

guidance competency approach in future speech therapists is to develop them professionally important tumor personality - professional competence in the field of training, education and development of children with severe speech disorders in terms of inclusive education, to which should be directed goals, content, form and methods of professional training in higher education, which requires appropriate didactic software.

Keywords: strategic goals, inclusive education, children with severe speech disorders, competence approach, cultural-historical theory.

Отримано 1.9.2014

УДК 376.1–056.36:[373.3.016:821.161.2](043.3)

О.П. Мілевська

АНАЛІЗ ЗАСТОСУВАННЯ МЕТОДИКИ ВІДПОВІДЕЙ НА ПИТАННЯ У КОНТЕКСТІ ВИВЧЕННЯ РОЗУМІННЯ ТЕКСТІВ УЧНЯМИ ІЗ ЗАТРИМКОЮ ПСИХІЧНОГО РОЗВИТКУ

У статті визначено процесуальні характеристики методики відповідей на питання за змістом твору. Розкрито результати вивчення розуміння текстів учнями із затримкою психічного розвитку у процесі застосування даної методики.

Ключові слова: відтворення тексту, запитання, відповідь, фрагмент тексту, смислові зв'язки, розуміння тексту.

В статье определены процессуальные характеристики методики ответов на вопросы к содержанию текстов. Раскрыты результаты изучения понимания текстов учащимися с задержкой психического развития в процессе использования данной методики.

Ключевые слова: воспроизведение текста, вопросы, ответы, фрагмент текста, смысловые связи, понимание текста.

Проблема розуміння текстів молодшими школярами розглядається у чисельних дослідженнях, виконаних в рамках психолого-педагогічного підходу (Г.В. Бабіна, 2005; О.Л. Гончарова, 2009; Л.П. Добраєв, 1982; Р.Г. Іванченко, 1991; А.Б. Коваленко, 1998; О.М. Копиленко, 1977; Т.Ю. Крушинська, 1997; О.О. Лапп, 2008; Т.В. Чирковська, 1977; Г.А. Олійник Г.М., 1995; Плешканівська, 1990; Б. Н. Порус, 1984;

О.В. Почупайло, 1994; Б.І. Ходос, 1988; Н.В. Чепелєва, 1996 та ін.), результати яких доводять неоднорідність відповідних умінь в учнів в залежності від їхніх індивідуально-психологічних особливостей. Зокрема: від рівня загальної обізнаності, обсягу знань та уявлень про навколишнє, особистісного досвіду, особливостей пізнавальної діяльності, мовленнєвого розвитку, емоційної сприйнятливості, а також від способів опрацювання самих текстів, які, в свою чергу, визначаються характером методичних прийомів і відповідних завдань.

В сучасній методиці навчання читання (як в процесі опрацювання з учнями змісту тексту, так і для кінцевої перевірки розуміння школярами змісту твору) основним методичним засобом є метод відповідей на питання за змістом твору (М.С. Вашуленко, 1995, 2003; Г.Й. Давиденко, 1994; В.Т. Маранцман, 1977; В. О. Науменко, 1985; М.І. Оморокова, 1990; О.Я. Савченко, 2007; А.М. Сафонова, 1983 та ін). Цей метод дозволяє учителеві опрацьовувати текст з учнями, формулюючи запитання різного рівня складності, до різних частин (елементів) тексту, збільшувати чи зменшувати їхню кількість. Саме за допомогою відповідей учнів на питання учитель має змогу виявляти недоліки сприймання учнями змісту тексту, а також підводити їх до формулювання висновків та узагальнень за змістом[1].

Уміння давати відповіді на питання об'єктивовані певним труднощами, які, загалом, виникають внаслідок неправильного розуміння учнями змісту запитань. В свою чергу, такий наслідок може бути пов'язаний з низьким лексико-граматичним розвитком учнів, з недостатніми вміннями щодо сприймання і аналізу зовнішнього висловлювання, з порушенням встановлення зв'язку між змістом запитання та текстовими фрагментами, тощо. В останніх випадках відповіді на питання матимуть неконтекстний характер, міститимуть привнесення, семантико-синонімічні заміни, та ін.[2].

Зазначені особливості притаманні великою мірою молодшим школярам із затримкою психічного розвитку (далі ЗПР), відтак учні цієї категорії відчуватимуть додаткові труднощі в опануванні умінь відповідати на питання до змісту текстів.

Метою нашого дослідження було виявлення за допомогою методичного прийому відповідей на питання особливостей самостійного сприймання, запам'ятання та відтворення вербальної текстової інформації учнями із ЗПР, а також особливостей відтворення ними смислової текстової інформації.

Виконання завдань, передбачених даною методикою 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 до текстів. Важливою умовою добору запитань було їхнє точне, чітке, лаконічне формулювання.

Запитання, які увійшли до першої групи, передбачали послідовне відтворення досліджуваними фактичного текстового матеріалу. За допомогою цих запитань ми намагались охопити увесь зміст тексту і формулювали питання таким чином, щоб можна було перевірити розуміння учнями окремих слів (зокрема, ключових), речень, фрагментів тексту. Ми припускали, що аналіз відповідей учнів на питання цієї групи дозволить зробити висновок про *повноту розуміння* ними тексту.

Запитання, які увійшли до другої групи, передбачали встановлення учнями текстових залежностей, розкриття смислових зв'язків, скеровували узагальнення та систематизацію змісту творів учнями. В цілому, запитання цієї групи були спрямовані на виявлення учнівських умінь сприймати прихований зміст, виділяти елементи моралі, проникати у глибинну семантику текстів. Аналіз відповідей на питання даної групи, на нашу думку, дасть змогу охарактеризувати *глибину розуміння* учнями текстів.

Аналіз учнівських відповідей на двома питання двох груп 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 [2], згідно яких розуміння вважають задовільним, якщо кількість правильних відповідей на питання становить $\frac{2}{3}$ від загальної кількості.

У дослідженні взяли участь учні четвертих класів з нормою розумового розвитку (далі НР) та четверокласники із ЗПР.

В цілому, отримані нами результати свідчать про доступність даного методу роботи над змістом тексту як для учнів з НР, так і для школярів із ЗПР: вони охоче включались у роботу; активно намагались виконати завдання; емоційно реагували на поставлені запитання та надавали відповідної емоційності у відповідях.

Результати застосування методики відповідей на питання для виявлення розуміння текстів учнями із ЗПР 4-х класів виявились наступними:

-більшість учнів продемонстрували хороші результати повноти відтворення текстів, про що свідчить переважаючі показники високого та середнього рівнів відповідей над показниками низького. Проте, відтворення учнями глибини текстів виявилось вкрай недостатнім: відповіді значної кількості школярів були віднесені до низького рівня.

Більшість учнів з нормальним розумовим розвитком на високому рівні відтворювали у відповідях на питання загальний зміст текстів; показники середнього рівня відповідей на питання першої групи нижчі, порівняно із показниками цього ж рівня у відповідях учнів із затримкою психічного розвитку; показники низького рівня незначні (табл. 1).

Таблиця 1

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

Рівні	групи	I група текстів						II група текстів					
		Текст 1		Текст 2		Текст 3		Текст 4		Текст 5		Текст 6	
		Гру па1	Гру па2	Гру па1	Гру па2	Гру па1	Гру па2	Гру па1	Гру па2	Гру па1	Гру па2	Гру па1	Гру па2
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: у них 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 цим, у певної кількості учнів даної категорії було виявлено високі показники відповідей на смислові запитання (друга група). 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 (див. рис. 1). Відповіді учнів із ЗПР на питання перших груп 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.

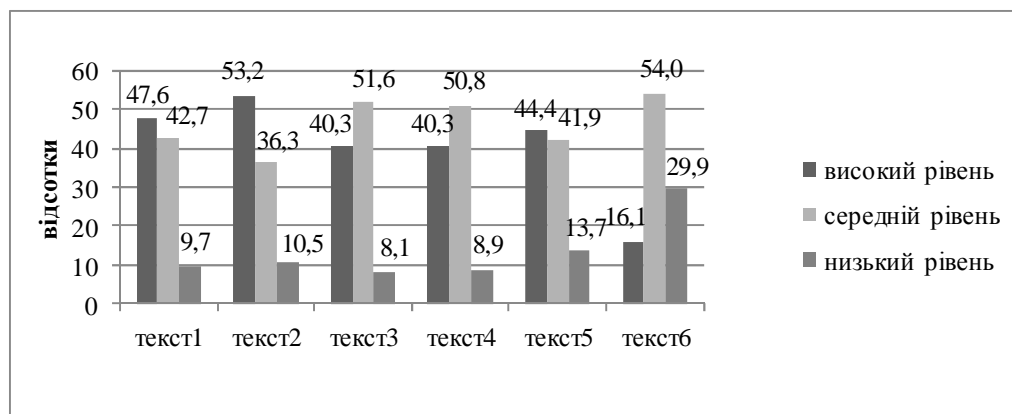


Рис. 1. Співвідношення показників розуміння текстів учнями із ЗПР за критерієм повноти (за питанням перших груп)

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 текстів учнями із ЗПР 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. 1). 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, 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”).

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).

За критерієм глибини переважали показники низького рівня розуміння учнями текстів (див. табл. 1; графі „Група 2”). 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 (рис. 2).

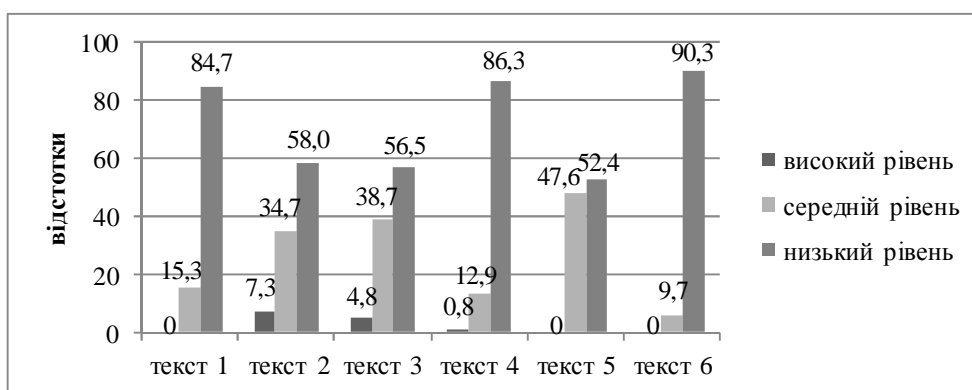


Рис. 2. Співвідношення рівнів розуміння текстів учнями із ЗПР за критерієм глибини (за результатами відповідей на питання других груп)

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 других груп.

На основі узагальнення результатів застосування методики відповідей на питання обох груп нами виявлені значні відмінності у кількісних показниках різних рівнів розуміння текстів учнями із ЗПР за обома критеріями (повноти і глибини). Аналіз отриманих результатів

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 перших груп 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 перших груп до текстів, 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?” учні 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 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 „...від подиву широко 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”, „жальючи”, „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”, „надав 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 мислинневої 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 груп 2, 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 других груп 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 (перші групи – питання до зовнішньої, предметної структури текстів, другі групи – 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 розумінні 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.

Список використаних джерел

1. Розвиток навички читання: методичні рекомендації / Навчально-методичний посібник: Міністерство освіти України. – К.: Освіта, 1993. – С. 69-71.
2. Критерії оцінювання навчальних досягнень учнів початкових класів спеціальних загальноосвітніх шкіл інтенсивної педагогічної корекції (для дітей із ЗПР. – К. : Міністерство освіти і науки України, Інститут спеціальної педагогіки АПН України, 2002. – 69 с.
3. Програми для спеціальних ЗОШ інтенсивної педагогічної корекції з українською мовою навчання. Рідна мова. – К.: Науково-методичний центр середньої освіти, 2002. – 70 с.

1. Rozvytok navychky chytannya: metodychni rekomendaciyi / Navchal'no-metodychnyj posibnyk : Ministerstvo osvity Ukrayiny. – K.: Osvita, 1993. – p. 69 – 71.
2. Kryteriyi ocinyuvannya navchalnyx dosyagnen` uchniv pochatkovyx klasiv special'nyx zagal`noosvitnix shkil intensyvnoyi pedagogichnoyi korekciyi (dlya ditej iz ZPR // Ministerstvo osvity i nauky Ukrayiny, Instytut specialnoyi pedagogiky APN Ukrayiny // – Kyviv, 2002. – 69 p.
3. Programy dlya specialnyx ZOSh intensyvnoyi pedagogichnoyi korekciyi z ukrayins`koyu movoyu navchannya. Ridna mova. – K.: Naukovo-metodychnyj centr serednoyi osvity, 2002. – 70 p.

The article defines the substantive and procedural characteristics methodological technique conversation used to work on the content of the text. Disclosed modern psycho-pedagogical approach to the definition of didactic performance issues to educational texts and content to the correctional issues. The possibilities for students with mental retardation to answer questions to the texts of varying difficulty facing the outside (content) and internal (semantic) structure of educational texts. The article also describes the peculiarities of using techniques of responses to work with children with mental retardation. Presented some results of a study of understanding the depth and completeness of texts students with mental

retardation in the use of methods of answers to questions.

Key findings: the responses of students with mental retardation 4 class's questions to educational texts manifest difficulty in understanding the content of the texts. We noted differences in children perception and understanding of the external and internal structures of texts. Understanding the complexity caused by the lexical and grammatical underdevelopment students, violations of semantic and grammatical structure of the text, undeveloped skills to establish connections between the structural units of the text.

Students with normal mental development are also differences in the perception and understanding of the external and internal content of the texts. However, these defects are manifested less degree than students with mental retardation are.

The study suggests that the use of thoughtful questions in conjunction with other instructional techniques allow for control over the text to give students an understanding and at the same time to manage this process.

Keywords: reproduction of text, questions, answers, piece of text, semantic links, text comprehension.

Отримано 8.9.2014

УДК 376-056.36:616899.2:376.016:159.946

О.М. Мозолюк-Коновалова

ФОРМУВАННЯ ПРОСТОРОВОГО ОРІЄНТУВАННЯ У ДОШКІЛЬНИКІВ ІЗ СИНДРОМОМ ДАУНА У ПРОЦЕСІ ОБРАЗОТВОРЧОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

У статті висвітлено основні етапи формування просторового орієнтування у дошкільників із синдромом Дауна; висвітлено основні показники сформованості просторового орієнтування у дітей даної категорії.

Ключові слова: дошкільники із синдромом Дауна, просторове орієнтування, образотворча діяльність.

В статье освещены основные этапы формирования пространственного ориентирования у дошкольников из синдромом Дауна; освещены основные показатели сформованности пространственного ориентирования у детей данной категории.