхилення від середнього за першою вибіркою;

$(y_1 - \bar{y})$ – відхилення від середнього за другою вибіркою;

n – величина вибірок (кількісний показник аналізованої сукупності експериментальних даних).

Розрахунок числа ступенів свободи відбувається за формулою (3.4):

$$k = (n_1 - 1) + (n_2 - 1) = n_1 + n_2 - 2; \quad (3.4)$$

де: n_1 та n_2 – величини першої та другої вибірок.

Формулювання гіпотези. Нульова гіпотеза (H_0): різниця між середніми оцінками в експериментальній та контрольній групах не істотна і зумовлена випадковими причинами. Альтернативна гіпотеза (H_A): різниця між середніми значеннями двох груп істотна.

Для визначення t-критерію Стьюдента нами був здійснений розрахунок відхилень від середнього та квадратів відхилень у двох вибірках (ЕГ, КГ) за результатами формувального експерименту. Розраховані значення наведено у додатку В (табл. 2).

Середні арифметичні складають у експериментальній групі $\frac{400,6}{6} = 66,77$; у контрольній групі $\frac{259,2}{6} = 43,2$. Різниця між середніми за абсолютною величиною: $|\bar{X} - \bar{Y}| = 66,77 - 43,2 = 23,5$;

Відповідно, значення t-критерію (далі – $t_{емп}$), яке вираховувалось за формулою (3.1), становить: $t_{емп} = \frac{23,5}{7} = 3,4$.

Для прийняття нульової чи альтернативної гіпотези за наявності різниці між середніми ми порівнювали розрахункове значення t-критерію ($t_{емп}$) із критичним. Розподіл критичного значення t-критерію залежить від кількості ступенів свободи ($k = n_1 + n_2 - 2$) ($k=10$) та рівня значущості оцінки (p). Згідно таблиці критичних значень t-критерію [206, с. 313], було визначено, що для результату $k=10$ критичні значення ($t_{кр}$) становлять:

$$t_{кр} = p \leq 0,05 = 2.23; \quad t_{кр} = p \leq 0,01 = 3.17$$

Таким чином, отримане нами значення ($t_{\text{емп}} = 3,4$) більше, ніж критичне значення ($t_{\text{кр}} = 3,17$), що вказує на істотну різницю між оцінками двох груп і дає підставу до прийняття альтернативної гіпотези.

Рисунок 3.7 відображає розташування критичних та емпіричного показників t-критерію на горизонтальній осі, наочно доводить значимість отриманого показника:

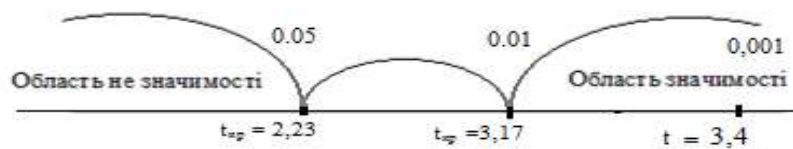


Рис. 3.7.

Проведення статистичного аналізу результатів навчально-корекційної роботи за методикою формувального експерименту виявило наявність статистично значущої різниці між середніми показниками учнів експериментальної та контрольної груп, що підтверджує результативність експериментальної методики формування розуміння текстів у молодших школярів із затримкою психічного розвитку.

Висновки до третього розділу

Результати формувального експерименту свідчать про доцільність проведення навчально-корекційної роботи, спрямованої на формування розуміння текстів у молодших школярів із ЗПР.

1. Застосування експериментальної методики у процесі формувального експерименту виявило, що дотримання спеціальних психолого-педагогічних умов (що відображено у змісті формувальної методики) та використання спеціального методичного забезпечення дозволяють підвищити рівень розуміння текстів в учнів із ЗПР. На це вказує порівняльний аналіз підсумкових даних у контрольній та експериментальній групах.

2. Формувальний експеримент підтвердив доцільність інтегрованого використання загально-методичних та спеціальних прийомів роботи над змістом текстів з метою формування в учнів із ЗПР їх розуміння. Це засвідчує висхідна динаміка у кількісних показниках та якісних характеристиках результатів застосування у експериментальній групі контрольно-оцінювальних методик переказу, відповідей на запитання (предметно-сміслові та сміслові), які великою мірою ілюструють стан розуміння текстів. У контрольній групі, учні якої навчались без застосування спеціальних прийомів роботи над змістом текстів, не було виявлено суттєвих змін за результатами даних методик.

3. Кількісний аналіз результатів формувального експерименту виявив в учнів експериментальної групи переваження високого та середнього рівнів за шістьма методиками контрольно-оцінювальної

процедури з виявлення стану розуміння текстів (відповіді на питання трьох типів, робота з деформованим текстом, доповнення тексту, переказ), а також повну відсутність низького рівня за чотирма з них (у відповідях на питання усіх типів, у роботі з деформованим текстом). Такі дані підтверджують позитивні зміни в опануванні школярами ЕГ навичок розуміння текстів. Результати, отримані у контрольній групі розподілились між усіма рівнями, серед яких значну кількість становлять показники низького рівня за шістьма методиками контрольної-оцінювальної процедури.

4. Якісний аналіз результатів формувального експерименту показав, що в експериментальній групі проявилась тенденція до проникнення у глибинну семантику текстів, що проявлялось у смислових узагальненнях. Учні навчилися відновлювати структурну цілісність текстів шляхом встановлення внутрішньо-смислових відношень між окремими частинами; вилучати адекватний смисл в умовах підвищеної складності змістових (лінгвістичних) елементів текстів; пов'язувати зміст окремих речень з цілісним змістом тексту; виявляти текстові залежності та розкривати смислові зв'язки, що проявилось у використанні розгорнутих висловлювань за змістами текстів, які за характером наближені до міркувань-узагальнень; формулювати смислові узагальнення, відображаючи у них зв'язок текстової інформації з особистісним досвідом, виявляючи власну оцінку вчинків та емоційно-чуттєве ставлення до змісту текстів.

5. В контрольній групі означена тенденція не спостерігалась. Учні демонстрували посередні уміння зовнішньо-змістової та внутрішньо-смислової обробки змісту текстів. На це вказують розбіжності у кількісних показниках та якісних характеристиках результатів контрольної-оцінювальної процедури.

Узагальнення результатів формувального експерименту дозволяє підтвердити правомірність сформульованої гіпотези дослідження щодо необхідності вироблення у молодших школярів спеціальних навичок аналізу тексту з опорою на активізацію їх мислинневої діяльності і розширення досвіду.

ВИСНОВКИ

За результатами теоретичного аналізу загальної та спеціальної психолого-педагогічної літератури виявлено, що розуміння тексту є водночас процесом і результатом. Процесуальна сторона розуміння тексту забезпечується мовно-мислинневими операціями, спрямованими на переробку сприйнятої інформації, встановленням взаємозв'язку між мислинневими та чуттєвими процесами, опосередкуванням мислинневих процесів досвідом особистості читача, особистісним смислом, завдяки чому відбуваються смислові узагальнення і реалізується глибина розуміння.

Встановлено, що розуміння тексту передбачає вироблення навичок роботи з ним. Порушення аналітико-синтетичної діяльності детермінують труднощі у розумінні текстів. Визначено труднощі розуміння текстів учнями молодших класів із затримкою психічного розвитку, що обумовлені недостатньою спрямованістю методики навчання читання у початковій школі на вироблення навичок розуміння текстів в умовах самостійного читання, відсутністю спеціальної методики розвитку в учнів із ЗПР умінь розуміти відповідні віку та програмним вимогам тексти.

Визначено, що дидактичний зміст критеріїв розуміння текстів в учнів із затримкою психічного розвитку визначається специфікою методичних прийомів роботи з текстом, складністю змісту тексту (його зовнішньо-змістової та внутрішньо-смислової структур), особливостями пізнавальної діяльності цих учнів.

Виділено рівні сформованості розуміння текстів в учнів молодших класів із затримкою психічного розвитку (високий, середній, низький), результати яких варіюються в залежності від прийому роботи з текстом, опосередкованого пізнавальним завданням. Виявлено, що в умовах застосування методичних прийомів роботи з текстами, зорієнтованих на розгорнуту вербалізацію або на виявлення смислових залежностей з відповідною вербалізацією, якісні показники результатів розуміння текстів четвертокласниками із затримкою психічного розвитку знаходяться на низькому рівні.

Встановлено, що недоліки розуміння в учнів із ЗПР проявляються незалежно від смислової та структурної складності програмних текстів і проявляються переважно у переказах і відповідях на смислові запитання, що дає підстави стверджувати про нагальну потребу у додатковому методичному керівництві формуванням розуміння текстів учнями даної категорії. Виявлено потенційні можливості у встановленні смислових зв'язків у текстах та здійсненні мовно-мислинневих операцій у межах вузького контексту (речень).

Встановлено, що інтегроване використання загально-методичних прийомів роботи над змістом текстів (словникова робота, самостійний переказ, відповіді на питання), та спеціальних (мотиваційно-актуалізуючі бесіди, адаптована методика роботи з деформованим текстом, часткова та повна методика доповнення тексту, переказ з опорою на предикативну схему, комплекси предметно-сміслових та сміслових запитань) детермінує висхідну динаміку у кількісних показниках та якісних характеристиках формування розуміння текстів школярами із затримкою психічного розвитку.

Обґрунтовано необхідність застосування прийомів безвідривної (наочно-дієвої) роботи з текстами та розроблено відповідне дидактико-методичне забезпечення формування розуміння текстів в учнів молодших класів із затримкою психічного розвитку. Розроблено поетапну методика формування розуміння текстів у цих учнів.

Виявлено, що запроваджена методика формування розуміння текстів позитивно позначається на розвитку в учнів умінь цілісного сприймання і розуміння текстів, умінь пов'язувати зміст окремих речень із загальним змістом тексту, умінь побудови розгорнутих висловлювань з елементами міркувань та узагальнень, умінь адекватного сприймання змістового і смислового навантаження в умовах підвищеної складності лінгвістичних елементів текстів, умінь виявляти текстові залежності та розкривати смислові зв'язки, умінь виявляти емоційно-чуттєве ставлення до змісту текстів, давати власну оцінку вчинкам героїв, умінь узагальнювати зміст текстів на основі встановлення зв'язку закладеної у текстах інформації з особистісним досвідом.

Встановлено, що використання у методиці формування розуміння текстів розробленого дидактико-методичного забезпечення (мотиваційно-актуалізуючих бесід, адаптованої методики роботи з деформованим текстом, часткового та повного варіантів методики доповнення тексту, прийому роботи з предикативними схемами, комплексів предметно-сміслових та сміслових запитань) підвищує рівень розуміння текстів в учнів молодших класів із затримкою психічного розвитку.

Разом з цим, проблема формування розуміння текстів у школярів із затримкою психічного розвитку не вичерпується результатами даного дослідження. До її подальших перспективних напрямків відносимо розробку методичних аспектів диференційованого впливу на розвиток навичок розуміння текстів в учнів відповідно до жанрових особливостей програмних текстів (казка, байка, нарис, вірш та ін.), а також з урахуванням вікових особливостей учнів із затримкою психічного розвитку.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Автономова Н. С. Понимание как логико-гносеологическая проблема / Н. С. Автономова, В. П. Филатов // Вопросы философии. – 1981. – №5. – С. 164–169.
2. Актуальные проблемы диагностики задержки психического развития / под ред. К. С. Лебединской. – М.: Педагогика, 1982. – 186 с.
3. Алтухова Т. А. Изучение особенностей перцептивно-смысловой обработки текста младшими школьниками с общим недоразвитием речи III и IV уровней / Т. А. Алтухова, И. Н. Карачевцева // Школьный логопед. – 2005. – № 1 (4). – С. 31–43.
4. Алтухова Т. А. Коррекция нарушения чтения у учащихся начальных классов с трудностями в обучении : пособие для учителей нач. кл. / Татьяна Андреевна Алтухова. – Белгород: Изд-во Белгор. гос. ун-та, 1998. – 116 с.
5. Андросюк В. Г. Психологические особенности понимания научного текста учащимися. – дис. канд. психол. наук : 19.00.07 / В. Г. Андросюк. – К., 1981. – 195 с.
6. Антонов А. В. Информация: восприятие и понимание / Анатолий Васильевич Антонов. – К.: Наукова думка, 1988. – 182 с.
7. Антонов А. В. О понимании текстового сообщения / Анатолий Васильевич Антонов // Материалы Всесоюзного симпозиума по проблеме «Мышление и общение». – Алма-Ата, 1973. – С. 244–247.
8. Антонов А. В. Сприймання та розуміння тексту / Анатолій Васильович Антонов. – К.: Т-во „Знання”, 1977. – 48 с.
9. Артемьева Т. П. Роль изучения грамматических категорий в развитии младших школьников с ЗПР : дисс. ...канд. пед. наук : 13.00.01 / Татьяна Павловна Артемьева. – М., 1985. – 170 с.
10. Бабина Г. В. Анализ смысловой структуры текста учащимися с тяжелыми нарушениями речи / Галина Васильевна Бабина // Онтогенез речевой деятельности: норма и патология : моногр. сб. – М.: Прометей, 2005. – С.172–178.
11. Балл Г. А. Многоуровневые обучающие программы как средство оптимизации процесса понимания учебного материала / Г. А. Балл, Л. Н. Таранов // Программированное обучение. – К.: Вища школа, 1976. – Вып. 3. – С. 18–26.
12. Бедер Е. Комплексное развитие детей с временными задержками психического развития и вопросов обучения / Е. Бедер // Дефектология. – 1989. – № 4. – С. 10–14.
13. Белый Б. И. Недостаточность высших форм зрительного восприятия у детей с ЗПР / Б. И. Белый // Дефектология. – 1975. – № 4. – С. 37–41.

14. Белянин В. П. Тестовая методика дополнения как психолингвистический эксперимент / Валерий Павлович Белянин // Общение: теоретические и прагматические проблемы. – М.: Ин-т языкознания, 1978. – С. 24–28.
15. Быстрицкий Е. К. Научное познание и проблема понимания / Евгений Константинович Быстрицкий. – К.: Наукова думка, 1986. – 134 с.
16. Блинова Л. Н. Диагностика и коррекция в образовании детей с задержкой психического развития / Любовь Николаевна Блинова. – М.: Изд-во НЦ ЭНАС, 2001. – 132 с.
17. Блонский П. П. Развитие мышления школьника / Павел Петрович Блонский // Избранные педагогические и психологические сочинения : в 2-х т. – М.: Педагогика, 1979. – Т. 2. – С. 5–117.
18. Богуш А. М. Мова ваших дітей / Алла Михайлівна Богуш. – К.: Радянська школа, 1989. – 126 с.
19. Бормут Дж. Методика дополнения / Джон Бормут // Советская педагогика и школа. – Тарту, 1974. – Вып. 9. – С. 65–77.
20. Брудный А. А. К анализу процесса понимания текстов / Арон Абрамович Брудный // Знак и общение / под ред. А. А. Брудного. – Фрунзе, 1974. – С. 3–6.
21. Брудный А. А. К проблеме понимания текста / Арон Абрамович Брудный // Исследование рече-мыслительной деятельности. – Алма-Ата, 1974. – С. 80–86.
22. Брудный А. А. Понимание как философско-психологическая проблема / Арон Абрамович Брудный // Вопр. философии. – 1975. – № 10. – С. 108–118.
23. Бутаева К. Б. Использование метода графов и матриц для определения оптимальной логики изложения учебного материала по генетике / К. Б. Бутаева // Новые исследования в педагогических науках. – 1975. – № 13. – С. 23–25.
24. Василевская В. Я. Изучение понимания литературных текстов умственно отсталыми детьми / В. Я. Василевская // Известия Академии Педагогических Наук РСФСР. – М., 1961. – Вып. 14. – С. 3–42.
25. Васильев С. А. Уровни понимания текста / С. А. Васильев // Понимание как логико-гносеологическая проблема : сб. научн. тр. – К.: Наукова думка, 1982. – С. 91–122.
26. Вашуленко М. С. Навчання в 3 класі чотирирічної і 2 класі трирічної початкової школи : посіб. для вчит. : Рідна мова. Читання. Русский язык / Вашуленко М. С., Деркач Н. І., Мельничайко О. І., Скрипченко Н. Ф., Савченко О. Я., Гудзик І. П. – К.: Освіта, 1995. – 368 с.

27. Вашуленко М. С. Навчання рідної мови / Микола Самійлович Вашуленко // Навчання і виховання учнів 2 класу. – К.: Освіта, 2003. — С. 126–169.
28. Венделанд А. Э. К вопросу о композиционно-смысловой структуре учебного текста и ее влиянии на понимание : автореф. дисс. ...канд. пед. наук : 13.00.01 / А. Э. Венделанд. – М., 1970. – 18 с.
29. Вильшанская А. Д. Условия формирования приемов умственной деятельности у младших школьников с ЗПР / Аделя Дамировна Вильшанская // Дефектология. – 2005. – № 2. – С. 57–65.
30. Власова Т. А. Учителю о детях с отклонениями в развитии / Т. А. Власова, М. С. Певзнер. – М.: Просвещение, 1973. – 205 с.
31. Воробьёва В. К. Развитие связности высказывания учащихся с моторной алалией / Валентина Константиновна Воробьёва // Обучение и воспитание детей с нарушениями речи : сб. науч. тр. – М.: МГПИ, 1982. – С. 20–31.
32. Воспитание детей с ЗПР в процессе обучения : сб. тр. / под ред. Т. А. Власовой, В. И. Лубовского, Н. А. Ципиной. – М.: НИИ общ. педагогики, 1981. – 120 с.
33. Выготский Л. С. Проблема обучения и умственного развития в школьном возрасте / Лев Семенович Выготский // Теории учения. Хрестоматия. Ч 1. Отечественные теории учения / под ред. Н. Ф. Талызиной, И. А. Володарской. — М.: Редакционно-издательский центр «Помощь», 1996. – С. 10–21.
34. Выготский Л. С. Собрание сочинений : в 6-ти т. Т. Мышление и речь / Лев Семенович Выготский. – М.: Педагогика, 1982. — 504 с.
35. Гадамер Х. Г. Истина и метод : основы философской герменевтики / Ханс Георг Гадамер ; общ. ред. Б. Н. Бессонова. – М.: Прогресс, 1988. – 704 с.
36. Гальперин И. Р. Текст как объект лингвистического исследования / Илья Романович Гальперин. – М.: Изд-во „Наука”, 1981. – 138 с.
37. Гальперин П. Я. Психология как объективная наука / Петр Яковлевич Гальперин / под ред. А. И. Подольского. – М: Из-во „Институт практической психологии”, Воронеж: НПО Модэк. – 1998. – С.272–317.
38. Гончарова Е. Л. Бездумное чтение у детей: кто виноват и что делать? / Е. Л. Гончарова, Д. В. Дмитриева // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – 2007. – № 4. – С. 3–13.
39. Гончарова Е. Л. Методики оценки базовых компонентов читательской деятельности у детей с различными нарушениями в развитии / Елена Львовна Гончарова // Дефектология. – 2001. – № 3. – С. 81–96.
40. Гончарова Е. Л. Психологическая реконструкция ранних этапов читательского развития (по материалам изучения и обучения

- слепоглухих детей) : монография / Елена Львовна Гончарова. – М.: Полиграф сервис, 2009. – 156 с.
41. Гончарова Е. Л. Ранние этапы становления читательской деятельности в норме и при отклонениях в развитии : автореф. дисс. ...д-ра психол. наук : 19.00.10 / Е. Л. Гончарова ; Ин-т коррекц. педагогики РАО. – М., 2009. – 40 с.
 42. Горбунцова Т. Ю. Методика пояснювального читання в I і II класах / Т. Ю. Горбунцова. – К.: Рад. шк., 1965. – 104 с.
 43. Готовность к школьному обучению детей с задержкой психического развития шестилетнего возраста : сб. науч. тр. – М.: Просвещение, 1989. – 120 с.
 44. Граник Г. Г. Как учить школьников работать с учеником / Г. Г. Граник, С. М. Бондаренко, Л. А. Концевая. – М.: Знание. – 1987. – 80с.
 45. Грачова Т. М. Формування в учнів поняття про майстерність письменника в процесі вивчення української літератури в ЗОШ : дис. ... канд.. пед. наук : 13.00.02 / Тетяна Миколаївна Грачова. – К., 2003. – 170 с.
 46. Гуня Л. П. Наступність і перспективність у навчанні читати / Людмила Петрівна Гуня // Почат. шк. – 1994. – №2. – С. 11–14.
 47. Гусев С. С. Проблема понимания в философии / С. С. Гусев, Г. Л. Тульчинский. – М.: Политиздат, 1985. – 192 с.
 48. Гусев С. С. Нормативно-ценностный подход к проблеме понимания / С. С. Гусев, Г. Л. Тульчинский // Понимание как логико-гносеологическая проблема. – К., 1982. – С. 150–170.
 49. Давиденко Г. Й. Методичні основи роботи з текстом художнього твору в школі : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.02 / Галина Йосипівна Давиденко ; Кривворізі. держ. пед. ін.-т.– Кривий ріг, 1994.– 283 с.
 50. Дети с временными задержками развития / под ред. Т. А. Власовой, М. С. Певзнер. – М.: Педагогика, 1971. – 184 с.
 51. Дети с задержкой психического развития / под ред. Т. А. Власовой, В. И. Лубовского, Н. А. Цыпиной. – М.: Педагогика, 1984. – 256 с.
 52. Дидактика современной школы : пособие для учителей / под ред. В. А. Онищука. – К.: Рад. шк., 1987. – 351с.
 53. Доблаев Л. П. Психологические основы работы над книгой / Лев Петрович Доблаев. – М.: Книга. – 1970.– 71 с.
 54. Доблаев Л. П. Психологические основы чтения / Л. П. Доблаев, В. П. Доблаев // Полит. самообразование. – 1985. – № 3. – С. 121–128.
 55. Доблаев Л. П. Проблемы понимания в советской психологии / Лев Петрович Доблаев. – Саратов: Изд-во СГУ, 1967. – 66 с.
 56. Доблаев Л. П. Смысловая структура учебного текста и проблемы его понимания / Лев Петрович Доблаев. – М.: Педагогика, 1982. –176 с.

57. Домишкевич С. А. Продуктивность и динамические особенности умственной деятельности детей с ЗПР / С. А. Домишкевич // Дефектология. – 1977. – № 2. – С. 12–19.
58. Добросмыслова В. С. Понимание школьниками условных и временных отношений : дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / В. С. Добросмыслова. – Л., 1951. – 183 с.
59. Дридзе Т. М. Текст как иерархия коммуникативных программ / Тамара Моисеевна Дридзе // Смысловое восприятие речевого сообщения. – М.: Наука, 1976. – С. 48–57.
60. Дубовис-Арановская Д. М. О некоторых условиях понимания структуры текста учащимися / Дебора Марковна Дубовис-Арановская // Вопр. психологии. – 1962. – № 1. – С. 53–60.
61. Дубовис Д. М. К вопросу об интуитивном и дискурсивном понимании текста / Дебора Марковна Дубовис // Вопр. психологии. – 1976. – № 3. – С. 59–69.
62. Егоров Т. Г. Очерки психологии обучения чтению / Тихон Георгиевич Егоров. – М.: Учпедгиз, 1963. – 144 с.
63. Егоров Т. Г. Психология овладения навыком чтения / Тихон Георгиевич Егоров. – СПб.: КАРО, 2006. – 304 с.
64. Егоров Т. Г. Психология овладения навыком чтения / Тихон Георгиевич Егоров. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1953. – 264 с.
65. Ермолаев О. Ю. Математическая статистика для психологов : учебник / Олег Юрьевич Ермолаев. – 2-е изд. испр. – М.: Флинта, 2003. – 336 с.
66. Жинкин Н. И. Речь как проводник информации / Николай Иванович Жинкин. – М.: Наука, 1982. – 158 с.
67. Занков Л. В. Усвоение знаний и развитие младших школьников / Леонид Владимирович Занков. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1965. – 251 с.
68. Зимняя И. А. Лингвопсихология речевой деятельности / Ирина Алексеевна Зимняя. – М.: Московский психолого-социальный институт, Воронеж: НПО „МОДЕК”, 2001. – 432 с.
69. Иванова Л. І. Літературознавча пропедевтика як основа повноцінного сприймання молодшими школярами художніх творів : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Лідія Іванівна Іванова. – К., 1996. – 156 с.
70. Иванченко Р. Г. Адекватність розуміння і ясність тексту / Роман Григорович Иванченко. – К.: Т-во „Знання” України, 1991. – 48 с. – (Сер. 8 „Новини науки і техніки”; №6).
71. Илиева П. С. Психолінгвістическіе особенности восприятия и оценки художественного текста : автореф. дис. ... канд. филол. наук : 10.02.01 / П. С. Илиева ; ИЯ РАН. – М., 1983. – 22 с.

72. Ілляшенко Т. Д. Діти із ЗПР та їх навчання / Т. Д. Ілляшенко; Н. А. Бастун, Т. В. Сак ; МО України. Ін-т змісту і методів навчання. – К., 1997. – 125 с.
73. Кабанова-Меллер Е. Н. Психология формирования знаний и навыков у школьников / Евгения Николаевна Кабанова-Меллер. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1962. – 375 с.
74. Кабанова-Меллер Е. Н. Формирование приемов умственной деятельности и умственное развитие учащихся / Евгения Николаевна Кабанова-Меллер. – М.: Просвещение, 1968. – 288 с.
75. Калмыкова З. И. Некоторые типические особенности деятельности неуспевающих школьников / Зинаида Ильинична Калмыкова // Дети с временными задержками психического развития / под ред. Т. А. Власовой, М. С. Певзнер. – М.: Педагогика, 1971. – С. 132–138.
76. Калмыкова З. И. Особенности абстрагирования и обобщения существенного в материале детьми с ЗПР / Зинаида Ильинична Калмыкова // Дефектология. – 1977. – № 4. – С. 19–26.
77. Калмыкова З. И. Поверхностность ума как специфическая особенность мышления детей с задержкой психического развития / Зинаида Ильинична Калмыкова // Индивидуальный подход к школьникам в обучении. – Горький, 1975. – Вып. 3. – С. 30–37.
78. Капська А. Й. Виразне читання : навч. посіб. / Алла Йосипівна Капська. – К.: Вища шк., 1986. – 167 с.
79. Капська А. Й. Як навчити дитину виразно читати / Алла Йосипівна Капська. – К.: Рад. шк., 1978. – 106 с.
80. Карпова Г. А. Педагогическая диагностика учащихся с задержкой психического развития / Г. А. Карпова, Т. П. Артемьева. – Екатеринбург: Урал. гос. пед. институт, 1995. – 154 с.
81. Карагезов И. Д. Формирование и перенос умений в учебной деятельности детей с задержкой психического развития : автореф. дис. ... психол. наук / И. Д. Карагезов. – М., 1976. – 18 с.
82. Киселева В. А. Некоторые аспекты формирования навыка чтения у детей с ЗПР / В. А. Киселева // Дефектология. – 2007. – № 6. – С. 28–40.
83. Киселева В. А. Речевая деятельность детей с ЗПР / В. А. Киселева // Дефектология. – 2007. – № 3. – С. 3–13.
84. Коваленко А. Б. Умови оптимізації процесу розуміння / Алла Борисівна Коваленко // Рад. шк. – 1990. – № 6. – С. 60–64.
85. Козырева О. А. Как помочь ребенку с трудностями в обучении? / О. А. Козырева // Нач. школа. – 2004. – № 5. – С. 19–29.
86. Колупаєва А. А. Критерії оцінювання навчальних досягнень учнів початкових класів спеціальної загальноосвітньої школи інтенсивної педагогічної корекції (для дітей із ЗПР) / А. А. Колупаєва, О. В. Романенко. – К.: Науковий світ, 2002. – С. 12–38.

87. Колупаєва А. А. Освітня галузь „Мови і література” / Алла Анатоліївна Колупаєва // Діти з особливими потребами в загальноосвітньому просторі: початкова ланка. – К.: Науковий світ, 2004. – С. 8–47.
88. Клычникова З. И. Психологические особенности обучения чтению на иностранном языке / Зинаида Ивановна Клычникова. – М.: Просвещение, 1983. – 207 с.
89. Кыверялг А. А. Вопросы методики педагогических исследований / Антс Аугустович Кыверялг. – Таллин: Валгус, 1971. – 227 с.
90. Кыверялг А. А. Методы исследования в профессиональной педагогике / Антс Аугустович Кыверялг. – Таллин: Валгус, 1980. – 334 с.
91. Концевая Л. А. Учебник в руках у школьника / Лилия Абрамовна Концевая. – М.: Знание, 1975. – 64 с.
92. Копыленко О. М. Ступени восприятия и понимания речи / О. М. Копыленко // Психология. – Алма-Ата, 1977. – Вып. VII. – С. 45–49.
93. Копыленко О. М. Роль смысловой структуры текста в его понимании : автореф. дис. ... канд. филол. наук : 10.02.01 / О. М. Копыленко. – Алма-Ата, 1975. – 34 с.
94. Костюк Г. С. Вопросы психологии понимания / Григорий Силович Костюк // Сов. педагогика. – 1948. – № 9. – С. 105–112.
95. Костюк Г. С. О психологии понимания / Григорий Силович Костюк // Ученые записки НИИ психологии УССР. – К., 1950. – Т. II. – С. 7–58. – (на укр. языке).
96. Королько Н. І. Методика дослідження орієнтувальної діяльності учнів із ЗПР / Наталія Іванівна Королько // Дефектологія. – 1999. – № 2. – С. 44–49.
97. Корнилов Ю. К. Психологические проблемы понимания / Юрий Константинович Корнилов. – Ярославль : Изд-во Ярослав. гос. ун-та, 1979. – 79 с.
98. Корекційна спрямованість початкового навчання у спеціальній школі інтенсивної педагогічної корекції. – К.: МО України, Ін-т систем. дослідж. освіти, 1995. – 58 с.
99. Корнев А. Н. Нарушения чтения и письма у детей / Александр Николаевич Корнев. – СПб., Издат. дом „МиМ”, 1997. – 280 с.
100. Корніяка О. М. Лабіринти розуміння : текст як об'єкт розуміння / Ольга Миколаївна Корніяка. – К.: Т-во „Знання” УРСР, 1990. – 48 с.
101. Коробов Е. Т. Ориентировочная основа действия как стимулирующий фактор процесса познания / Евгений Тимофеевич Коробов // Психолого-педагогические основы подготовки будущего педагога в университете : сб. науч. тр. – Днепропетровск: Изд-во ДГУ, 1988. – С. 14–17.

101. Кравець Н. П. Розвиток мовлення в учнів молодших класів допоміжної школи на уроках читання і української мови / Ніна Павлівна Кравець. – К.: „А.С.К.”, 1999. – 124 с.
102. Краткий психологический словарь / под ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. – М.: Политиздат, 1985. – 431 с.
103. Критерії оцінювання навчальних досягнень учнів початкових класів спеціальних загальноосвітніх шкіл інтенсивної педагогічної корекції (для дітей із ЗПР / М-во освіти і науки України, Ін-т спец. педагогіки АПН України. – К., 2002. – 69 с.
104. Костенкова Ю. Особенности пересказа учебных текстов младшими школьниками с задержкой психического развития / Ю. Костенкова // Імідж сучас. педагога. – 2004. – № 819. – С. 68–70.
105. Кролинский С. Б. Философско-гносеологический анализ специфики понимания / С. Б. Кролинский // Понимание как логико-гносеологическая проблема : сб. науч. тр. – К.: Наукова думка, 1982. – С. 24–43.
106. Крушинская Т. Ю. Дидактические условия понимания текста при постановке и решении учебных задач : дисс. канд. пед. наук : 13.00.01 / Татьяна Юрьевна Крушинская. – Днепропетровск, 1997. – 199 с.
107. Купина Н. А. Лингвистический анализ художественного текста / Наталия Александровна Купина. – М.: Просвещение, 1980. – 76 с.
108. Лапп Е. А. Составление описательных текстов младшими школьниками с задержкой психического развития / Елена Александровна Лапп // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – 2008. – № 2. – С. 20–29.
109. Лалаева Р. И. Диагностика и коррекция нарушений чтения у младших школьников / Р. И. Лалаева, Л. В. Венедиктова. – СПб.: Союз, 2001. – 219 с.
110. Лалаева Р. И. Нарушения чтения и пути их коррекции у младших школьников : учеб. пособие / Раиса Ивановна Лалаева. – СПб.: СОЮЗ, 1998. – 224 с.
111. Лебединский В. В. Нарушения психического развития у детей / Виктор Васильевич Лебединский. – М.: Изд-во Моск. Ун-та, 1985. – 161 с.
112. Леонтьев А. А. Язык, речь, деятельность / Алексей Алексеевич Леонтьев. – М.: Просвещение, 1969. – 212 с.
113. Леонтьев В. Г. Психологические механизмы мотивации учебной деятельности : автореф. дисс. ...д-ра психол. наук : 19.00.01 / Владимир Григорьевич Леонтьев. – Тбилиси, 1989. – 48 с.
114. Лернер И. Я. Дидактические основы методов обучения / Исаак Яковлевич Лернер. – М.: Педагогика, 1981. – 189 с.

115. Лингарт И. Процесс и структура человеческого учения / Иозеф Лингарт. – М.: Прогресс, 1970. – 685 с.
116. Лингарт И. Совершенствование начального обучения чтению / И. Лингарт, М. Туркова // Вопр. психологии. – 1986. – № 3. – С. 165–167.
117. Липа В. А. Психологические основы педагогической коррекции / Владимир Александрович Липа. – Славянск : Предприниматель Маторин Б. И., 2012. – 386 с.
118. Лория А. П. Психологические и педагогические основы руководства чтением : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Александр Парменович Лория. – Тбилиси, 1971. – 27 с.
119. Лошкарева Н. А. Проблема формирования учебных умений и навыков у учащихся / Н. А. Лошкарева // Сов. педагогика. – 1980. – № 3. – С. 60–67.
120. Лурия А. Р. Роль слова в формировании временных связей в нормальном и аномальном развитии / Александр Романович Лурия. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1955. – 20 с.
121. Лурия А. Р. Высшие корковые функции человека / Александр Романович Лурия. – М.: Изд-во Моск. Ун-та, 1962. – 397 с.
122. Лурия А. Р. Язык и сознание / Александр Романович Лурия. – М.: Изд-во МГУ, 1979. – 319 с.
123. Ляховицкий М. В. Некоторые результаты экспериментального исследования влияния сложности текста на процесс его понимания при чтении / М. В. Ляховицкий, Г. А. Гринюк // Лингвистика текста и методика преподавания иностранных языков. – К.: Вища школа, 1981. – С. 160–167.
124. Малахова А. Д. Взаимосвязь образных и вербальных компонентов в процессах понимания / Алла Дмитриевна Малахова // Вопр. психологии. – 1981. – № 5. – С. 63–79.
125. Малиновская К. Б. Понимание и его роль в науке / К. Б. Малиновская // Философ. науки. – 1974. – №1. – С.49–55
126. Маранцман В. Т. Проблемы изучения литературного произведения в школе / В. Т. Маранцман, Т. В. Чирковская. – М.: Просвещение, 1977. – 176 с.
127. Марченко І. С. Формування творчого зв'язного мовлення у дошкільників із ЗПР : автореф. дис. ...канд. пед. наук : 13.00.03 / І. С. Марченко ; Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. – К., 2001. – 20 с.
128. Марченко І. С. Передумови навчання творчого зв'язного мовлення у дошкільників із затримкою психічного розвитку / Інна Сергіївна Марченко // Дефектологія. – 2001. – № 2. – С. 21–23.

129. Марчук Т. Ф. Навчання читання учнів молодших класів у школі інтенсивної педагогічної корекції : метод. рекомендації для вчит. / Таміла Федорівна Марчук. – К.: Педагогічна думка. – 2008. – 32 с.
130. Марчук Т. Ф. Спрямованість корекційно-розвивальної роботи з учнями початкової школи інтенсивної педагогічної корекції на уроках читання / Таміла Федорівна Марчук // Дефектологія. – 2011. – №1. – С. 3–7.
131. Матюшкин А. М. Проблемные ситуации в мышлении и обучении. Как любить детей / Алексей Михайлович Матюшкин. – М.: Педагогика, 1972. – 168 с.
132. Методичні рекомендації по удосконаленню навичок читання учнів молодших класів допоміжної школи / упоряд. В. І. Суткова, В. П. Харченко, Г. М. Плешканівська. – К.: РУМК, 1990. – 48 с.
133. Методичні рекомендації з навчання учнів із ЗПР самостійно виконувати завдання з української мови / МО України, Ін-т змісту і методів навчання. – К., 1997. – 30 с.
134. Микк Я. А. Оптимизация сложности учебного текста / Ян Арнольдович Микк. – М.: Просвещение, 1981. – 119 с.
135. Микк Я. А. Понятность учебного текста и связи в нем / Ян Арнольдович Микк // Сов. педагогика и школа. – Тарту, 1970. – Вып. 2. – С. 5–72.
136. Микулинская М. Я. Развитие лингвистического мышления учащихся : экспериментальное психологическое исследование обучения пониманию предложений при чтении / Мария Яковлевна Микулинская. – М.: Педагогика, 1989. – 144 с.
137. Наролина В. И. К проблеме уровней понимания / Валентина Илларионовна Наролина // Вопр. психологии. – 1982. – №6. – С.125–127
138. Науменко В. О. Робота над художнім твором на уроках читання / Віра Орестівна Науменко // Почат. шк. – 1985. – № 5. – С. 48–52
139. Науменко В. О. Система межпредметных заданий как средство совершенствования навыков чтения младших школьников: дис. канд. ...пед. наук : 13.00.01 / Вера Орестовна Науменко ; НИИ педагогики Украины. – К., 1991. – 196 с.
140. Неволин И. Ф. Познавательное чтение: методы исследования и оценки : автореф. дисс. ...канд. психол. наук / И. Ф. Неволин. – М., 1988. – 17 с.
141. Неволин И. Ф. Психологические особенности переработки текстовой информации в условиях ограничения времени / Игорь Федорович Неволин // Новые исследования в психологии. – 1975. – № 2. – С. 62–71.
142. Никашина Н. А. Педагогическое изучение детей с задержкой психического развития / Н. А. Никашина // Дефектология. – 1972. –

- № 5. – С. 21–26.
143. Никифорова О. И. Психология восприятия художественной литературы / Ольга Ивановна Никифорова. – М.: Книга, 1972. – 124с.
144. Никифорова О. И. Развитие восприятия художественной литературы (I-III кл.) / Ольга Ивановна Никифорова // Нач. шк. – 1976. – № 2 – С. 69–74.
145. Обучение детей с задержкой психического развития / под ред. Т. А. Власовой, В. И. Лубовского, Н. А. Никашиной. – М.: Просвещение, 1981. – 119 с.
146. Обучение и воспитание детей с нарушениями речи : сб. науч. тр. / под ред. В. И. Селиверстова. – М.: МГПИ им. В.И.Ленина, 1983.– 154 с.
147. Одинаева Л. А. Система работы над пересказом художественных текстов в 3-4 классах вспомогательной школы / Латофат Абдугафаровна Одинаева // Дефектология. – 1990. – № 5. – С. 31–34.
148. Озолайте В. Методика работы над текстами различного характера в младших классах вспомогательной школы / Виргиния Озолайте // Дефектология. – 1979. – № 2. – С. 43–46.
149. Олейник В. Ф. Способы усвоения значения слов и пути их формирования у учащихся (на материале русского языка в 3-4 классах) : дис. ...канд. психол. наук : 19.00.07 / Виктор Федорович Олейник ; НИИ психологии Украины. – К., 1977. – 144 с.
150. Олійник Г. А. Виразне читання : основи теорії : навч. посіб. / Григорій Адамович Олійник. – К.: Вища шк., 1995. – 207 с.
151. Оморокова М. И. Навыки чтения младших школьников / Маргарита Ивановна Оморокова. – М.: Изд-во АПН СССР, 1972. – 47 с.
152. Оморокова М. И. Совершенствование содержания и методов обучения чтению / Маргарита Ивановна Оморокова // Совершенствование обучения младших школьников / под ред. М. А. Пышкало. – М., 1984. – С. 56–75.
153. Оморокова М. И. Преодоление трудностей / М. И. Оморокова, И. А. Рапопорт, И. З. Постоловский. – М.: Просвещение, 1990. – 127 с.
154. Педагогическая энциклопедия : в 4 т. Т. 3 / под ред. И. А. Каирова. – М.: Сов. энциклопедия, 1966. – С. 453–454.
155. Підлужна Г. Позакласне читання школярів як педагогічна проблема / Галина Підлужна // Почат. шк. – 1999. – № 7. – С. 18–22.
156. Пічко Н. Ф. Психологія засвоєння синтаксичних понять молодшими школярами в умовах програмованого навчання : дис...канд. психол. наук : 19.00.01 / Наталія Федорівна Пічко. – К., 1971. – 178 с.

157. Подласый И. П. Педагогика. Новый курс : учебник для студ. пед. вузов : в 2 кн. / Иван Павлович Подласый. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1999. – Кн. 1: Общие основы. Процесс обучения. – 576 с.
158. Подобед В. П. Особенности вербальной памяти учащихся IV классов школы для детей с ЗПР / В. П. Подобед // Дефектология. – 1988. – № 6. – С. 3–9.
159. Подобед В. П. Формирования мнемического приема смысловой группировки у детей с ЗПР / В. П. Подобед // Дефектология. – 1987. – № 2. – С. 3–9.
160. Попович В. М. Понимание как логико-гносеологическая проблема / В. М. Попович // Понимание как логико-гносеологическая проблема : сб. науч. тр. – К., 1982. – С. 5–23.
161. Порус Б. Н. Формирование у школьников приемов смыслового анализа текста как средства сознательного усвоения знаний (на материале предметов естественно-научного цикла 9-10 классов) : дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Борис Натанович Порус ; НИИ педагогики Украины. – К., 1984. – 199 с.
162. Програми для спеціальних ЗОШ інтенсивної педагогічної корекції з українською мовою навчання. Рідна мова / М-во освіти і науки України, Наук.-метод. центр серед. освіти. – К.: Богдана, 2002. – 70 с.
163. Програми початкових класів спеціальної ЗОШ інтенсивної педагогічної корекції. Українська мова / МО України ; Ін-т змісту і методів навчання. – К., 1997. – 116 с.
164. Програми для 2-4 класів загальноосвітніх навчальних закладів інтенсивної педагогічної корекції (для дітей із затримкою психічного розвитку). – К.: Неопалима купина, 2006. – Ч. 1. – 317 с.
165. Почерина Е. А. Логическая структура учебного материала и его сложность / Е. А. Почерина // Дидактика и теория воспитания : сб. науч. тр. – Днепропетровск, 1989. – С. 14–17.
166. Почупайло О. В. Загальнонавчання вмінь молодших школярів / Олена Володимирівна Почупайло // Дидактичні аспекти альтернативної освіти. – К., 1993. – С. 66–72.
167. Почупайло О. В. Формування читацьких умінь в учнів I-IV класів : дис. канд. ... пед. наук : 13.00.01 / Олена Володимирівна Почупайло. – К., 1994. – 179 с.
168. Ракитов А. И. Понимание и рациональность / Анатолий Ильич Ракитов // Вопр. философии. – 1986. – № 7. – С. 69–73.
169. Рейнгардт И. А. Подтексты в обучении / И. А. Рейнгардт. – Днепропетровск: Изд-во ДГУ, 1980. – 75 с.
170. Розвиток навички читання: метод. реком. : навч.-метод. посіб. / М-во освіти України. – К.: Освіта, 1993. – 94 с.
171. Романовская З. И. Проблема чтения в начальных классах / Зинаида Ивановна Романовская // Сов. педагогика. – 1980. – № 10. – С. 67–74.

172. Романовская З. И. Чтение и развитие младших школьников : приобщение детей к художественной литературе как к искусству / Зинаида Ивановна Романовская – М.: Педагогика, 1982. – 128с.
173. Ротенберг В. С. Мозг, обучение, здоровье / В. С. Ротенберг, С. М. Бондаренко. – М.: Просвещение, 1989. – 236 с.
175. Рубинштейн С. Л. К вопросу о стадиях наблюдения / Сергей Леонидович Рубинштейн // Ученые записки ЛГПИ им. Герцена. – Л., 1939. – Т. 18. – С. 7–19.
176. Рубинштейн С. Л. Проблемы общей психологии / Сергей Леонидович Рубинштейн. – 2-е изд. – М.: Педагогика, 1976. – 416 с.
177. Савченко О. Я. Методика читання у початкових класах : посіб. для вчителя / Олександра Яківна Савченко. — К.: Освіта, 2007. — 334 с.
178. Савченко О. Я. Мовленнєвий розвиток учнів на уроках читання / Олександра Яківна Савченко // Методика читання в початкових класах. К., 2007. — С. 164–166.
179. Савченко О. Я. Підготовка учнів до сприймання художніх творів на уроках читання / Олександра Яківна Савченко // Почат. шк. – 1990. – № 3. – С. 34–42.
180. Савчук Л. О. Особливості підготовки до шкільного навчання дітей із затримкою психічного розвитку / Людмила Олександрівна Савчук // Нова пед. думка. – 2005. – № 1. – С. 117-121.
181. Сак Т. В. До проблеми програмування учбової діяльності у школах інтенсивної педагогічної корекції / Тамара Василівна Сак // Дидактичні та соціально-психологічні аспекти корекційної роботи у спеціальній школі : наук.-метод. зб. / за ред. В. І. Бондаря, В. В. Засенка. – К., 2004. – Вип. 5. – С. 164–167.
182. Сак Т. В. Особливості порівняння у дітей із затримкою психічного розвитку / Тамара Василівна Сак // Дефектологія. – 1998. – № 4. – С. 2–5.
183. Сак Т. В. Особливості мотивації учбової діяльності учнів із затримкою психічного розвитку / Тамара Василівна Сак // Дефектологія. – 2004. – № 4. – С.7-11.
184. Сак Т. Особливості розуміння дітьми із затримкою психічного розвитку причинно-наслідкових зв'язків у сюжетному тексті / Тамара Сак // Імідж сучас. педагога. Спец. педагогіка: теорія і практика логопедії. – 2005. – № 6/7. – С. 67–69.
185. Сак Т. В. Психолого-педагогічні основи управління учбовою діяльністю учнів із затримкою психічного розвитку у школі інтенсивної педагогічної корекції / Тамара Василівна Сак. – К.: Актуальна освіта, 2005. – 246 с.
186. Сак Т. Формування вміння аналізувати в дітей із затримкою психічного розвитку на уроках природознавства / Тамара Сак // Дефектологія. – 2001. – № 4. – С. – 13–16.

187. Сапун Г. Уроки читання / Г. Сапун, В. Канчук, М. Пачашинська. – Т. : Підручники і посібники, 2001. – 188 с.
188. Сафонова А. М. Воспитание читательских навыков / Анастасия Матвеевна Сафонова. – К.: Рад. шк., 1983. – 168 с.
189. Синьов В. М. Психологія розумово відсталої дитини / В. М. Синьов, М. П. Матвєєва, О. П. Хохліна. – К.: Знання, 2008. – 359 с.
190. Слепович Е. С. К методике оценки речевой готовности детей с ЗПР к обучению в школе / Елена Самойловна Слепович. – Таллин, 1980. – 215 с.
191. Слепович Е. С. Формирование речи у дошкольников с задержкой психического развития : кн. для учителя / Елена Самойловна Слепович. – Мн.: Нар. асвета, 1989. – 64 с.
192. Смирнов А. А. Мышление / А. А. Смирнов, Н. А. Менчинская // Психология / под ред. А. А. Смирнова, Л. Н. Леонтьева, С. Л. Рубинштейн, Б. М. Теплова. – Изд-во 3-е – М., 1948. – С. 217–260.
193. Смирнов А. А. Психология запоминания / Анатолий Александрович Смирнов. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1948. – 326 с.
194. Соколов А. Н. Психологический анализ понимания иностранного текста / Александр Николаевич Соколов // Известия АПН РСФСР. – М., 1947, № 7. – С. 163–190.
195. Сорокин Ю. А. Психолингвистические аспекты изучения текста / Юрий Александрович Сорокин. – М.: Наука, 1985. – 168 с.
196. Спионек Х. Нарушения развития учащихся начальных школ и испытываемые ими затруднения в учебной деятельности / Х. Спионек // Дефектология. – 1972. – № 3. – С. 38.
197. Степанишин Б. І. Виховання у школярів читацької культури / Борис Ількович Степанишин // Почат. шк. – 1983. – № 1. – С.13–16.
198. Сыркина В. Е. Понимание выразительности речи школьниками / В. Е. Сыркина // Известия АПН РСФСР, 1947. – №7. – С. 8–17.
199. Талызина Н. Ф. Теория программированного обучения / Нина Федоровна Талызина. – М.: Знание, 1975. – 51с.
200. Таран В. Формування в учнів умінь цілісно сприймати твір / В. Таран // Укр. мова і л-ра в шк. – 1993. – № 2. – С. 21–23.
201. Тарасун В. В. Науково-методичні основи формування знань, умінь та навичок у дітей з труднощами у навчанні : наук.-метод. посіб. / Валентина Володимирівна Тарасун ; МОН України. Ін-т дефектології АПН України. Ін-т змісту і методів навчання.– К., 1998.–102 с.
202. Тимофієва Л. Л. Швидкочитайлик : вправи з швидкісного читання / Любов Леонідівна Тимофієва. – Т.: Мальва – ОСО, 2002. – 62 с.

203. Тихомирова Л. Ф. Развитие познавательных способностей детей / Лариса Федоровна Тихомирова. – Екатеринбург: У-Фактория, 2003. – 240 с.
204. Токарева Н. М. Особливості формування в учнів середнього шкільного віку прийомів побудови смислової структури тексту : дис.... канд. психол. наук : 19.00.07 / Наталя Миколаївна Токарева ; Ін-т психології ім. Г. С. Костюка АПН України. – 193 с.
205. Тригер Р. Д. Психолого-педагогические условия эффективного обучения младших школьников с ЗПР / Рашель Давыдовна Тригер // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – 2011. – № 1. – С. 33–38.
206. Ушинский К. Д. Избранные педагогические сочинения : в 2-х т. Т. 1 / Константин Дмитриевич Ушинский. – М.: Педагогика, 1974. – 584с.
207. Ходос Б. И. Формирование системы понимания текстов учащимися IV (V) классов (по предметам гуманитарного цикла) : дисс. ...канд. пед. наук : 13.00.01 / Б. И. Ходос. – Донецк, 1988. – 162 с.
208. Хоанг Т. Ш. Зависимость понимания текстов от соотношения в них обобщающих и конкретизирующих элементов : дисс. ...канд. психол. наук : 19.00.07 / Т. Ш. Хоанг – М., 1978. – 211 с.
209. Цыпина Н. А. Ошибки в чтении у первоклассников с задержкой психического развития / Нина Ароновна Цыпина // Дефектология. – 1972. – № 5. – С. 41–48.
210. Чепелева Н. В. Культура читання / Наталія Василівна Чепелева. – К.: Либідь, 1980. – 48 с.
211. Чепелева Н. В. Понимание и интерпретация письменного сообщения / Н. В. Чепелева // Українська психологія. – К., 1996. – Т. 3. – С. 290.
212. Чепелева Н. В. Психологические особенности понимания текста студентами вуза как фактор их самообразования : дисс. ... канд. психол. наук : 19. 07.07 / Н. В. Чепелева. – К., 1979. – 179 с.
213. Чепелева Н. В. Рівень осмислення тексту як показник розумового розвитку / Наталія Василівна Чепелева // Почат. шк. – 1994. – № 5. – С. 15–23.
214. Чистякова Г. Д. Исследования понимания текста как функции его смысловой структуры : автореф. дис...канд. психол. наук : 19.00.07 / Г. Д. Чистякова. – М., 1975.– 24 с.
215. Чистякова Г. Д. Формирование предметного кода как основа понимания текста / Галина Дмитриевна Чистякова // Вопр. психологии. – 1981. – Т. 4. – С. 50–59.
216. Шевченко С. Г. Обучение детей с задержкой психического развития / С. Г. Шевченко // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – 2004. – №1. – С. 3–9.

217. Шипицына Л. М. Комплексное исследование мнестической деятельности младших школьников с речевой патологией / Людмила Михайловна Шипицына // Дефектология. – 1991. – № 2. – С. 16–22.
218. Эльконин Д. Б. Развитие устной и письменной речи учащихся / Даниил Борисович Эльконин / под. ред. В.В. Давыдова, Т.А. Нежной. – М.: ИНТОР, 1998. – 112 с.
219. Якіменко А. П. Проблема смислового читання у школярів з ЗПР та методика її вирішення на індивідуальних заняттях / А. П. Якіменко // Практична психологія та соц. робота. – 2005. – № 5. – С.78–79.
220. R. Pawłowska Lingwistyczna teoria nauki czytania / R. Pawłowska. – Gdańsk, 1993, Wydanie II, Wyd. UG.
221. Kreutz, M. Rozumienie tekstow / M/ Kreutz. – Warszawa, PWN, 1968. – 299 с.
222. Leonard, L. B. Children with specific language impairment. Massachusetts Institute of Technology / L. B. Leonard/ – A Bradford Book. MIT Press. Cambridge, Massachusetts, 1998.
223. Norbury, C. F. Understanding Developmental Language Disorders: From Theory to Practice / C. F. Norbury, J. B. Tomblin, V. M. D. Bishop. – Oxford: Psychology Press, 2008. – 248 p.
224. J. J. Jenkins, Funkcjonalne podejście do badań nad rozumieniem / J. J. Jenkins // Wiedza a język. T. 1. Ogólna psychologia języka i neurolingwistyka. – Wrocław, 1986. – Ossolineum.
225. J. C. Zigler. Reading acquisition, development dyslexia, and skills reading across languages: a psycholinguistic grain size theory / J. C. Zigler, U. Groszani // Psychological Bulletin. – 2005. – Vol. 131, No.1. P. 3–19.

ДОДАТОК А.1

Текст 1. Як Сергійко навчився жаліти(за В. Сухомлинським)

Маленький хлопчик Сергійко гуляв біля ставка. Він побачив дівчинку, що сиділа на березі. Коли Сергійко підійшов до неї, вона сказала:

– Не заважай мені слухати, як хлюпають хвилі.

Сергійко здивувався. Він кинув у ставок камінець. Дівчинка запитала:

– Що ти кинув у воду?

Сергійко ще більше здивувався.

– Невже ти не бачиш? Я кинув камінець.

Дівчинка сказала:

– Я нічого не бачу, бо я сліпа.

Сергійко від подиву широко відкрив очі й довго дивився на дівчинку.

Так дивуючись, він і додому прийшов. Він не міг уявити: як це воно, коли людина нічого не бачить? Настала ніч. Сергійко ліг спати. Він заснув з почуттям подиву.

Серед ночі Сергійко прокинувся. Його розбудив шум за вікном. Шумів вітер, у шибки стукав дощ. А в хаті було темно. Сергійкові стало страшно. Йому пригадалася сліпа дівчинка. Тепер хлопчик уже не дивувався. Його серце стиснув жаль. Як же вона бідна живе в отакій темряві?!

Сергійкові хотілося, щоб скоріше настав день. Він піде до сліпої дівчинки. Не дивуватиметься більше. Він пожаліє її.

Текст 2. Сини(за В.Осєєвою)

Дві жінки брали воду з криниці. До них підійшла третя. І старенький дідусь сів відпочити на камінчик.

Ось перша жінка каже другій:

- Мій син спритний і сильний, ніхто його не подужає.

- А мій співає як соловейко. Ні в кого такого голосу немає, - каже друга.

А третя мовчить.

- Чому ж ти про свого сина не скажеш? – запитують у неї сусідки.

- А що казати? – мовчить жінка. – Нічого в ньому особливого немає.

Набрали жінки повні відра води й пішли. А дідусь за ними. Йдуть жінки, зупиняються. Болять руки, розпліскується вода, ломить спину. Аж раптом три хлопці вибігли. Один через голову перевертається, колесом крутиться, другий соловейком заливається – милуються жінки.

А третій до матері підбіг, взяв у неї важкі відра й поніс.

Запитують жінки в дідуся:

- Ну що? Як наші сини?

- А де ж вони? – відповідає дідусь. – Я тільки одного сина бачу!”

Текст 3. По волосинці(за В. Сухомлинським)

Теплого весняного дня бабуся Марія повела свого онука Петрика до лісу.

Першокласник Петрик був ледаченьким хлопчиком. Збираючись до лісу, бабуся дала йому нести вузлик з їжею й водою. Петрикові вузлик здався дуже важким. Бабуся понесла їжу сама, а Петрикові дала тільки пляшку з водою.

Прийшовши до лісу, бабуся з внуком сіли відпочити. Вони побачили, як до куща прилетіла маленька пташка. В дзьобику вона принесла волосинку. Петрик тихенько підвівся й глянув на кущ. Він побачив велике волосяне гніздо.

Пташка швидко летіла до куща, щоразу приносила по волосинці.

Петрик від подиву й хвилювання стояв, широко відкривши очі.

- Бабусю, - пошепки запитав він, - невже вона по волосинці носила і збудувала таке велике гніздо?

- Так, по волосинці, - відповіла бабуся. – Це працююча пташка.

Петрик стояв задуманий.

Через хвилину він сказав:

- Бабусю, я нестиму з лісу ваше пальто.”

Текст 4. Скільки ж ранків я проспав!(за В. Сухомлинським)

Третьокласник Василько запитав у батька:

– Тату, а що я робитиму влітку?

– Відпочиватимеш і працюватимеш, – відповів батько. – Завтра поїдемо зі мною в поле. Добре?

– Добре! – зрадів Василько.

Васильків батько працював агрономом. Він вставав удосвіта і їхав у поле.

Василько крізь сон почув, як хтось доторкнувся до його плеча. Ой, як не хочеться вставати! Але пригадав Василько, що сьогодні вони з батьком їдуть у поле. Підвівся, подивився довкола. Надворі ще темно. На небі зірки сяють, а на сході червоніє.

Василько вмився, поснідав з батьком. Ось вони вже і на подвір'ї. Василько показує на рожеве небо на сході й питає:

– Тату, що воно таке? Чому небо червоне? Невже там пожежа?

Батько усміхнувся:

– А хіба ти ніколи не бачив, як сонце сходить?

– Не бачив, – відповів Василько.

– Дивись, – сказав батько. – Побачиш раз – захочеться бачити щодня.

Потім вони стояли на околиці села. Перед ними зеленіло пшеничне поле. Сонячні промені блищали в крапельках роси. В блакитному небі співав жайворонок. Василько стояв, мов зачарований.

– Ой, красиво ж! – тихо промовив він. – Невже щодня так красиво?

– Щодня! – відповів батько.

– Скільки ж ранків я проспав! – з жалем промовив Василько.

Текст 5. Іменинний обід(за В.Сухомлинським)

У Ніни велика сім'я: мати, батько, два брати, дві сестри і бабуся.

Ніна найменша: їй восьмий рік. Бабуся найстарша: їй вісімдесят два роки. У бабусі тремтять руки. Несе ложку бабуся – ложка дрижить, крапельки падають на стіл.

Скоро день народження Ніни. Мама сказала, на її іменини у них буде святковий обід. На обід Ніна хай запросить подруг.

Ось і настав цей день. Мама накриває стіл білу скатертиною. Ніна подумала: це ж і бабуся за стіл сяде. А в неї руки тремтять. Подруги сміятимуться. Розкажуть потім у школі, що у Ніниної бабусі тремтять руки.

Ніна тихенько сказала мамі:

–Мамо, хай бабуся сьогодні за стіл не сідає.

–Чому? – здивувалася мама.

–У неї руки тремтять. Капає на стіл.

Мама зблідла. Не сказавши ні слова, вона взяла зі столу білу скатерть і сховала її в шафу.

Довго сиділа мовчки, потім сказала:

– У нас сьогодні бабуся хвора. Тому іменинного обіду не буде. Вітаю тебе, Ніно, з днем народження. Моє тобі побажання: будь справжньою людиною.

Текст 6. Підлога буде чиста, а душа? (за В.Сухомлинським)

Першокласниця Марійка, прийшовши додому, побачила: підлога в кімнатах чиста, аж блищить.

–Як у нашому класі після уроків, – сказала мамі Марійка.

–Як це, після уроків? – здивувалася мати. – А під час уроків?

–Ми витираємо підлогу після уроків. Бо приходить комісія і ставить оцінку за чистоту. Навіщо ж витирати підлогу до уроків?

–Мудрі у вас порядки, – усмінулась мама.

Тільки вони закінчили розмову, як хтось постукав. Мама відчинила двері.

До хати ввійшла сусідка – стара-престара бабуся Христина. Бабусі вісімдесят дев'ять років. У неї сім синів, три дочки, багато внуків і правнуків.

Мама вклонилась бабусі, взяла її під руку й повела до вітальні.

Жахнулась Марійка. Надворі листопад, йде дощ, взуття у бабусі в болоті, де вона пройшла, там zostалися сліди.

Довго сиділа біля столу бабуся Христина. Мама частувала її чаєм.

Як тільки бабуся пішла, Марійка і каже:

–А ми б до класу з такими брудними черевиками не впустили... Підлога ж мусить бути чиста...

–Підлога буде чиста, доню... А душа? – тихо питає мати.

Додаток А.2

Понятійні одиниці до змісту експериментальних текстів

Таблиця 1

Текст 1. (понятійні одиниці до оповідання „Як Сергійко навчився жаліти”)

1	маленький	27	відкрив очі
2	хлопчик Сергійко	28	довго дивився на дівчинку
3	гуляв	29	пішов додому
4	біля ставка	30	не міг уявити
5	побачив	31	настала ніч
6	дівчинку	32	ліг спати
7	сиділа	33	серед ночі
8	на березі	34	прокинувся
9	підійшов	35	його розбудив
10	вона сказала	36	шум за вікном
11	не заважай	37	шумів вітер
12	слухати	38	стукав дощ
13	хлюпають хвилі	39	в хаті темно
14	здивувався	40	стало страшно
15	кинув	41	пригадалась
16	у ставок	42	сліпа дівчинка
17	камінець	43	уже не дивувався
18	запитала	44	серце
19	що ти кинув	45	стиснув жаль
20	у воду	46	вона
21	ще більше здивувався	47	живе в темряві
22	ти не бачила?	48	хотілося
23	я кинув камінець	49	щоб настав день
24	я нічого не бачу	50	піде до дівчинки
25	я сліпа	51	не дивуватиметься
26	від подиву	52	пожаліє

Таблиця 2

Текст 2. (понятійні одиниці до оповідання „Сини”)

1	Дві жінки	20	Запитують
2	Брали воду	21	Що казати
3	Підійшла	22	Мовчить жінка
4	Третя	23	Нічого в ньому особливого
5	Дідусь	24	Жінки набрали відра
6	Сів відпочити	25	Пішли
7	Перша жінка	26	Дід за ними
8	Каже другій	27	Зупиняються
9	Мій син	28	Болять руки
10	Сильний	29	Хлопці вибігли
11	Ніхто не подужає	30	Перший колесом перевертається

Продовження табл. 2

12	Мій	31	Другий співає
13	Співає	32	Жінки милуються
14	Ні в кого немає	33	Третій підбіг до матері
15	Такого голосу	34	Взяв відра
16	Каже друга	35	Жінки запитують
17	Третя мовчить	36	Як наші сини
18	Чого ти не кажеш	37	Дідусь відповів
19	Про сина	38	Я одного бачу

Таблиця 3

Текст 3. (понятійні одиниці до оповідання „По волосині”)

1	Весняного дня	24	Глянув на кущ
2	Бабуся Марія	25	Побачив
3	Повела	26	Велике волосяне
4	Онука Петрика	27	Гніздо
5	До лісу	28	Пташка швидко летіла
6	Був ледаченьким	29	До гнізда
7	Бабуся дала йому	30	Щоразу приносила
8	Нести	31	По волосинці
9	Вузлик з їжею	32	Петрик стояв
10	Вузлик з водою	33	Відкривши очі
11	Петрикові здався	34	Від подиву і хвилювання
12	Вузлик важким	35	Запитав у бабусі
13	Бабуся понесла їжу	36	Невже вона (пташка)
14	Петрику дала	37	Носила по волосинці
15	Пляшку з водою	38	Збудувала велике гніздо
16	Прийшли до лісу	39	Так, відповіла бабуся
17	Сіли відпочити	40	Це працююча пташка
18	Побачили	41	Стояв задуманий
19	Маленька пташка	42	Сказав
20	Прилетіла до куща	43	Через хвилину
21	Несла волосинку	44	Я нестиму
22	В дзьобику	45	Ваше пальто
23	Петрик підвівся		

Таблиця 4

Текст 4. (понятійні одиниці до оповідання „Скільки ранків я проспав!”)

1	проспав ранків	29	рожеве небо
2	третьокласник Василько	30	питає
3	запитав у батька	31	чому небо червоне
4	що робитиму влітку	32	невже пожежа
5	відпочиватимеш, працюватимеш	33	батько усміхнувся
6	завтра поїдемо	34	хіба ти не бачив
7	в поле	35	як сонце сходить

8	батько працював	36	не бачив
9	агрономом	37	дивись
10	вставав удосвіта	38	побачиш один раз
11	їхав в поле	39	захочеш щодня бачити
12	Василько крізь сон почув	40	стояли на околиці
13	хтось доторкнувся	41	перед ними
14	не хочеться вставати	42	зеленіло
15	Василько пригадав	43	пшеничне поле
16	сьогодні з батьком	44	сонячні промені
17	їдуть в поле	45	блищали
18	підвівся	46	в крапельках роси
19	подивився	47	блакитному небі
20	темно	48	співав жайворонок
21	зірки сяють	49	Василько стояв
22	на сході червоніє	50	зачарований
23	вмився	51	Ой, красиво
24	поснідав	52	невже щодня?
25	вони вже на подвір'ї	53	щодня
26	Василько показує	54	відповів батько
27	проспав ранків	55	скільки ранків
28	третьокласник Василько	56	я проспав

Таблиця 5

Текст 5. (понятійні одиниці до оповідання „Іменинний обід”)

1	У Ніни	29	а в неї
2	велика сім'я	30	руки тремтять
3	мати, батько,	31	подруги сміятимуться
4	2 брати, 2 сестри	32	розкажуть у школі
5	бабуся	33	що в Ніниної бабусі
6	Ніна найменша	34	тремтять руки
7	Бабуся найстарша	35	Ніна сказала мамі
8	у бабусі	36	хай бабуся
9	тремтять руки	37	сьогодні
10	несе ложку	38	не сідає за стіл
11	ложка дрижить	39	чому
12	крапельки падають	40	здивувалась мама
13	скоро	41	у неї руки тремтять
14	день народження	42	капає на стіл
15	Ніни	43	мама не сказала й слова
16	мама сказала	44	зняла
17	що у них буде	45	зі столу скатертину
18	святковий обід	46	сховала в шафу
19	Ніна хай запросить	47	довго мовчала
20	подруг	48	потім сказала
21	настав	49	сьогодні бабуся хвора

22	цей день	50	іменинного
23	мама	51	обіду не буде
24	накриває стіл	52	вітаю тебе, Ніна
25	білою скатертиною	53	з днем народження
26	Ніна подумала	54	моє побажання
27	бабуся	55	будь
28	сяде за стіл	56	справжньою людиною

Таблиця 6

Текст 6. (понятійні одиниці до оповідання „Підлога буде чиста, а душа?“)

1	Марійка	34	стара бабуся
2	прийшла	35	89 років
3	додому	36	у неї
4	побачила	37	7 синів, 3 дочки
5	в кімнаті	38	онуки, правнуки
6	чиста	39	мама
7	підлога	40	під руку
8	як у нашому	41	повела
9	класі	42	до вітальні
10	після	43	жахнулась
11	уроків	44	Марійка
12	сказала	45	надворі дощ
13	Марійка	46	взуття
14	Як це	47	у бабусі
15	після уроків	48	в болоті
16	запитала	49	вона пройшла
17	мама	50	лишилися
18	ми витираємо	51	сліди
19	підлогу	52	довго сиділа
20	після	53	бабуся
21	уроків	54	біля столу
22	бо приходить	55	мама її частувала
23	комісія	56	чаєм
24	і ставить	57	бабуся пішла
25	оцінки	58	Марійка каже
26	мудрі порядки	59	а ми до класу
27	відповіла мати	60	не пустили
28	хтось	61	з брудними черевиками
29	подзвонив	62	підлога
30	мама відкрила	63	мусить бути чиста
31	двері	64	підлога буде чиста
32	ввійшла	65	а душа? Питає мама
33	сусідка		

Додаток А.3

Серії запитань до експериментальних текстів

Текст 1. („Як Сергійко навчився жаліти?“)

Запитання серії А

1. Якого віку був хлопчик? Як його звати?
2. Де він гуляв?
3. Кого він там побачив?
4. Що дівчинка робила? (де сиділа)
5. Чи підійшов до неї Сергійко?
6. Що вона сказала?
7. Що потім зробив Сергійко?
8. Що запитала дівчинка?
9. Яке запитання у відповідь задав Сергійко?
10. Якою була відповідь дівчинки?
11. Як він дивився на дівчинку? (як довго)
12. Куди потім пішов Сергійко?
13. Що він не міг уявити?
14. Коли настала ніч, що робив Сергійко?
15. Що його розбудило серед ночі? опиши нічну погоду.
16. Про кого він згадав вночі? Що він про неї подумав?
17. Що захотілось Сергійкові?
18. Що він вирішив зробити зранку?

Запитання серії Б

1. Як ти вважаєш, чому дівчинка слухала хлюпання хвиль?
2. Що вразило хлопчика?
3. Яке почуття виникло у хлопчика під час зустрічі з дівчинкою?
4. Про що свідчать його переживання серед ночі?
5. Щоб ти зробив на місці Сергійка?

Текст 2. („Сини“)

Запитання серії А

1. Хто набирав воду?
2. Звідки вони брали воду?
3. Хто до них ще підійшов?
4. На чому сидів дідусь?
5. Про кого розмовляли жінки?
6. Що розповіла про свого сина перша жінка?
7. Що розповіла про свого сина друга жінка?
8. Що розповіла про свого сина третя жінка?
9. Що зробили жінки після того, як набрали воду?
10. Чи їм було важко? Чому?
11. Кого побачили жінки?
12. Що робив перший син?

13. Що робив другий син?
14. Що зробив третій син?
15. До кого звернулись жінки, щоб дізнатись думку про своїх синів?
16. Що відповів дідусь?

Запитання серії Б

1. Між ким відбувалась розмова?
2. Якими були їхні сини?
3. Чи любила перша жінка свого сина? (друга жінка; а третя жінка?)
4. Чи добре вчинив третій син?
5. Як ти думаєш, що повинні були зробити перший та другий сини?
6. Чому дідусь сказав, що бачив тільки одного сина?

Текст 3. („По волосині”)

Запитання серії А

1. Про кого це оповідання?
2. Як звали бабусю і онука?
3. Яка була пора року, коли бабуся з Петриком ходили до лісу?
4. Яким був Петрик?
5. Що бабуся приготувала в дорогу?
6. Кому бабуся дала нести вузлик?
7. Яким здався вузлик Петрику?
8. Хто ніс їжу?
9. Що поніс Петрик?
10. Що зробили бабуся з Петриком, коли прийшли до лісу?
11. Що вони побачили?
12. Що пташка несла в дзьобику?
13. Що побачив Петрик на кущі?
14. Що запитав Петрик у бабусі, коли побачив гніздо?
15. Що відповіла бабуся?
16. Що вирішив зробити Петрик по дорозі додому?

Запитання серії Б

1. Чи правильно зробив Петрик, коли відмовився нести вузлик з їжею? Як би ти зробив?
2. Чи вразила Петрика пташка, яка носила по одній волосині до гнізда?
3. Які почуття охопили Петрика від побаченого?
4. Чому Петрик вирішив нести з лісу бабусине пальто? Чи вплинула пташка на це рішення?
5. Чого навчає це оповідання?
6. Як ти розумієш: „працьовита пташка”?
7. Що означає „бути працьовитим”?
8. Закінчи речення: „Якщо навіть маленька пташка трудиться, не лінується, той маленькі діти...”

Текст 4. („Скільки ж ранків я проспав!”)

Запитання серії А

1. В якому класі вчився Василько?
2. Яка була пора року?
3. Куди батько запросив Василька?
4. Ким працював батько? (де працював, коли він туди виїжджав?)
5. Хто збудив Василька?
6. Чи хотів Василько вставати?
7. Що він пригадав?
8. Що зробили тато і Василько, коли він встав?
9. Куди вони вийшли після сніданку?
10. Що побачив Василько?
11. Що він запитав у батька? Що подумав?
12. Що відповів тато? Як він пояснив синові, чому таке небо?
13. Чи сподобалось Василькові те, що він побачив?
14. Що йому сказав тато?
15. Що вони оглядали на околиці села?
16. Як себе почував Василько (що відчував)?
17. Чим був захоплений Василько?
18. Що він сказав? (до якого висновку дійшов)

Запитання серії Б

1. Чому Василько вважав, що проспав багато ранків?
2. Що означає (як ти розумієш) вислів: "стояв, мов зачарований"?

Текст 5. („Іменинний обід”)

Запитання серії А

1. Як називається оповідання?
2. Про кого це оповідання? (хто головна героїня)
3. Яка була сім'я у Ніни?
4. Хто був найменший?
5. Що в оповіданні говориться про бабусю?
6. Якого свята чекала Ніна?
7. Що мама хотіла зробити на день народження Ніни?
8. Кого Ніна могла запросити?
9. Чим мама накривала святковий стіл?
10. Що подумала Ніна про те, як відбудуватиметься її свято?
11. Що запропонувала Ніна своїй мамі?
12. Чому Ніна захотіла, щоб бабуся не сідала за стіл?
13. Як мама відреагувала на Нінині слова? (що зробила)
14. Як мама відмінила Нінин день народження?
15. Що побажала мама своїй дочці?

Запитання серії Б

1. Який настрій панував в родині до розмови Ніни з мамою?

2. Як мама планувала відзначити день народження дочки?
3. Чому Ніна хотіла, щоб подруги не бачили бабусю?
4. Як ти вважаєш, чи справжніми були подруги у Ніни?
5. Як би ти вчинив на місці Ніни?
6. Чи правильно мама зробила, відмінивши свято?
7. Як повинні онуки ставитись до своїх бабусь та дідусів?

Текст 6. („Підлога буде чиста, а душа?“)

Запитання серії А

1. В якому класі навчалася Марійка?
2. Куди вона прийшла після школи?
3. Що вона побачила вдома?
4. Якою була підлога?
5. На що була схожа домашня підлога?
6. Коли у класі була чиста підлога?
7. Чому здивувалась Мама?
8. Коли витирали в класі підлогу?
9. Хто приходив у клас після уроків?
10. Як перевіряли стан підлоги у класі?
11. Що сказала мама про шкільні порядки?
12. Хто прийшов до хати?
13. Який вік у бабусі, як її звали?
14. Скільки у неї дітей, онуків?
15. Куди мама провела бабусю?
16. Якою була погода на дворі?
17. Чому жахалась Марійка?
18. Що робили Бабуся з мамою?
19. Що сказала Марійка, коли пішла бабуся?
20. Чому діти не пустили б до класу людину у брудних черевиках?
21. Що на це відповіла мама?

Запитання серії Б

1. Як ти розумієш вислів „чиста душа“?
2. Чи заслуговує на схвалення поведінка Марійки?
3. Як би ти повівся на місці Марійки?
4. Чи завжди доброта переважає у людей?

Додаток А.4

Матриці експериментальних текстів для проведення методики доповнення

Текст 1. „Як Сергійко навчився жаліти”

Маленький хлопчик Сергійко гуляв _____ ставка. Він побачив дівчинку, що _____ на березі.

Коли Сергійко підійшов до неї, вона _____:

– Не заважай мені слухати, як _____ хвили.

Сергійко здивувався. Він кинув у ставок _____ . Дівчинка запитала:

– Що ти кинув _____ ?

Сергійко ще більше здивувався.

– Невже ти не _____ ? Я кинув камінець.

Дівчинка сказала:

– Я _____ не бачу, бо я сліпа.

Сергійко від _____ широко відкрив очі й довго _____ на дівчинку.

Так дивуючись, він і _____ прийшов. Він не міг _____ : як це воно, коли людина _____ не бачить? Настала ніч. Сергійко ліг спати. Він _____ з почуттям подиву.

Серед ночі _____ прокинувся. Його розбудив шум за _____ . Шумів вітер, у шибки стукав _____ . А в хаті було темно.

Сергійкові стало _____ . Йому пригадалася сліпа дівчинка. Тепер хлопчик _____ дивувався. Його серце стиснув _____ .

Як же вона бідна живе в отакій _____ ?!

Сергійкові хотілося, щоб скоріше _____ день. Він піде до сліпої дівчинки. _____ дивуватиметься більше. Він пожаліє _____ .

Текст 2. „Сини”

Дві жінки брали воду з криниці. До них _____ третя. І старенький дідусь _____ відпочити на камінчик.

Ось перша жінка _____ другій:

– Мій син спритний і сильний. Ніхто його не _____ .

– А мій син _____ , як соловейко. Ні в кого такого голосу _____ , - каже друга.

А третя мовчить.

– Чому ж ти про свого сина не скажеш? – _____ у неї сусідки.

– А що _____ ? – мовчить жінка. – Нічого в ньому особливого немає.

Набрали жінки повні відра води й _____ . А дідусь за ними. Йдуть жінки, зупиняються. _____ руки, розпліскується вода, ломить спину. Аж раптом три хлопці _____ .

Один через голову перевертається, колесом _____ , другий соловейком _____ – милуються жінки.

А третій до матері _____ , узяв у неї важкі відра й _____ .

Запитують жінки в дідуса:

– Ну що, як наші сини?

– А де ж вони? – _____ дідусь. – Я тільки одного сина _____ .

Текст 3. „По волосині”

Теплого весняного _____ бабуся Марія _____ свого онука Петрика до лісу.

Першокласник Петрик _____ ледаченьким хлопчиком. Збираючись до лісу, бабуся _____ дала йому нести вузлик з їжею й водою. Петрикові вузлик _____ дуже важким. Бабуся _____ їжу сама, а Петрикові _____ тільки пляшку з водою.

Прийшовши до лісу, бабуся з внуком _____ відпочити. Вони побачили, як до куща _____ маленька пташка. В дзьобику _____ волосинку. Петрик тихенько підвівся й _____ на кущ. Він _____ велике волосяне гніздо.

Пташка швидко летіла до куща, щоразу _____ по волосинці.

Петрик від подиву й хвилювання стояв, широко _____ очі.

- Бабусю, - пошепки _____ він, - невже вона по волосинці носила і _____ таке велике гніздо?

- Так, по волосинці, - _____ бабуся. – Це працююча пташка.

Петрик стояв задуманий.

Через хвилину він сказав:

- Бабусю, я _____ з лісу ваше пальто.”

Текст 4. „Скільки ж ранків я проспав?”

Третьюкласник Василько запитав у батька:

– _____, а що я робитиму влітку?

– Відпочиватимеш і _____, – відповів батько. – Завтра поїдемо зі мною в поле. _____?

– Добре! – зрадів Василько.

Васильків батько працював _____. Він вставав удосвіта і їхав у _____.

Василько крізь сон почув, як хтось доторкнувся _____ плеча. Ой, як не _____ вставати! Але пригадав Василько, що сьогодні _____ з батьком їдуть _____. Підвівся, _____ довкола. Надворі ще темно.

_____ зірки сяють, а на сході _____.

Василько вмився, поснідав з батьком. Ось _____ вже і на подвір'ї. Василько _____ на рожеве небо на _____ й питає:

– Тату, що воно _____? Чому небо червоне? Невже _____ пожежа?

Батько усміхнувся:

– А хіба ти _____ не бачив, як сонце _____?

– Не бачив, – відповів Василько.

– _____, – сказав батько. – Побачиш раз – захочеться бачити _____.

Потім вони стояли на _____ села. _____ ними зеленіло пшеничне поле. _____ промені блищали в крапельках роси. В блакитному небі _____ жайворонок. Василько стояв, мов _____.

– Ой, красиво ж! – тихо промовив _____. – Невже щодня так красиво?

– _____! – відповів батько.

– Скільки ж ранків я _____! – з жалем промовив Василько.

Текст 5. „Іменинний обід”

У Ніни велика сім’я: мати, батько, два _____, дві _____ і бабуся.
Ніна найменша: їй восьмий рік. Бабуся _____: їй вісімдесят два роки. У бабусю тремтять руки. Несе ложку бабусю – ложка _____, крапельки _____ на стіл.

Скоро день народження Ніни. Мама _____, на її іменини у них буде _____ обід. На обід Ніна хай _____ подруг.

Ось і настав цей день. Мама _____ стіл білю скатертиною. Ніна подумала: це ж і бабусю за стіл _____. А в неї руки _____. Подруги сміятимуться. Розкажуть потім у школі, що у Ніниної бабусі _____ руки.

Ніна тихенько _____ мамі:

– Мамо, хай бабусю сьогодні за стіл не _____.

– Чому? – здивувалася мама.

– У неї руки тремтять. _____ на стіл.

Мама зблідла. Не _____ ні слова, вона _____ зі столу білу скатерть і _____ її в шафу.

Довго сиділа мовчки, потім _____:

– У нас сьогодні _____ хвора. Тому іменинного обіду не _____. Вітаю тебе, Ніно, з днем народження. Моє тобі побажання: _____ справжньою людиною.

Текст 6. „Підлога буде чиста, а душа?”

Першокласниця Марійка, прийшовши додому, _____: підлога в кімнатах чиста, аж блищить.

– Як у нашому класі після уроків, – _____ мамі Марійка.

– Як це, після уроків? – здивувалася мати. – А під час уроків?

– Ми _____ підлогу після уроків. Бо _____ комісія і ставить оцінку за чистоту. Навіщо ж _____ підлогу до уроків?

– Мудрі у вас порядки, – усміхнулася мати.

Тільки вони _____ розмову, як хтось постукав. Мама _____ двері.

До хати _____ сусідка – стара-престара бабусю Христина. Бабусі вісімдесят дев’ять років. У неї сім синів, три дочки, багато внуків і правнуків. Мама вклонилась бабусі, _____ її під руку й _____ до вітальні.

Жахнулася Марійка. Надворі листопад, _____ дощ, взуття у бабусі в болоті, де вона _____, там zostалися сліди.

Довго _____ біля столу бабусю Христина. Мама _____ її чаєм.

Як тільки бабусю пішла, Марійка і _____:

– А ми б до класу з такими брудними черевиками не _____...

Підлога ж мусить _____ чиста...

– Підлога _____ чиста, доню... А душа? – тихо _____ мати.

Додаток А.5

Поділ експериментальних текстів на смислові частини для проведення методики роботи з деформованим текстом

Текст 1. „Як Сергійко навчився жаліти”

1	Маленький хлопчик Сергійко гуляв біля ставка. Він побачив дівчинку, що сиділа на березі.
2	Коли Сергійко підійшов до неї, вона сказала: – Не заважай мені слухати, як хлюпають хвилі. Сергійко здивувався. Він кинув у ставок камінець. Дівчинка запитала: – Що ти кинув у воду?
3	Сергійко ще більше здивувався. – Невже ти не бачиш? Я кинув камінець. Дівчинка сказала: – Я нічого не бачу, бо я сліпа. Сергійко від подиву широко відкрив очі й довго дивився на дівчинку.
4	Так дивуючись, він і додому прийшов. Він не міг уявити: як це воно, коли людина нічого не бачить? Настала ніч. Сергійко ліг спати. Він заснув з почуттям подиву
5	Серед ночі Сергійко прокинувся. Його розбудив шум за вікном. Шумів вітер, у шибки стукав дощ. А в хаті було темно.
6	Сергійкові стало страшно. Йому пригадалася сліпа дівчинка. Тепер хлопчик уже не дивувався. Його серце стиснув жаль. Як же вона бідна живе в отакій темряві?!
7	Сергійкові хотілося, щоб скоріше настав день. Він піде до сліпої дівчинки. Не дивуватиметься більше. Він пожаліє її.

Текст 2. „Сини”

1	Дві жінки брали воду з криниці. До них підійшла третя. І старенький дідусь сів відпочити на камінчик.
2	Ось перша жінка каже другій: – Мій син спритний і сильний, ніхто його не подужає. – А мій співає як соловейко. Ні в кого такого голосу немає, - каже друга. А третя мовчить. – Чому ж ти про свого сина не скажеш? – запитують у неї сусідки. – А що казати? – мовчить жінка. – Нічого в ньому особливого немає.
3	Набрали жінки повні відра води й пішли. А дідусь за ними. Йдуть жінки, зупиняються. Болять руки, розпліскується вода, ломить спину. Аж раптом три хлопці вибігли. Один через голову перевертається, колесом крутиться, другий соловейком заливається – милуються жінки. А третій до матері підбіг, взяв у неї важкі відра й поніс.
4	Запитують жінки в дідуся: – Ну що? Як наші сини? – А де ж вони? – відповідає дідусь. – Я тільки одного сина бачу!”

Текст 3. „По волосині”

1	Теплого весняного дня бабуся Марія повела свого онука Петрика до лісу.
2	Першокласник Петрик був ледаченьким хлопчиком. Збираючись до лісу, бабуся дала йому нести вузлик з їжею й водою. Петрикові вузлик здався дуже важким. Бабуся понесла їжу сама, а Петрикові дала тільки пляшку з водою.
3	Прийшовши до лісу, бабуся з внуком сіли відпочити. Вони побачили, як до куща прилетіла маленька пташка. В дзьобику вона принесла волосинку. Петрик тихенько підвівся й глянув на кущ. Він побачив велике волосяне гніздо. Пташка швидко летіла до куща, щоразу приносила по волосинці.
4	Петрик від подиву й хвилювання стояв, широко відкривши очі. - Бабусю, - пошепки запитав він, - невже вона по волосинці носила і збудувала таке велике гніздо? - Так, по волосинці, - відповіла бабуся. – Це працьовита пташка.
5	Петрик стояв задуманий. Через хвилину він сказав: - Бабусю, я нестиму з лісу ваше пальто.”

Текст 4. „Скільки ж ранків я проспав?”

1	Третьюкласник Василько запитав у батька: – Тату, а що я робитиму влітку? – Відпочиватимеш і працюватимеш, – відповів батько. – Завтра поїдемо зі мною в поле. Добре? – Добре! – зрадів Василько.
2	Васильків батько працював агрономом. Він вставав удосвіта і їхав у поле.
3	Василько крізь сон почув, як хтось доторкнувся до його плеча. Ой, як не хочеться вставати! Але пригадав Василько, що сьогодні вони з батьком їдуть у поле. Підвівся, подивився довкола. Надворі ще темно. На небі зірки сяють, а на сході червоніє.
4	Василько вмився, поснідав з батьком. Ось вони вже і на подвір'ї. Василько показує на рожеве небо на сході й питає: – Тату, що воно таке? Чому небо червоне? Невже там пожежа?
5	Батько усміхнувся: – А хіба ти ніколи не бачив, як сонце сходить? – Не бачив, – відповів Василько. – Дивись, – сказав батько. – Побачиш раз – захочеться бачити щодня.
6	Потім вони стояли на околиці села. Перед ними зеленіло пшеничне поле. Сонячні промені блищали в крапельках роси. В блакитному небі співав жайворонок. Василько стояв, мов зачарований.
7	– Ой, красиво ж! – тихо промовив він. – Невже щодня так красиво? – Щодня! – відповів батько. – Скільки ж ранків я проспав! – з жалем промовив Василько.

Текст 5. „Іменинний обід”

1	<p>У Ніни велика сім'я: мати, батько, два брати, дві сестри і бабуся. Ніна найменша: їй восьмий рік. Бабуся найстарша: їй вісімдесят два роки. У бабусі тремтять руки. Несе ложку бабуся – ложка дрижить, крапельки падають на стіл.</p>
2	<p>Скоро день народження Ніни. Мама сказала, на її іменини у них буде святковий обід. На обід Ніна хай запросить подруг.</p>
3	<p>Ось і настав цей день. Мама накриває стіл білою скатертиною. Ніна подумала: це ж і бабуся за стіл сяде. А в неї руки тремтять. Подруги сміятимуться. Розкажуть потім у школі, що у Ніниної бабусі тремтять руки.</p>
4	<p>Ніна тихенько сказала мамі: – Мамо, хай бабуся сьогодні за стіл не сідає. – Чому? – здивувалася мама. – У неї руки тремтять. Капає на стіл.</p>
5	<p>Мама зблідла. Не сказавши ні слова, вона взяла зі столу білу скатерть і сховала її в шафу. Довго сиділа мовчки, потім сказала: – У нас сьогодні бабуся хвора. Тому іменинного обіду не буде. Вітаю тебе, Ніно, з днем народження. Моє тобі побажання: будь справжньою людиною.</p>

Текст 6. „Підлога буде чиста, а душа?”

1	<p>Першокласниця Марійка, прийшовши додому, побачила: підлога в кімнатах чиста, аж блищить. – Як у нашому класі після уроків, – сказала мамі Марійка. – Як це, після уроків? – здивувалася мати. – А під час уроків?</p>
2	<p>– Ми витираємо підлогу після уроків. Бо приходить комісія і ставить оцінку за чистоту. Навіщо ж витирати підлогу до уроків? – Мудрі у вас порядки, – усміхнулась мати.</p>
3	<p>Тільки вони закінчили розмову, як хтось постукав. Мама відчинила двері. До хати увійшла сусідка – стара-престара бабуся Христина. Бабусі вісімдесят дев'ять років. У неї сім синів, три дочки, багато внуків і правнуків. Мама вклонилась бабусі, взяла її під руку й повела до вітальні.</p>
4	<p>Жахнулась Марійка. Надворі листопад, йде дощ, взуття у бабусі в болоті, де вона пройшла. Там zostалися сліди.</p>
5	<p>Довго сиділа біля столу бабуся Христина. Мама частувала її чаєм. Як тільки бабуся пішла, Марійка і каже: – А ми б до класу з такими брудними черевиками не впустили... Підлога ж мусить бути чиста... – Підлога буде чиста, доню... А душа? – тихо питає мати.</p>

Додаток Б

Таблиця 1

Узагальнені показники рівнів розуміння текстів учнями ЕГ і КГ за результатами формувального експерименту (дані подано у %)

Рівні	Експериментальні методики	І група текстів						ІІ група текстів					
		Текст 1		Текст 2		Текст 3		Текст 4		Текст 5		Текст 6	
		ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ
Високий	Відповіді на питання (Серія А)	70,96	14,5	75,8	24,2	69,4	1,6	79,0	48,4	75,8	25,8	88,7	6,5
	Робота з деформованим текстом	66,1	22,3	82,3	41,9	88,7	14,5	58,1	14,5	70,9	12,9	56,5	17,7
	Відповіді на питання (Серія Б)	72,6	32,3	87,1	11,9	40,3	0	50,0	12,3	48,4	0	41,9	0
	Доповнення тексту	98,4	41,9	100	59,7	100	67,7	98,4	48,4	100	75,8	98,4	70,9
	Переказ	25,8	0	50,0	0	48,4	25,8	29,0	0	4,8	0	24,2	4,8
	Відповіді на питання (Серія В)	61,3	12,9	88,7	11,3	46,8	9,7	45,2	0	45,2	8,1	53,2	11,3
Середній	Відповіді на питання (Серія А)	29,0	69,4	24,2	69,4	30,6	48,4	20,96	45,2	24,2	54,8	11,3	75,8
	Робота з деформованим текстом	32,3	53,2	16,1	40,3	11,3	48,4	41,9	53,2	29,1	38,4	37,1	56,6
	Відповіді на питання (Серія Б)	27,4	50,0	12,9	31,6	59,7	70,9	50,0	75,8	51,6	51,6	58,1	40,3
	Доповнення тексту	1,6	35,5	0	24,2	0	29,1	1,6	22,6	0	17,7	1,6	19,4
	Переказ	62,9	51,6	46,8	41,9	51,6	56,6	62,9	12,9	85,5	6,5	45,8	17,7
	Відповіді на питання (Серія В)	38,7	48,4	11,3	17,7	53,2	35,5	54,8	61,3	54,8	27,4	46,8	58,1
Низький	Відповіді на питання (Серія А)	0	16,1	0	6,5	0	50	0	4,8	0	19,4	0	17,7
	Робота з деформованим текстом	1,6	24,2	1,6	17,8	0	37,1	0	32,3	0	48,4	6,4	25,8
	Відповіді на питання (Серія Б)	0	17,7	0	56,5	0	29,0	0	11,9	0	48,4	0	59,7
	Доповнення тексту	0	22,6	0	16,1	0	3,2	0	29,0	0	6,5	0	9,7
	Переказ	11,3	48,4	3,2	58,1	0	17,8	8,1	87,1	9,7	93,5	0	77,4
	Відповіді на питання (Серія В)	0	38,7	0	70,9	0	54,8	0	38,7	0	64,5	0	30,9

Таблиця 2

**Зведена таблиця показників рівнів розуміння текстів учнями із ЗПР
за результатами констатувального експерименту**

Рівні	Експериментальні методики	І група текстів						ІІ група текстів					
		Текст 1		Текст 2		Текст 3		Текст 4		Текст 5		Текст 6	
		ЗПР	НР	ЗПР	НР	ЗПР	НР	ЗПР	НР	ЗПР	НР	ЗПР	НР
Високий	Переказ	0	32,4	0	23,5	0	22,0	0	30,9	0	29,4	0	33,8
	Відповіді на питання (Серія А)	47,6	83,8	53,2	79,4	40,3	72,1	40,3	61,8	44,4	69,1	16,1	70,6
	Відповіді на питання (Серія Б)	0	22,1	7,3	19,1	4,8	23,5	0,8	19,1	0	16,2	0	17,6
	Робота з деформованим текстом	16,2	95,6	21,1	95,6	39,5	98,5	10,5	94,1	16,9	95,6	14,5	97,1
	Доповнення тексту	77,4	89,7	72,6	88,2	70,1	91,2	46	89,7	54,8	91,2	60,5	94,1
Середній	Переказ	12,9	67,6	48,4	72,0	8,9	76,5	0,8	64,7	4,8	66,2	0	60,2
	Відповіді на питання (Серія А)	42,7	16,2	36,3	20,6	51,6	26,5	50,8	36,8	41,9	29,4	54,0	23,5
	Відповіді на питання (Серія Б)	15,3	32,4	34,7	44,1	38,7	36,8	12,9	39,7	47,6	48,5	9,7	30,8
	Робота з деформованим текстом	70,1	4,4	48,3	4,4	47,5	1,4	59,3	5,9	38,7	4,4	37,1	2,9
	Доповнення тексту	12,9	10,3	16,9	11,8	21,8	8,8	33,1	10,3	16,9	8,8	20,2	5,9
Низький	Переказ	87,1	0	51,6	4,4	91,1	1,5	99,2	4,4	95,2	4,4	100	5,9
	Відповіді на питання (Серія А)	9,7	0	10,5	0	8,1	1,4	8,9	1,4	13,7	1,4	29,9	5,9
	Відповіді на питання (Серія Б)	84,7	44,5	58,0	36,7	56,5	39,7	86,3	41,2	52,4	35,3	90,3	51,5
	Робота з деформованим текстом	13,7	0	30,6	0	13,0	0	30,2	0	44,4	0	48,4	0
	Доповнення тексту	9,7	0	10,5	0	8,1	0	20,9	0	28,3	0	19,3	0

Додаток В

Таблиця 1

Статистичні показники оцінок виконання завдань діагностичних методик до експериментальних текстів у КГ та ЕГ (дані подано у балах)

		Відпов на пит. серій А	Деформ текст	Відпов на пит. серій В	Доповн тексту	Пере -каз	Відпов на пит. серій С	Загальн а кільк. балів	Середні показник и по групах	
									X	Y
Текст 1	<i>ЕГ</i>	292	347	169	1525	2208	279	4820	77,7	-
	<i>КГ</i>	212	236	133	1067	1464	186	3298	-	53,2
Текст 2	<i>ЕГ</i>	335	236	178	1174	2145	179	4069	65,6	-
	<i>КГ</i>	239	185	90	857	1221	77	2669	-	43,5
Текст 3	<i>ЕГ</i>	290	179	183	390	1482	153	2677	43,2	-
	<i>КГ</i>	151	101	114	264	1257	96	1983	-	34,9
Текст 4	<i>ЕГ</i>	388	340	214	1585	2466	210	5203	83,9	
	<i>КГ</i>	321	199	157	965	1154	106	2902	-	46,8
Текст 5	<i>ЕГ</i>	313	2600	212	1243	2486	267	4751	76,6	-
	<i>КГ</i>	229	119	101	1104	1037	143	2733	-	44,1
Текст 6	<i>ЕГ</i>	392	257	267	713	1597	95	3321	53,6	-
	<i>КГ</i>	242	202	154	628	998	50	2274	-	36,7

Таблиця 2

Розрахунок відхилень від середнього та квадратів відхилень у двох вибірках (ЕГ, КГ)

№	Вибірки		Відхилення від середнього		Квадрат відхилень	
	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ
	x	y	$\sum (x_1 - \bar{x})$	$\sum (y_1 - \bar{y})$	$\sum (x_1 - \bar{x})^2$	$\sum (y_1 - \bar{y})^2$
Текст 1	77.7	53.2	10.93	10	119.4649	100
Текст 2	65.6	43.5	-1.17	0.3	1.3689	0.09
Текст 3	43.2	34.9	-23.57	-8.3	555.5449	68.89
Текст 4	83.9	46.8	17.13	3.6	293.4369	12.96
Текст 5	76.6	44.1	9.83	0.9	96.6289	0.81
Текст 6	53.6	36.7	-13.17	-6.5	173.4489	42.25
Суми:	400.6	259.2	-0.02	-0	1239.8934	225
Середнє:	66.77	43.2				

Навчальне видання

МІЛЕВСЬКА О.П.

**НАВЧАННЯ РОЗУМІННЯ ТЕКСТІВ
МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ІЗ ЗАТРИМКОЮ
ПСИХІЧНОГО РОЗВИТКУ**

Монографія

Підписано до друку __.__.2016 р. Формат 60x84/16
Папір офсетний. Гарнітура Times New Roman. Друк офсетний
Ум.друк. арк. 11,7. Обл. вид. арк. 11,2 Тираж 300. Зам. __

Підготовлено до друку та надруковано
у видавництві ПП «Медобори-2006»
32343, Хмельницька обл., Кам'янець-Подільський р-н,
с. Довжок, пров. Радянський, 6а. Тел./факс: (03849) 2-20-79
Свідоцтво суб'єкта видавничої справи ДК №3025 від 09.11.2007 р.