

---

**Список використаних джерел**

1. Баскаев Р.М. О тенденциях изменений в образовании и переходе к компетентностному подходу // Инновации в образовании.–2007 – № 1. - С.10-15.
2. Гайдукевич С.Е. Компетентность учителя-дефектолога в области здоровьесберегающей образовательной деятельности. Сб. "Коррекционно-развивающая работа с детьми в условиях полифункциональной интерактивной среды". - ч.2. - М., 2008г. – С. 6-9.
3. Зимняя И. А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. М., 2004. – 42с.
4. Лузик М.В. Компетентностный подход в обучении и воспитании школьников с нарушением интеллекта // Инновации в специальном (дефектологическом) образовании. – М., 2011. - С. 77-82
5. Маллер А.Р. Цикото Г.В. Воспитание и обучение детей с тяжелой интеллектуальной недостаточностью. М. 2003 г. - 203с.
6. Равен Дж. Компетентность в современном обществе / перевод с англ. – М., 2002. - 396с.

The article is dedicated to the forming of competence among average and hard mental defective children in a special VIII-type school.

**Keywords:** competence, basic competence, average and hard mental defective children.

*Отримано 6.11. 2012*

**УДК 376.3-056.34:003-028.31**

*О.П. Мілевська*

**ДИНАМІКА РОЗУМІННЯ ТЕКСТІВ МОЛОДШИМИ ШКОЛЯРАМИ  
ІЗ ЗАТРИМКОЮ ПСИХІЧНОГО РОЗВИТКУ В УМОВАХ  
ЗАСТОСУВАННЯ СПЕЦІАЛЬНИХ МЕТОДИЧНИХ ПРИЙОМІВ**

У статті викладено результати експериментального дослідження застосування системи спеціальних методичних прийомів для формування розуміння текстів в учнів молодших класів із затримкою психічного розвитку.

**Ключові слова:**розуміння текстів, мотиваційно-актуалізуюча бесіда; предметні запитання, предметно-сміслові та сміслові запитання, предикативна схема, деформований текст, доповнення тексту.

В статті изложены результаты экспериментального исследования, направленного на использование системы специальных методических приемов для формирования понимания текстов у младших школьников с задержкой психического развития.

**Ключевые слова:** понимание текстов, мотивационно-актуализирующая беседа, предметные вопросы, предметно-смысловые вопросы, смысловые вопросы, предикативная схема, деформированный текст, дополнение текста.

Згідн Концепції державного стандарту спеціальної освіти дітей з особливими потребами соціальна адаптація дитини, її інтеграція в суспільство опосередковані розвитком здатності розуміння інформації. Навичка розуміння, в свою чергу, є основним складовим елементом навчальних умінь, повідними з яких є читацькі уміння. Кінцева мета читацьких умінь – розуміння текстів.

Проблема розуміння текстів у молодших школярів із затримкою психічного розвитку набуває особливої уваги, оскільки цим учням властиві труднощі початкового навчання, які зумовлені поліморфним характером порушення психічних функцій. Окремі аспекти читацької діяльності школярів із затримкою психічного розвитку висвітлено у працях Б. Белого, Т. Ілляшенко, О. Корнева, Р. Лалаєвої, Т. Марчук, В. Насонова, Т. Сак, О. Скіотіс, Н. Ципіної, Ж. Шиф, ін. Проте, проблема розуміння текстів розкрита меншою мірою.

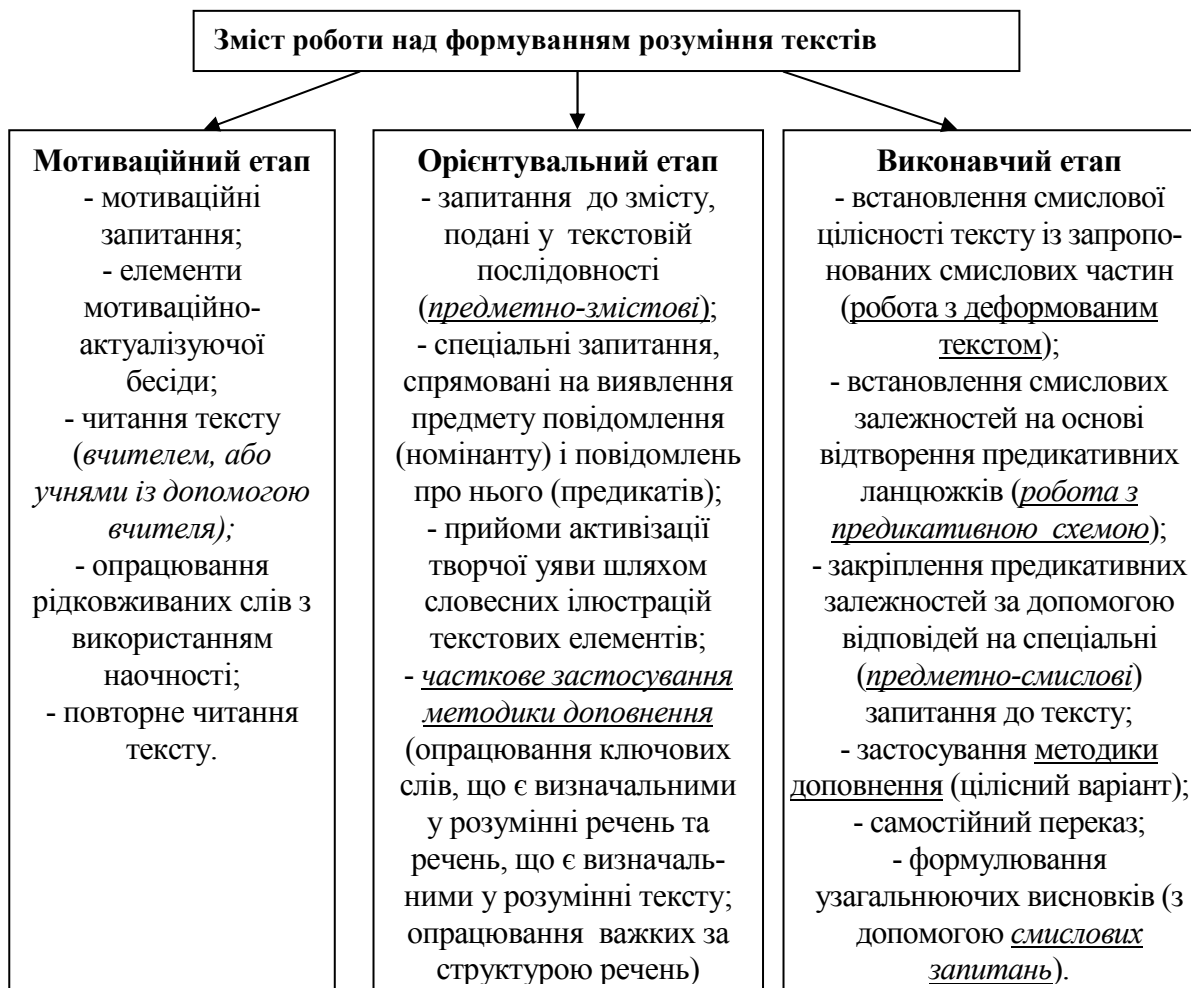
Попередньо проведене нами експериментальне вивчення особливостей розуміння текстів четверокласниками із ЗПР виявило, що на межі переходу із початкової ланки освіти у середню ці учні відчують ряд труднощів у самостійному розумінні текстів [3]. Більшою мірою вони проявляються у тих видах робіт над текстами, які потребують вербалізації розуміння – в усних переказах, відповідях на питання. Разом з цим, ми констатували в учнів із ЗПР 4-х класів потенційні уміння розуміння текстів, які проявились в умовах застосування прийомів на основі безвідривної роботи з текстовими матеріалами: результати застосування прийому роботи з деформованим текстом показали достатні уміння цих школярів орієнтуватись у структурі текстів, а результати застосування прийому доповнення текстів виявили належний рівень орієнтування у засобах зовнішнього вираження текстів.

Беручи до уваги важливість повноти особистісного досвіду читача для розуміння ним тексту [4], а також необхідність керівництва процесуальною стороною розуміння тексту [5] (організація перцептивно-мнестичних та перцептивно-сміслових механізмів), ми запропонували систему методичних прийомів роботи над розумінням текстів в учнів із ЗПР молодших класів, яка передбачає інтегроване застосування традиційних видів робіт над змістом текстів (прийоми переказу, відповідей на питання, словникової роботи) та спеціальних (робота з деформованим текстом, методика доповнення тексту), які виявили потенційні можливості самостійного опанування змісту текстів учнями даної категорії, і, на нашу думку, слугуватимуть засобами стимуляції пізнавальної діяльності учнів, спрямованої на вилучення смислу з прочитаного. Ще одним спеціальним прийомом формування розуміння текстів нами було визначено прийом „предикативних схем”, сутність якого полягає у створенні „дієслівного ланцюжка”, який складають послідовно вписані з тексту дієслова.

Зазначимо, що у лінгвістиці предикація розглядається як функція „дієслівного комплексу” і ототожнюється з присудками (І. Мещанінов). Прийом предикативних схем ґрунтується на положенні про те, що основою висловлювання є предикативність [1], 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.

Прийом роботи з предикативними схемами передбачає відтворення учнями змісту тексту на основі встановлення смислових зв'язків (відношень) у предикативному ланцюжку: учні, шляхом постановки смислових запитань від предикатів (дієслів) відтворюють інші члени речень, які мають безпосередній зв'язок з кожним конкретним дієсловом і, водночас, виконують роль відповіді на поставлене запитання.

Розроблена нами система методичних прийомів роботи над розумінням текстів структурована у вигляді поетапної методики, в основу якої покладено послідовність етапів формування розумових дій (за П. Гальперіним) у адаптованому варіанті (рис. 1).



**Рисунок 1. Етапи експериментальної методики формування розуміння текстів у молодших школярів із затримкою психічного розвитку**

В експерименті взяли участь школярі із затримкою психічного розвитку 3-х, 4-х класів; було визначено експериментальну (ЕГ) та контрольну (КГ) групи у кількості по 62 учні. Учні, які увійшли до контрольної групи, продовжували навчатись за традиційною методикою навчання читання у початкових класах.

Відповідно до змісту формульованої методики нами розроблялись методичні матеріали до текстів з Читанок: зміст мотиваційних бесід, серії запитань (предметні, предметно-сміслові, сміслові), матриці текстів для роботи з предикативними схемами, деформованим текстом та методикою доповнення тощо. Тривалість навчально-корекційних етапів становила по 4 місяці у першому та другому півріччях, по завершенню яких застосовувалась контрольно-оцінювальна процедура, метою якої було виявлення динаміки розуміння текстів учнями ЕГ у порівнянні з учнями КГ.

У контрольно-оцінювальній процедурі були використані ті ж методичні прийоми, які пропонувались школярам ЕГ у якості навчально-корекційних (відповідно до змісту експериментальної методики) (див. рис. 1). Учнім були запропоновані дві групи текстів, різних за змістовою і смисловою складністю. Безпосередньо оцінювались результати застосування наступних методичних прийомів у такій послідовності: відповіді на предметно-змістові запитання до текстів (серія А); методика роботи з деформованим текстом; відповіді на предметно-сміслові запитання до текстів (серія Б); методика доповнення тексту; самостійний переказ; відповіді на сміслові запитання (серія В).

Результати, отримані під час застосування контрольно-оцінювальної процедури, засвідчили якісні зміни у розумінні текстів учнями ЕГ.

Зокрема, досліджувані продемонстрували високий та середній рівні відповідей на питання усіх серій (табл. 1; табл. 4) і доповнення текстів (табл. 3) за відсутності низького рівня у цих методиках; переважно високий та середній рівні переказів (табл. 5), відновлення структури текстів (табл. 2). Показники низького рівня у переказах та методиці роботи з деформованим текстом в учнів ЕГ незначні.

Аналіз відповідей на предметно-змістові запитання (серії А), які стосувались фактичного, зовнішнього змісту текстів, 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. 1), а також відображає певною мірою стан мотиваційної складової у сприйманні їх змісту.

Таблиця 1

**Порівняльний аналіз кількісних показників відтворення повноти текстів учнями КГ та ЕГ (у %)**

**(за результатами відповідей на питання серій А)**

| 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                 | 70,96           | 14,5 | 75,8    | 24,2 | 69,4    | 1,6  | 79,0             | 48,4 | 75,8    | 25,8 | 88,7    | 6,5  |
| Середній                | 29,0            | 69,4 | 24,2    | 69,4 | 30,6    | 48,4 | 20,96            | 45,2 | 24,2    | 54,8 | 11,3    | 75,8 |
| Низький                 | 0               | 16,1 | 0       | 6,5  | 0       | 50   | 0                | 4,8  | 0       | 19,4 | 0       | 17,7 |

Згідно відсоткових даних, поданих у таблиці, у відтворенні фактичного змісту текстів (їх повноти) учнями ЕГ та КГ 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 КГ показники високого рівня набагато нижчі і нестабільні (діапазон від 1,6% до 48,4%). Серед учнів КГ були виявлені такі, що не змогли на достатньому рівні опанувати предметно-змістову сторону текстів; певна кількість школярів цієї групи давали невірні відповіді або взагалі не змогли їх сформулювати. 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, який віднесено до І групи – до текстів з меншим смисловим та змістовим навантаженням; 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.

Порівняльний аналіз результатів застосування методики роботи з деформованим текстом у ЕГ та КГ теж виявив відмінності на користь експериментальної групи (табл. 2).

Таблиця 2

**Порівняльний аналіз кількісних показників за результатами методики роботи з деформованим текстом КГ та ЕГ (у %)**

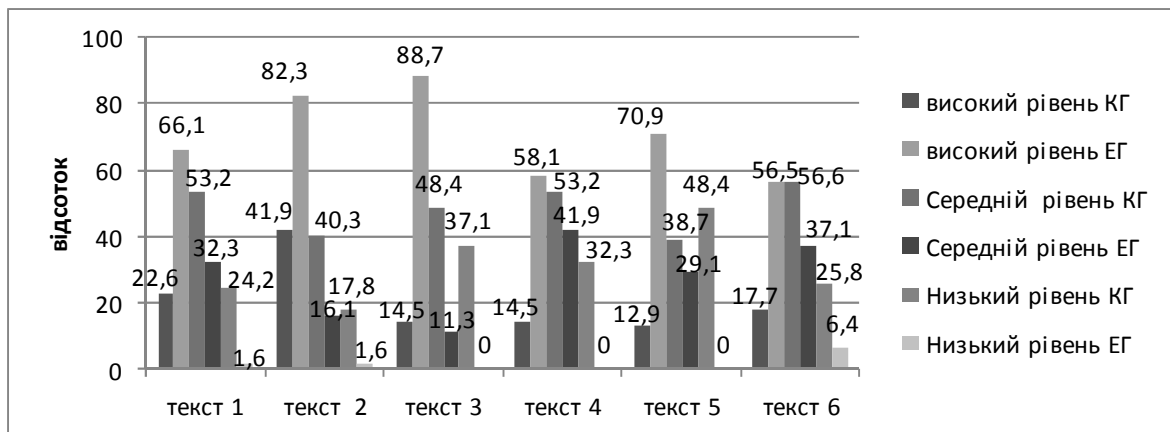
| Рівні розуміння текстів | І група текстів |      |         |      |         |      | ІІ група текстів |      |         |      |         |      |
|-------------------------|-----------------|------|---------|------|---------|------|------------------|------|---------|------|---------|------|
|                         | 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                 | 66,1            | 22,6 | 82,3    | 41,9 | 88,7    | 14,5 | 58,1             | 14,5 | 70,9    | 12,9 | 56,5    | 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 | 6,4     | 25,8 |

Аналіз табличних даних показує, що у ЕГ зменшилась кількість учнів, які відчувають труднощі смислового структурування текстів: про це свідчать нульові відсоткові показники низького рівня у текстах 3, 4, 5 та незначні кількісні показники низького рівня за іншими текстами. Такі дані підтверджують наявність в учнів ЕГ умінь встановлювати смислові зв'язки і залежності між частинами текстів 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; 6,4 % – тексту 6.

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-сміслових відношень, завдяки яким встановлюється структурна цілісність текстів.

Учні КГ 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 25,8% до 48,4% школярів – із відновленням цілісності текстів другої групи (див. табл. 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 КГ не виявили прогресу порівняно із школярами ЕГ. Тобто, їхні уміння смислового структурування текстів не набули розвитку.



**Рис. 2. Графічне співвідношення рівнів розуміння текстів у ЕГ та КГ за результатами методики роботи з деформованим текстом**

Рисунок 2 унаочнює відмінності у навичках оперування смисловою структурою текстів в учнів ЕГ і КГ. Найвідчутнішою є різниця у показниках високого рівня, які зафіксовано у досліджуваних експериментальної та контрольної груп.

Таким чином, аналіз результатів застосування методики роботи з деформованим текстом продемонстрував позитивну тенденцію у розвитку в учнів ЕГ умінь виявляти смислову ієрархію і відобразити її у правильній послідовності смислових частин текстів, що є невід'ємною складовою розуміння текстів і важливим кроком проникнення у їх глибинну семантику.

Результати застосування методики доповнення продемонстрували хороші можливості учнів ЕГ оперувати засобами вираження змісту текстів у межах речень (мінімальних контекстів), навіть за наявності зовнішньо-лінгвістичних особливостей текстів (семантичних, синтаксичних) та загальної смислової складності (табл. 3). Це підтверджують показники

високого рівня у цій групі, відсутність показників низького рівня та незначні показники середнього рівня (1,6% (по одному учню) за текстами 1, 4, 6).

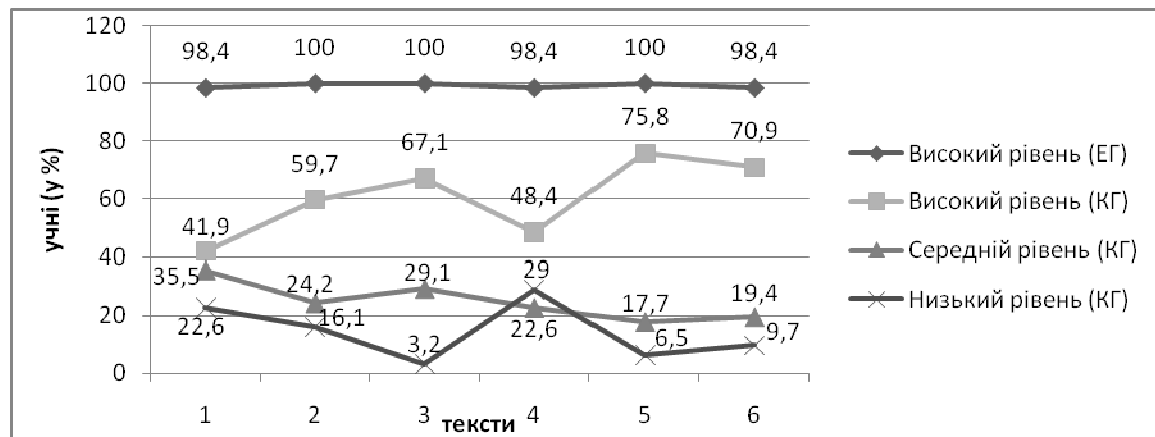
Таблиця 3

**Порівняльний аналіз кількісних показників за результатами методики доповнення тексту у 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                 | 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  |

Найчастіше учні ЕГ 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 стало вживання на місцях пропущених складних для розмовного мовлення форм слів тих мовних засобів, які водночас підтверджують розуміння дітьми вищезначених форм слів (тобто, містяться у пасивному словнику) та наявні у їхньому активному вжитку. Тобто, учні ЕГ виявили уміння оперувати зовнішнім змістом, виконуючи при цьому переведення лінгвістичних засобів його вираження на власну мову без змін у смисловому аспекті.

Аналіз табличних даних (табл. 3) та графічне зображення (рис. 3) 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. Графічне співвідношення результатів застосування методики доповнення у КГ та ЕГ (у %)**

Згідно змісту формувального експерименту, методика доповнення використовувалась після опрацювання 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 (див. рис. 1). Методика доповнення передувала самостійному переказу. Враховуючи 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 методики доповнення і переказу саме у такій послідовності, оскільки робота з доповненням тексту має водночас безпосередню текстову опору та стимулює мовно-мислинні операції над її опрацюванням, і, тим самим, сприяє актуалізації змісту вихідного тексту.

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 засвідчити наступне:

- учні ЕГ, 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;

- учні, які увійшли до ЕГ, при заповненні окремих пропусків керувались життєвим досвідом, відповідно до чого доречно поширювали окремі пропуски додатковими словами.

Отже, завдяки проведеній навчально-корекційній роботі з розвитку в учнів із ЗПР розуміння текстів та, зокрема, застосування прийомів актуалізації досвіду, у ЕГ підвищився ступінь усвідомленості засобів зовнішнього вираження змісту текстів.

Аналіз відповідей на наступні серії запитань (Б, В) доповнив характеристику динаміки розуміння текстів учнями ЕГ.

За результатами аналізу ми виявили, що учні ЕГ 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 текстів (див. табл. 4). На противагу цим результатам, у КГ були зафіксовані суттєві показники низького рівня.

Зазначимо, що згідно змісту формувальної методики, предметно-сміслові та смислові запитання були спрямовані на розвиток в учнів умінь встановлювати текстові залежності, розкривати смислові зв'язки.

Як видно з таблиці, учні ЕГ належним чином встановлювали смислові залежності, на що вказує значна кількість правильних відповідей на предметно-сміслові запитання (зі серій Б) та смислові (зі серій В).



Таблиця 4

**Порівняльний аналіз кількісних показників  
відтворення глибини текстів учнями КГ та ЕГ (у %)  
(за результатами відповідей на питання серій Б, В)**

| Рівні  | Серії<br>питань<br>до<br>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   |
| Вис.   | 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 |
| Серед. | 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 |
| Низ.   | 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 |

Найбільші показники високого рівня були зафіксовані у відповідях учнів ЕГ на питання до текстів 1 і 2. Показники високого рівня відповідей на предметно-змістові та смислові запитання до текстів ІІ групи розподілялись, здебільшого, пропорційно (див. табл. 4). Це дає підстави вважати, що розуміння складних у структурно-смислового 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 смислового відношенні поширених речень, з елементами міркувань, пояснень, узагальнень. 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 смислового 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, відбувається процес розуміння.

Аналіз експериментальних даних у КГ показав, що суттєвих змін у ній щодо покращення розуміння учнями текстів не відбулось. В учнів КГ виявились недостатніми уміння здійснювати операції зовнішньо-змістового аналізу текстів. На це вказує відсутність показників високого рівня відповідей на предметно-смислові запитання до текстів 3, 5, 6; незначні показники – до текстів 2 і 4 (див. табл. 4). Лише в одному випадку учні КГ продемонстрували третину (32,2 %) правильних відповідей, які були віднесені до високого рівня – 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 ЕГ (72,6 %).

В той час, коли в учнів ЕГ прослідковується стійка тенденція до проникнення у глибину текстів (згідно результатів відповідей на

предметно-сміслові та змістові запитання до текстів), учні контрольної групи демонструють низькі уміння осмислення текстової інформації.

Важливим аспектом відстежування динаміки розуміння текстів молодшими школярами із ЗПР був порівняльний аналіз учнівських переказів у КГ та ЕГ (табл. 5), за результатами якого ми виявили дієвість спеціальних прийомів роботи над розумінням текстів, які застосовували з учнями ЕГ.

Табличні дані показують відсутність високого рівня переказів в учнів КГ до кількох текстів з першої та другої груп (тексти 1, 2, 3, 4) та значну кількість низького рівня у переказах текстів цих текстів.

Таблиця 5

**Порівняльний аналіз кількісних показників відтворення повноти текстів за результатами переказів учнів 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                 | 25,8            | -    | 50,0    | -    | 48,4    | 25,8 | 29,0             | -    | 4,8     | -    | 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 | -       | 17,8 | 8,1              | 87,1 | 9,7     | 93,5 | -       | 77,4 |

Учні, які увійшли до КГ, продовжували виявляти слабкі уміння оперувати повнотою текстів, що є наслідком недостатніх перцептивно-мнестичних та змістових операцій з обробки змісту текстів.

Натомість, застосування методики переказу з учнями ЕГ після опрацювання системи спеціальних прийомів роботи з текстами за розробленою нами методикою підтверджує їх дієвість. Сумарні показники високого і середнього рівнів до усіх текстів (див. табл. 5) свідчать про динаміку учнів ЕГ щодо умінь відтворювати зміст текстів у самостійних переказах.

Зазначимо, що переказуванню передували такі види робіт, 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-сміслові 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 змістовою 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 ЗПР динаміки мовленнєвої діяльності внаслідок несформованості внутрішньо-мовленнєвого програмування і граматичного структурування [2, с. 6].

Якісний аналіз виявив суттєві відмінності у переказах учнів КГ та ЕГ.

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 КГ.

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. Свідченням цього були: наявність у переказах елементів власних оцінок вчинків персонажів оповідань; наявність висловлювань, які відображали емоційно-чуттєве переживання учнями окремих подій; переведення учнями ЕГ на власну мову окремих змістових елементів (висловлювань) без порушення глибинної семантики текстів; переважання поширених правильних лексико-граматико-синтаксичних конструкцій.

Виявлені нами у більшості переказів учнів ЕГ такі якісні ознаки, як відсутність недоліків змістового відтворення (в окремих випадках – незначні), відсутність смислових помилок або їх часткові прояви, свідчать про позитивну динаміку в опануванні читацьких умінь сприймання і розуміння текстів.

Отже, результати контрольно-оцінювальної процедури продемонстрували, що у експериментальній групі відзначається покращення умінь розуміння текстів, про що свідчить переважання показників високого та середнього рівнів виконання завдань за усіма методиками та відсутність (чи незначна кількість) показників низького рівня показників низького рівня за методиками переказу, роботи з деформованими текстами.

В контрольній групі означена тенденція не спостерігалась. Учні демонстрували посередні уміння зовнішньо-змістової та внутрішньо-смислової обробки змісту текстів. На це вказують відмінності у кількісних показниках та якісних характеристиках результатів контрольно-оцінювальної процедури.

Узагальнення результатів формувального експерименту дозволяють стверджувати, що застосування спеціальних методичних прийомів роботи над змістом текстів у поєднанні із традиційними сприяє виробленню в учнів молодших класів навичок їх розуміння.

**Список використаних джерел**

1. Корніяка О. М. Лабіринти розуміння: Текст як об'єкт розуміння / О. М. Корніяка. – К.: Т-во „Знання”, 1990. – 48 с.
2. Марчук Т. Ф. Навчання читання учнів молодших класів у школі інтенсивної педагогічної корекції: методичні рекомендації для вчителів / Т. Ф. Марчук. – К.: Педагогічна думка. – 2008. – 32 с.
3. Мілевська О. П. Особливості розуміння молодшими школярами із затримкою психічного розвитку текстів в залежності від їх семантичних та синтаксичних характеристик / О. П. Мілевська // Зб. наук. праць Кам'янець-Подільського університету імені Івана Огієнка: Серія: соціально-педагогічна / [за ред. О.В. Гаврилова, В.І. Співака]. – Кам'янець-Подільський: Аксіома, 2010. – Вип. XV. – С. 375-379.
4. Савченко О. Я. Методика читання у початкових класах: Посібник для вчителя / О. Я. Савченко. – К.: Освіта, 2007. – 334 с.
5. Тарасун В. В. Науково-методичні основи формування знань, умінь та навичок у дітей з труднощами у навчанні: науково-методичний посібник / Тарасун В. В. – Міністерство освіти і науки України. Інститут дефектології АПН України: Інститут змісту і методів навчання. – К.: ІЗМН, 1998. – 102 с.

The article presents results of an experimental research to the use of the special methods to form an understanding of texts in primary school children with learning disabilities.

**Keywords:** understanding of texts, motivation and actualizing the conversation, the questions to the external content of the text, the questions to the inner content, semantic questions, predicative scheme to text, method of text parts, method of text parts.

*Отримано 7.11.2012*

**УДК 376.4:316.614.6**

*И.Н. Миненкова*

**ПРОГРАММА КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩЕЙ РАБОТЫ  
ПРИ ТЯЖЁЛЫХ И ОСЛОЖНЁННЫХ ФОРМАХ АУТИЗМА**

У статті розглянута експериментальна програма корекційно-розвивальної роботи при тяжких і ускладнених формах аутизму, метою якої є формування у дітей вмільості у таких проблемних для них областях, як соціально-емоційні взаємодія, комунікація і мовлення, життєзабезпечення, пізнання.

**Ключові слова:** освітній процес з дітьми з тяжкими і множинними порушеннями розвитку; діти з тяжкими і ускладненими формами аутизму в