

УДК 376–056.36

О.П. Мілевська
elmilevskaya@gmail.com

ЗАСТОСУВАННЯ СТРУКТУРНОГО АНАЛІЗУ РОЗУМІННЯ ТЕКСТУ У НАВЧАННІ УЧНІВ ІЗ ЗАТРИМКОЮ ПСИХІЧНОГО РОЗВИТКУ

Milevska O.P. Using the structural analysis of text comprehension in teaching pupils with mental retardation / O.P. Milevska // Actual problems of the correctional education : Ministry of Education and Science of Ukraine, National Pedagogical Drahomanov University, Kamyanets-Podilsky Ivan Ohyenko National University / edited by V.M. Synjov, O.V. Havrilov. – Edition VI. Issue 1.- Kamyanets-Podilsky: Medobory-2006, 2015.– P. 193–203

О.П. Мілевська. Застосування структурного аналізу розуміння тексту у навчанні учнів із затримкою психічного розвитку. У статті розглядаються психологічні та методичні підходи до проблеми формування розуміння тексту в учнів із затримкою психічного розвитку, зокрема звертається увага на значущості здійснення структурного аналізу розуміння тексту. У сучасній науці механізм розуміння визначається як діяльнісний, який реалізується у площині пізнавальних функцій та містить процесуальний і результативний компоненти. Розуміння тексту відбувається на різних рівнях (синтаксичному, семантичному, прагматичному) і опосередкований мовно-мислинними функціями, особистісним досвідом та чуттєвими процесами. Сукупність рівнів, компонентів та операцій, задіяних у процесі розуміння тексту, складатимуть структуру розуміння. Відповідно, формування вчителем розуміння тексту в учнів ускладниться за наявності порушень пізнавальних функцій, що має місце у випадку затримки психічного розвитку. Робота над розумінням тексту потребуватиме з боку вчителя здійснення структурного аналізу розуміння тексту учнями, а саме врахування даних щодо структури процесу розуміння, особливостей пізнавальної діяльності учнів із ЗПР, особливостей опанування структурних компонентів розуміння тексту школярами із ЗПР, а також співвіднесення вказаних даних із сучасними дидактико-методичними підходами стосовно навчання читання дітей з особливостями пізнавальної діяльності.

У статті пропонується практичний матеріал застосування структурного аналізу розуміння тексту, який зорієнтує вчителя в організації такої роботи.

Ключові слова: текст, аналіз тексту, структурні компоненти розуміння, учні із затримкою психічного розвитку.

Е.П. Милевская. Использование структурного анализа понимания текста в обучении учащихся с задержкой психического развития. В статье рассматриваются психологические и методические подходы к проблеме формирования понимания текста у учащихся с задержкой психического развития, в частности обращается внимание на значение структурного анализа понимания текста. В современной науке механизм понимания определяется как деятельностный, который реализуется в плоскости познавательных функций и содержит процессуальный и результативный компоненты. Понимание текста происходит на разных уровнях (синтаксическом, семантическом, прагматическом) и опосредованный речевыми и мыслительными функциями, личностным опытом и чувственными процессами. Совокупность уровней, компонентов и операций, задействованных в процессе понимания текста, составляют структуру понимания. Соответственно, формирование учителем понимания текста у учащихся усложнится при наличии нарушений познавательных функций, что имеет место в случае задержки психического развития. Работа над пониманием текста потребует со стороны учителя осуществления структурного анализа понимания текста учащимися. В частности, учет данных о структуре процесса понимания, об особенностях познавательной деятельности и особенностях овладения структурными компонентами понимания текста учащимися с ЗПР, а также соотнесение указанных данных с современными дидактико-методическими подходами касательно обучения чтению детей с особенностями познавательной деятельности.

В статье предлагается практический материал применения структурного анализа понимания текста, который ориентирует учителя в организации такой работы.

Ключевые слова: текст, анализ текста, структурные компоненты понимания, ученики с задержкой психического развития.

Постановка проблеми. Навчання школярів з порушеннями пізнавальної діяльності в Україні тривалий час здійснювалось в умовах спеціалізованих освітніх установ, організованих за нозологічним принципом. Зрозуміло, що навчальний процес у таких закладах проводився з урахуванням вказаних особливостей, пов'язаних із провідним дефектом (порушення інтелекту, мовлення, зору тощо). Проте, завдяки соціальним та освітнім реформам останніх років, зумовлених суспільно-політичними реформаціями у державі, для дітей з порушеннями пізнавальної діяльності стало доступним отримання шкільної освіти у масових освітніх закладах, що значно розширює можливості їхньої соціалізації.

Однак, у новому світлі постала проблема навчання дітей з порушеннями пізнавальної діяльності у системі масової загальної освіти, зокрема дітей із затримкою психічного розвитку (далі ЗПР). Предметом

нашої уваги є вдосконалення навчання читання учнів вказаної категорії, а саме – процес оптимізації розуміння текстів цими дітьми.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Зазначимо, що проблема розуміння тексту тривалий час залишається актуальною у науковому середовищі – у лінгвістиці (В.П. Белянін, П.С. Ілієва, Н.А. Купіна, М.В. Ляховицький, М.Я. Микулинська та ін.), у психології (Л.П. Доблаєв, Д.М. Дубовіс, О.М. Корніяка, В.І. Нароліна, та ін.), у педагогіці (Г.Й. Давиденко, А.Б. Коваленко, Т.Ю. Крушинська, Я.А. Мікк та ін.). Її витoki сягають філософських теорій розуміння, згідно з якими розуміння є засобом вироблення знань, засобом пізнання нового та його передачі у певній спільноті (Н.С. Автономова, Х.Г. Гадамер, С.С. Гусєв, Г.Л. Тульчинський, С.Б. Кролинський та ін.). Звідси й значимість проблеми розуміння текстів.

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 [4, с.4]. Більшість науковців схиляються до визначення діяльнісного механізму розуміння тексту як пізнавального процесу, виділяють його процесуальний компонент [3, с. 4] і результативний [4, с. 16] та співвідносять з активністю пізнавальних функцій.

Вивчення процесуального компоненту розуміння навели науковців на думку про можливість безпосереднього характеру розуміння тексту. Так, О.М. Соколов вважає, що в процесі безпосереднього розуміння тексту мислинневі компоненти присутні в скороченій формі, в результаті чого мислення практично супроводжує сприймання. О.М. 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.

А.В. Антонов [1, с. 38] подає процес розуміння тексту у вигляді семіотичної ієрархії, яка включає три рівні: I – синтаксичний, II – семантичний, III – прагматичний. Науковець вважає, що розуміння здійснює 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 (прагматичний рівень).

Надалі, наприкінці ХХ століття, науковці доводили самостійність

розуміння як психічного процесу, неможливість зведення його до мислення. Вважалось, що цей процес окрім мислинневих процесів включає неусвідомлені, інтуїтивні компоненти і може відбуватись на різних рівнях пізнавального процесу – від відчуттів до понятійного мислення.

Постановка завдання. Проведений нами аналіз наукових досліджень показав достатню розробленість психологічного підходу до проблеми розуміння текстів. Разом з цим, слід звернути увагу на лінгвістичний підхід цієї проблеми, адже мовні аспекти та мовленнєві компоненти нерозривно пов'язані із поняттями „текст” та „розуміння тексту”. До того ж, мовлення виступає одним із пізнавальних процесів, який опосередковує інші пізнавальні функції та операції (сприймання, мислення, запам'ятання вербальної інформації, визначення головного та другорядне, складання структурних схем, планів, встановлення причинно-наслідкових залежностей, порівняння тощо). Робота над розумінням тексту вимагає від учня сформованих навичок володіння мовленням та відповідних мовних знань і уявлень (лексичних, морфологічних, граматичних, синтаксичних та ін.). Саме ці фактори забезпечуватимуть адекватне сприймання текстової інформації, а у поєднанні з мислительними операціями – розуміння прочитаного.

Керуючись базовими положеннями психологічної теорії пізнавальної діяльності, спільним положенням теорій розуміння про процеси мислення як основу розуміння (процеси переробки сприйнятої інформації, встановлення смислових зв'язків, відображення відношень об'єктів, предметів чи явищ реального світу, які опосередковані досвідом особистості, особистісним смислом і розглядаються у взаємозв'язку із чуттєвими процесами), ми спрямовуємо наше дослідження на застосування структурного аналізу щодо розуміння текстів у навчанні дітей з порушеннями пізнавальної сфери, зокрема із затримкою психічного розвитку.

Виклад основного матеріалу дослідження. Розуміння тексту науковці та практики розглядають у площині процесу читання, зупиняючись на процесуальних характеристиках (фактори та умови розуміння, які сприяють чи перешкоджають розумінню; механізми розуміння, операції та функції, які його забезпечують) та результативних (етапи і рівні розуміння). Однак, незалежно від аспекту, в якому розглядається розуміння тексту, воно завжди безпосередньо пов'язане з читацькими уміннями та процесом читання.

Цікавою є думка Н.В. Чепелевої про те, 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. А.А. Брудний, Л.П. Добраєв, Т.Г. Єгоров, Г.С. Костюк, С.Л. Рубінштейн та багато інших дослідників пропонують розглядати читання як високоавтоматизовану дію складної структури, яка об'єднує велику кількість *пізнавальних (розумових) дій* динамічного характеру.

С.Л. Рубінштейн розглядав розуміння як *специфічний пізнавальний процес*, що розкриває внутрішні основи того, що відбувається і зовнішні відношення, як перехід від нерозуміння до розуміння. З іншого боку, розуміння є *результатом пізнавальної діяльності*, і в цій своїй якості він (результат) має свої специфічні риси.

З педагогічних позицій – розуміння тексту передбачає оволодіння способом дії, вироблення навичок роботи з текстом. Забезпечувати вироблення цих навичок покликана методика навчання читання, особливо у початковій ланці освіти. 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 тощо). Більшість із них опираються на пізнавальні операції, опосередковані аналітичними процесами (порівняння, членування, співставлення, виділення ін.), і лише незначна кількість – пізнавальними операціями синтетичного плану (робота з деформованим текстом, відповіді на спеціальні питання). Тому за наявності в учнів порушень у здійсненні аналітико-синтетичної діяльності виникатимуть значні труднощі у роботі за більшістю методичних прийомів формування розуміння текстів.

Відповідно, робота над розумінням тексту потребуватиме з боку вчителя врахування означених вихідних даних щодо структури та особливостей пізнавальної діяльності учнів із ЗПР, структури процесу розуміння як такого та особливості опанування структурних компонентів розуміння школярами із ЗПР, а також співвіднесення вказаних даних із сучасними дидактико-методичними підходами стосовно навчання читання дітей з особливостями пізнавальної діяльності.

Порушення пізнавальних процесів у школярів із спостерігають за наявності затримки психічного розвитку, спричиненою різним генезом (напр., органічним, психосоціальним, сомато-конституційним). У характеристиці цих порушень – загальна слабкість пізнавальної діяльності, недоліки темпу протікання і переключення психічних процесів, порушення уваги і мнестичних операцій, мовленнєвий недорозвиток, недостатність інтелектуальних операцій (особливо причинно-наслідкового та вербального мислення), слабкість емоційно-вольової напруги та мотиваційної складової навчальної діяльності тощо (Л.І. Блінова, Т.А. Власова, Т.Д. Ілляшенко, З.І. Калмикова, В. В. Лебединський, М.С. Певзнер, В.П. Подобєд, Т.В. Сак, В.В. Тарасун, ін.). Відтак спостерігатиметься недостатнє зосередження у роботі з текстами, сповільненість процесів прийому і переробки сенсорної та вербальної інформації, слабкість актуалізації досвіду та почуттів, необхідних для розуміння прочитаного [2].

Внаслідок порушень мовлення значна частина слів, які містяться у текстах, сприйматиметься цими учнями в неточному значенні. Слід

зазначити, що спотворення значень прийменників, прислівників, флективних зв'язків між словами знижує рівень розуміння реальних відношень, залежностей чи явищ, відображених у текстах.

За наявності порушень пізнавальної сфери в учнів довільні процеси залишаються на низькому рівні розвитку, а процес розуміння тексту потребує достатнього чи високого рівня довільності. Відповідно, під час розуміння тексту учні вказаної категорії не виявлятимуть достатніх умінь зосередитись, переключати увагу, втримувати завдання та ін.

На нашу думку, недоліки довільної сфери у цих дітей негативно позначатимуться на здійсненні інтегрованого сприймання та обробки різних структурних рівнів тексту: синтаксичного рівня (сприймання речень як структурних елементів тексту та синтаксичних особливостей речень), семантичного (сприймання лексичних одиниць тексту та їх семантичних особливостей), предикативного (сприймання системи смислових зв'язків, вираженої предикатами) та ін.

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, а саме – активізації умінь перцептивно-мнестичної та смислової обробки текстів.

Вважаємо, що традиційні методичні прийоми опрацювання змісту текстів, зорієнтовані на побудову зв'язних висловлювань (*переказ, відповіді на питання*) є недостатньо ефективними щодо формування в учнів із ЗПР розуміння текстів. Натомість, *методичні прийоми роботи з деформованим текстом та доповнення тексту* виявляють потенційні можливості самостійного опрацювання учнями із ЗПР змісту текстів. Ці прийоми максимально активізують уміння 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. Дані методичні прийоми забезпечують повторне звернення до текстової інформації, скеровують процеси відтворення і осмислення змісту текстів, 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.

Оскільки розуміння – це пізнавальна діяльність, яка пов'язана з оволодінням розумовими діями (за П.Я. Гальперініним), розуміння

тексту відбуватиметься за умови здійснення певних розумових дій. Згідно теорії про етапи формування розумових дій, виділяють такі основні структурні етапи, як мотиваційний, орієнтувальний, виконавчий. Стосовно формування розуміння текстів в учнів із ЗПР, ми здійснили спробу реалізації структурного підходу до аналізу розуміння тексту шляхом проєкції основних етапів розумової діяльності, запропонованих П.Я. Гальперіним, на учнівську роботу з текстом з урахуванням особливостей пізнавальної діяльності учнів вказаної категорії. Наведемо орієнтовний зразок змісту роботи над розумінням оповідання із застосуванням структурного аналізу розуміння (на прикладі оповідання „По волосині” (за В.М. Сухомлинським; Читанка 3 кл.).

Аналіз змісту тексту вчителем:

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 будує 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 (представлена на рис.1) ілюструє наявність комбінованого типу смислових зв'язків.

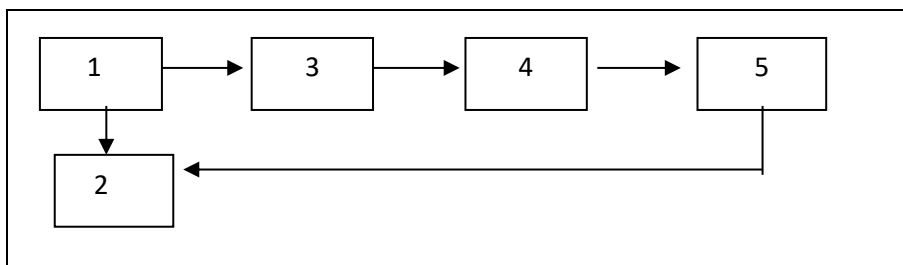


Рис.1. Схема смислових зв'язків до тексту „По волосині”.

Частини №№ 1, 3, 4, 5 пов'язані послідовно; 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, пір’їн ін..

- Повторне читання

II. Орієнтувальний етап

- Відповіді на предметно-змістові запитання

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 пропущеними 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 куца прилетіла _____ пташка.”

3) „ В дзьобику вона принесла _____ .”

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

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

III. Виконавчий етап.

- Робота з деформованим текстом (з текстовими частинами)

Інструкція до виконання: „Розгляньте 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.

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

Інструкція до виконання: „Перед тобою схема з дієслів оповідання „По волосині”. 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”

(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?) **нестиму** (що? чие? звідки?).

Методична вказівка: 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.

- Відповіді на предметно-смислові запитання до тексту:

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

- Робота з методикою доповнення тексту.

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 дзьобик 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.”

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

1. Що означає: бути працьовитим? 2. Що вирішив зробити Петрик по дорозі додому? 3. Закінчи речення: „Якщо маленька пташка трудиться, не лінується, то й маленькі діти.....”.

Висновки та перспективи подальших розвідок. Проблема застосування структурного аналізу розуміння тексту учнями в разі наявності у них порушень пізнавальної діяльності, спричинених затримкою психічного розвитку, потребує подальших розвідок з урахуванням багатокомпонентності процесу розуміння тексту в цілому та обмежених можливостей його реалізації при порушеному онтогенезі пізнавальної сфери.

Список використаних джерел

1. Антонов А. В. Информация: восприятие и понимание / А.В. Антонов. – К.: Наук. думка, 1988. – 182 с.; 2. 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.; 3. Жинкин Н. И. Речь как проводник информации / Н.И. Жинкин. – М.: Наука, 1982. – 158 с.; 4. Корніяка О. М. Лабіринти розуміння : текст як об'єкт розуміння / О.М. Корніяка. – К.: Т-во „Знання” УРСР, 1990. – 48 с.

Spysok vykorystanyh dzherel

1. Antonov A. V. Ynformatsyya: vospryyatyе y ponymanye / A.V. Antonov. – K.: Nauk. dumka, 1988. – 182 s.; 2. Honcharova E.L. Rannye etapy stanovlenyya chytatel'skoy deyatel'nosty v norme y pry otklonenyuyakh v razvytyy : avtoref. dyss. ...d-ra psykhol. nauk : 19.00.10 / E. L. Honcharova ; Yn-t korrekts. pedahohyky RAO. – M., 2009. – 40 s.; 3. Zhynkyn N. I. Rech' kak provodnyk ynformatsyy / N.I. Zhynkyn. – M.: Nauka, 1982. – 158 s.; 4. Korniyaka O. M. Labirynty rozuminnya : tekst yak ob"yekt rozuminnya / O.M. Korniyaka. – K.: T-vo „Znannya” URSR, 1990. – 48 s.

Olena Milevska. Using the structural analysis of text comprehension in teaching pupils with mental retardation. The article deals with the psychological and methodological approaches to the problem of formation of text comprehension in pupils with mental retardation, in particular draws attention to the importance of understanding the structural analysis of the text. In modern science, the understanding of the mechanism is defined as the activity that is implemented in the plane of cognitive functions and contains procedural and efficient components. Understanding of the text takes place at different levels (syntactic, semantic, pragmatic) and indirect

speech and thinking function, personal experiences and sensory processes. The aggregate level, components and operations involved in the process of understanding the text, make up the structure of understanding. Accordingly, the formation of teacher understanding of the text students becomes more difficult in the presence of cognitive impairment that occurs in the case of mental retardation. Work on understanding the text would require the teacher implementation of structural analysis of text comprehension by pupils, accounting data on the structure of the process of understanding about the features of cognitive activity and mastering features of the structural components of understanding of the text students with mental retardation, as well as the correlation of these data with modern didactics and methodological approaches about learning to read children with cognitive activity.

The paper proposes practical application of structural analysis of the material understanding of the text, which will orient teachers in the organization of such work.

Key words: text, text analysis, structural components of understanding, students with mental retardation.

Received 10.04.2015

Reviewed 25.05.2015

Accepted 14.06.2015

УДК 364-78:75

О.М. Опалюк
sedoy74@ukr.net

ОСОБЛИВОСТІ ВПРОВАДЖЕННЯ НЕТРАДИЦІЙНИХ ТЕХНІК ОБРАЗОТВОРЧОГО МИСТЕЦТВА В ПРИКЛАДНІ МЕТОДИКИ СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ

Opaliuk O.M. Techniques of fine arts in applied methods of social work / O.M. Opaliuk // Actual problems of the correctional education : Ministry of Education and Science of Ukraine, National Pedagogical Drahomanov University, Kamyanets-Podilsky Ivan Ohyenko National University / edited by V.M. Synjov, O.V. Havrilov. – Edition VI. Issue 1.- Kamyanets-Podilsky: Medobory-2006, 2015.– P. 203–213

О.М. Опалюк. Особливості впровадження нетрадиційних технік образотворчого мистецтва в прикладні методики соціальної роботи. У статті розглянуто особливості впровадження нетрадиційних