

Список використаних джерел

1. Гвоздев А.Н. Формирование у ребенка грамматического строя языка / В кн.: «Вопросы изучения детской речи». – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1961. – С. 466.
2. Жинкин Н.И. Из выступления на дискуссии / «Иностранные языки в школе». – 1954. – №3. – С. 91.
3. Леонтьев А.А. Некоторые проблемы обучения русскому языку как иностранному. Изд-во МГУ, 1970. – С.56.
4. Люблинская А.А. Работа над правописанием и грамматикой в общей системе работы в 1 классе./ Известия АПН РСФСР, вып. 70. – 1955.

The article presents some factors to improve the acquisition of conscious knowledge of their native language in the classroom in an elementary school teacher intensive correction. These include: adequate language development of preschool children, the definition of a clear system of studying this subject in the school taking into account the grammatical patterns of the native language, as well as the mental capacity of children. Attention is paid to the development of verbal generalizations in children, automation language skills through the implementation of reproductive exercises with the principle of opposition to the selection of grammatical material.

Keywords: grammatical meaning, language system, syntagm, the phrase, communicative unit.

Отримано 20.2.2012

УДК 376.- 056.264:376.1- 056.34

О.П. Мілевська

ПРЕДИКАТИВНІ СХЕМИ ЯК МЕТОДИЧНИЙ ПРИЙОМ ФОРМУВАННЯ РОЗУМІННЯ ТЕКСТІВ В УЧНІВ ІЗ ЗАТРИМКОЮ ПСИХІЧНОГО РОЗВИТКУ

У статті висвітлено результати застосування психолінгвістичної методики доповнення тексту і визначеного на цій основі прийому предикативних схем як засобу формування розуміння текстів у молодших школярів із затримкою психічного розвитку.

Ключові слова: учні із затримкою психічного розвитку, розуміння тексту, предикативна схема, лексико-граматичні операції, мовно-мислинневі операції.

В статье представлены результаты использования психолінгвістической методики дополнения текста; предложен метод предикативных схем в качестве приёма формирования понимания текста у младших школьников с задержкой психического развития.

Ключевые слова: учащиеся с задержкой психического развития, понимание текста, предикативная схема, лексико-грамматические операции, рече-мыслительные операции.

Формування розуміння текстів є важливою дидактико-методичною проблемою освіти дітей з порушеннями інтелектуальної діяльності. Особливої ваги вона набуває у системі навчання учнів із затримкою психічного розвитку, які, як відомо, становлять більш продуктивну категорію у навчанні порівняно з розумово відсталими учнями [8].

В цілому, опанування читацькими вміннями супроводжується об'єктивними і суб'єктивними труднощами. Це пов'язано із складністю механізму читання, який розцінюється як психофізіологічний (О.М. Корнєв, Р.І. Лалалева, М.Ю. Хватцев ін.); з особливостями методики навчання читання, яка опирається на складні для молодших школярів аналітико-синтетичні операції (М.С. Вашуленко, А.Й. Капська, Г.А. Олійник ін.); із станом психологічної та когнітивної готовності учнів початкових класів до оволодіння читацькими вміннями (Н.І. Гуткіна, Н.М. Компанець, Г.А. Кривоніс ін.). Особливо важливою є навичка свідомого читання, яка реалізується у здатності індивіда адекватно сприймати зміст прочитаного, проникати у глибинну семантику тексту. В цьому зв'язку труднощі у засвоєнні читацьких умінь, зокрема вміння свідомо сприймати зміст тексту, розуміти його, більш вірогідні для учнів з первинними порушеннями пізнавальної діяльності (розумово відсталіх, із затримкою психічного розвитку, з тяжкими порушеннями мовлення ін.)

Метою нашого дослідження було визначення прийомів формування розуміння текстів в учнів із затримкою психічного розвитку (далі ЗПР), які допомагатимуть школярам здійснювати вербально-сміслову обробку текстів та проникати у їхню глибинну семантику.

Попередньо ми провели аналіз наукових досліджень щодо психолого-педагогічних аспектів проблеми навчання учнів із ЗПР (праці Л. М. Блінової, Л.С. Вавіної, Т.А. Власової, С.А. Домішкевич, Т.Д. Ілляшенко, К.С. Лебединської, В.І. Лубовського, Т.Ф. Марчук, Н.А. Менчинської, Н.А. Нікашиної, М.С. Певзнер, Л.І. Переслені, В.Л. Подобєд, Г.М. Рахмакової, Т.В. Сак, Н.М. Стадненко, О.С. Слепович, В.В. Тарасун, Р.Д. Трігер, С.Г. Шевченко, Н.А. Ципіної, Л.В. Яссман ін.). Окремі з них розкривають особливості читацького онтогенезу учнів даної категорії та його порушень. Зокрема,

наголошується на здатності учнів із ЗПР опанувати технічну сторону процесу читання, і, водночас, на труднощах опанування його внутрішньої сторони (розуміння прочитаного).

Разом тим, проведений нами аналіз показав, що методичні аспекти формування розуміння текстів в учнів із ЗПР представлені недостатньо. Загалом, розвиток читацьких умінь в учнів даної категорії здійснюється на основі використання загальноосвітніх методик навчання читання. Зрозуміло, що ці методичні засоби слабо орієнтовані на психофізіологічні особливості школярів із затримкою психічного розвитку.

Звернемось до тлумачення поняття розуміння тексту, яке водночас є складовою загальної проблеми розуміння. Серед наук, які розглядають дану проблему – педагогіка, психологія, лінгвістика.

Педагогічна енциклопедія тлумачить розуміння як мислительний процес, спрямований на вивчення суттєвих зв'язків між предметами та явищами дійсності, які пізнаються чуттєвим та теоретичним досвідом людини [5]. Відповідно, розуміння тексту передбачатиме активізацію мислительних операцій, що дозволить виявити зв'язки у межах текстового повідомлення.

Психологія характеризує розуміння як складний пізнавальний процес ієрархічної структури, механізм якого ґрунтується на аналітико-синтетичній діяльності мозку, актуалізації старих умовних зв'язків та утворенні на цій основі нових (Л.П. Добраєв, А.О. Смірнов ін.). Розуміння тексту має відповідність загальному механізму процесу розуміння і проходить певні стадії (за О.М. Корніякою): 1) перцептивна – сприймання мовних сигналів; 2) осмислення текстового матеріалу – структурування, ієрархія текстових елементів; 3) формулювання смислу тексту [4]. Науковці Д.М. Дубовіс-Арановська, Р.Г. Іванченко, О.М. Копиленко, С.Л. Рубінштейн та ін. вказують на те, що розуміння здійснюється за певних сприятливих умов, серед яких найбільшого значення набувають такі фактори, як лексико-граматичний склад тексту, означені в ньому смислові опорні пункти, повторення суттєвих елементів тексту, оптимальне співвідношення узагальнюючих та конкретизуючих компонентів.

Ми припускаємо, що молодші школярі із ЗПР відчуватимуть труднощі на усіх стадіях процесу розуміння тексту. Більшою мірою вони проявлятимуться на етапі осмислення тексту, що потребує здійснення операцій смислового структурування. Ці труднощі пов'язані з особливостями пізнавальної діяльності цих дітей, а саме: з несформованістю операційної основи діяльності, з недиференційованістю та неієрархізованістю діяльності, з примітивізмом процесів узагальнення та абстрагування тощо (Н.О. Менчинська, З.І. Калмикова, Т.Д. Пускаєва, Т.В. Сак ін.) [6].

Відповідно, одним із завдань нашого дослідження було визначення методичних прийомів, які б дозволяли учням опанувати практичні уміння структурування тексту, уміння встановлювати ієрархію текстових елементів, здійснювати узагальнюючі операції.

З точки зору лінгвістики тексту і психолінгвістики, текст – „це письмове повідомлення, об'єктивоване у вигляді письмового документу, що складається з низки висловлювань, поєднаних різними типами лексичного, граматичного і логічного зв'язку, які мають певний моральний характер, прагматичну установку і відповідно літературно опрацьоване” [3]. З огляду на дане тлумачення, зміст тексту стане доступним за умови виявлення закладених у ньому лексичних, граматичних і логічних зв'язків, на основі чого можливе встановлення морального компоненту.

Звернемо увагу на два аспекти процесу розуміння будь-якого тексту: безпосереднє (внутрішнє) розуміння читачем та зовнішню реалізацію цього розуміння, яка, 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 взагалі та означені напрямки роботи над розумінням під час читання, педагог повинен спрямувати свою діяльність таким чином, щоб домогтися координації між розумінням та його реалізацією в процесі виконання учнями ряду спеціальних завдань. Поряд з цим, окремі методисти (А.Й. Капська, Л.О. Варзацька ін.) говорять про те, що завдання, які вимагають від учня розгорнутого висловлювання, неефективні з огляду на потреби розвитку розуміння при читанні.

Тому ми вважали за доцільне визначити спеціальні умови, за яких можливо оптимізувати формування розуміння текстів в учнів із ЗПР. Ми також вважаємо, що ці умови повинні визначатись вихідними характеристиками текстів, які в першу чергу підлягають сприйманню та смисловій обробці: лексико-граматичними, синтаксичними, семантико-логічними. Зазначимо, що адекватне сприйняття усіх цих характеристик дозволить надалі встановлювати текстові зв'язки різних типів, і, таким чином, наблизитись до цілісного розуміння тексту.

Ми пропонуємо *спеціальні завдання*, які максимально унаочнюють процес осмислення, процес вербалізації обробки змісту текстів. Ці завдання, водночас, сприятимуть виконанню розумових дій, спрямованих на безпосереднє розуміння змісту текстів.

Для проведення дослідження ми використали психолінгвістичну методику доповнення тексту, згідно якої учням пропонувалось заповнити у текстах пропуски (кожне п'яте-сьоме слово, незалежно від його лексико-граматичних чи інших ознак) [1]. Дана методика застосовується у психолінгвістиці для визначення ступеня розуміння тексту читачем;

певний відсоток заповнених пропусків вказує на відповідний рівень розуміння (там же). Аналіз процедури застосування методики доповнення тексту дозволив нам виявити, що процес заповнення пропусків у реченнях тексту щільно пов'язаний із сприйманням та аналізом загального змісту речення. В той же час, заповнюючи пропуски, необхідно здійснювати активні пошукові вербальні операції, добираючи слово відповідної семантики та граматичної форми. Шляхом застосування даної методики ми передбачали виявити особливості сприймання учнями зовнішньої форми тексту (лексико-граматичної) як основи його подальшого розуміння.

Ми також керувались положеннями 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. [2]. Під час аналізу тексту, вважає В.К. 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-мислинських операцій щодо аналізу тексту в процесі його розуміння. Під правильним заповненням пропусків ми розуміли дослівне відтворення пропущених слів, або використання синонімів (А.Й. Капська, Н.В. Чепелева 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. Згідно критеріїв оцінювання, прийнятих у лінгвістиці стосовно методики доповнення, текст вважається зрозумілим, якщо респондент правильно заповнює 80% і більше пропусків.

У дослідженні брали участь учні із ЗПР 4-х класів, яким ми запропонували матриці трьох текстів з пропусками. Обираючи експериментальні тексти, ми зупинились на оповіданнях з підручника для читання за 2-й і 3-й класи, оскільки порівняно з текстами із підручника за 4-й клас дані тексти простіші у лексичному та синтаксичному відношеннях. Застосування методики доповнення, по-суті, стало повторним зверненням до друкованих текстів і потребувало від учнів повторного аналізу письмового повідомлення (тексту) при його прочитуванні, оскільки у реченнях містились пропущені елементи. Дане

завдання, на нашу думку, якнайкраще стимулювало оптико-мнестичні процеси, що важливо для здійснення вербально-сміслової обробки змісту тексту.

Застосування методики доповнення показало загальну доступність цього прийому четверокласникам із ЗПР. Ми відзначили зацікавленість учнів у завданні, оскільки в процесі шкільного навчання вони не зустрічались із подібним.

Відповідно до кількості правильно заповнених пропусків (у відсотковому вираженні) ми визначили рівні сприймання учнями змісту текстів №1, №2, №3:

- IV рівень (високий) – відповідно до текстів 38%, 41%, 36% учнів;
- III рівень (достатній) – відповідно до текстів 40%, 37%, 32% учнів;
- II рівень (середній) – відповідно до текстів 13%, 20%, 14% учнів;
- I рівень (низький) – відповідно до текстів 9%, 2%, 8% учнів.

Зазначимо, що якість виконання учнями даної методики значно краща, ніж результати виконання інших методик (переказу, відповідей на запитання), попередньо проведених нами в рамках загального дослідження розуміння текстів учнями із ЗПР молодших класів.

При виведенні даних показників ми брали до уваги ідентичність відтворення пропусків із відповідними словами у вихідних текстах, або використання слів-замінників синонімічного характеру, які не спотворювали б змісту речень. Такі результати, на нашу думку, дозволяють зробити висновки про належний рівень сприймання і розуміння учнями контекстних елементів, розуміння змісту окремих слів (в даному випадку – пропущених), використання смислових зв'язків у реченнях з метою доповнення відповідними за смыслом засобами. Тобто, у значної частини четверокласників із ЗПР виявились наявними передумови для подальшої смислової обробки текстів.

Поряд з цим, ми спостерігали недостатню орієнтацію у лінгвістичних засобах вираження змісту текстів. Частими виявились словесні асоціації, які проявлялись у замінах слів в межах одного семантичного поля або неконтекстних замінах. В окремих випадках школярі дублювали попередні чи наступні слова з тексту, інколи – залишали пропуски незаповненими. Ми відзначили особливі труднощі у заповненні учнями пропусків у тих випадках, коли синтаксичні конструкції неповні чи мають інвертовану будову. Як відомо, розуміння таких висловлювань є складним [3].

Аналіз отриманих нами результатів виконання методики доповнення текстів учнями із ЗПР показав, що відтворення пропущених дієслів більш доступне школярам експериментальної групи, ніж відтворення інших пропущених частин мови; учні переважно вписували дослівну форму дієслова або дієслово-синонім у відповідній граматичній формі. Разом з цим, спостерігались наближені словозаміни, які більш характерні для спрощеної розмовної лексики.

Такі результати підтверджують висновки наукових досліджень про онтогенетичну первинність предикативності мовлення (за М.І. Жинкіним); про те, що усне і писемне мовлення мають загалом предикативний характер [1; 4].

На характер заповнення учнями із ЗПР текстових пропусків впливає нечіткість їхніх знань і уявлень про навколишнє, внаслідок чого виникають родо-видові словозаміни: 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 смислових зв’язків. В свою чергу, смислова здогадка формуватиметься невірно, поступаючись місцем асоціативним зв’язкам.

Значні труднощі виникали в учнів при відтворенні пропущених прийменників, сполучників у поєднанні з іншими частинами мови, а також при відтворенні прислівників та дієслів неозначеної форми.

Проведене нами дослідження дозволяє зробити наступні узагальнення:

- учням із ЗПР 4-х класів властиві труднощі сприймання і подальшого відтворення засобів вираження змісту текстів (лінгвістичних засобів, конструкцій), на що впливає 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;
- здатність сприймати і відтворювати дієвість (предикації) у текстах проявляється в учнів із ЗПР більшою мірою, тому може бути використана як прийом подальшої роботи з цими учнями над розумінням текстів;
- аналіз помилок у заповненні пропусків можна використовувати як засіб корекції лексико-граматичного боку мовлення в учнів із ЗПР.

Наступним етапом нашого дослідження була модернізація запропонованої нами методики доповнення. Ми керувались здатністю молодших школярів із ЗПР краще відтворювати пропущені дієслова у матрицях текстів. Тому запропонували прийом відтворення змісту тексту з опорою на дієслівний ланцюжок. Даний прийом ми назвали предикативною схемою (О.П. Мілевська, Т.Д. Ілляшенко), адже у лінгвістиці предикація розглядається як функція „дієслівного

комплексу” і ототожнюється з присудками (І.І. Мещанінов). Він ґрунтується на положенні про те, що основою висловлювання (речення) є предикативність [4], а процес відтворення учнями змісту тексту (у переказах чи відповідях на питання) передбачає виконання операцій породження висловлювань. При чому правильність відтворення змісту визначається якістю відтворення текстових предикатів, які, в свою чергу, сприятимуть відтворенню 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 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 повинні встановити максимальну кількість залежних слів від кожного елемента предикативного ланцюжка шляхом постановки до дієслів смислових запитань. Елементи предикативних схем (дієслова) з'єднуються стрілками; від кожного дієслова учень з допомогою вчителя, а потім самостійно ставить запитання до залежних від нього слів. Процес постановки допоміжних запитань можна унаочнювати стрілками і записами відповідних запитань. На нашу думку, такий прийом дозволить учням із ЗПР оволодіти технікою розгортання змісту тексту. Наведемо приклад однієї із предикативних схем, складеної до оповідання В.О. Сухомлинського „По волосині”:

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

(хто?) збираючись (куди?), дала (що?) нести (що? кому? 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?), приносила (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? чиє? звідки?).

На нашу думку, запропонований нами прийом предикативних схем створюватиме умови для наочно-дійового способу опрацювання

текстових матеріалів учнями із затримкою психічного розвитку. Дієслова-предикати виконуватимуть функцію смислових опорних пунктів тексту. Школярі матимуть змогу виконувати активні мнестично-мислинневі та лексико-граматичні операції, користуючись допоміжними запитаннями, які спочатку формулюватимуть під керівництвом учителя, а потім самостійно.

Стаття не вичерпує усіх аспектів проблеми формування розуміння текстів в учнів із ЗПР і передбачає продовження досліджень у даному напрямку.

Список використаних джерел

1. Белянин В.П. Тестовая методика дополнения как психолингвистический эксперимент // *Общение: теоретические и прагматические проблемы*. – М.: Ин-т языкознания, 1978. – С. 24-28.
2. Воробьёва В.К. Развитие связности высказывания учащихся с моторной алалией // *Обучение и воспитание детей с нарушениями речи*. – М.: МГПИ имени В.И. Ленина, 1982. – С. 20-32.
3. Гальперин И.Р. О понятии "текст": Материалы научной конференции "Лингвистика текста". – М.: Наука, 1974. – Т.1. – С. 67.
4. Корніяка О.М. Лабіринти розуміння: Текст як об'єкт розуміння. – К.: Т-во „Знання”, 1990. – 48 с.
5. Педагогическая энциклопедия / под ред. И.А. Каирова. – М.: Советская энциклопедия, 1966. – Т.3. – С. 453-454.
6. Сак Т.В. До проблеми програмування учбової діяльності у школах інтенсивної педагогічної корекції / *Дидактичні та соціально-психологічні аспекти корекційної роботи у спеціальній школі: Наук.-метод. зб.: Вип. 5 / за ред. В.І. Бондаря, В.В. Засенка*. – К.: Наук. світ, 2004. – С. 164-167.

The article presents the results of the use of psycholinguistic methods complement the text, as well as the receiving verbal schemes for the formation of the text comprehension in primary school children with mental retardation.

Keywords: school children with mental retardation, understanding of the text, verbal scheme, lexical-grammatical operations, speech-mental operations.

Отримано 20.2.2012