

DOI <https://doi.org/10.51647/kelm.2021.5.1.3>

ROZWÓJ INTELEKTUALNO-KOMUNIKACYJNY DZIECKA ZE SPECJALNYMI POTRZEBAMI EDUKACYJNYMI W ZAKRESIE TECHNOLOGII NAUCZANIA

Kateryna Lutsko

*kandydat nauk pedagogicznych, starszy pracownik naukowy,
docent Katedry Psychologii Specjalnej, Edukacji Korekcyjnej i Integracyjnej Instytutu Człowieka
Kijowskiego Uniwersytetu imienia Borysa Hrinchenki (Kijów, Ukraina)
ORCID ID: 0000-0002-5832-7861
e-mail: katerina_lutsko@ukr.net*

Oksana Kruhlyk

*kandydat nauk pedagogicznych, docent,
docent Katedry Surdopedagogiki i Surdopsychologii imienia Mykoły Jarmaczhenki Wydziału Edukacji
Specjalnej i Integracyjnej Narodowego Uniwersytetu Pedagogicznego imienia M.P. Drahomanowa
(Kijów, Ukraina)
ORCID ID: 0000-0002-9632-6579
e-mail: o.kruhlyk@ukr.net*

Adnotacja. W artykule ujawniono innowacyjne podejścia do nauki działań intelektualno-percepcyjnych i komunikacyjnych dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Nacisk w tym badaniu kładzie się na połączenie procesów percepcji i rozumienia mowy z wykorzystaniem potencjału intelektualnego dziecka, jego zasobów osobistych. Szczególną rolę w procesach nauczania dzieci w wieku szkolnym odgrywa podręcznik z dziedziny edukacji językowo-literackiej, w którym obserwuje się wzrost obciążeń funkcjonalnych na aparatach metodycznych. Treść tekstów może się zmieniać, a poziom rozwoju procesów umysłowych, zdolności i umiejętności ukształtowane w szkole podstawowej zapewniają dziecku świadome czytanie dowolnych tekstów w przyszłości, pomyślną realizację aktywności intelektualno-komunikacyjnej i poznawczej. Skuteczność technologii uczenia się, jako procesu i wyniku, zależy nie tylko od aparatów metodycznych, ale także od metod nauczania. Metoda nauki działań intelektualno-percepcyjnych, metoda etykietowania i metoda prognozowania są realizowane przez autorów w przygotowaniu podręczników nowej generacji dla dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi.

Słowa kluczowe: technologia nauki, aparat metodyczny, metoda znakowania, metoda prognozowania.

INTELLECTUAL AND COMMUNICATIVE DEVELOPMENT OF A CHILD WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS IN LEARNING TECHNOLOGIES

Kateryna Lutsko

*PhD of Pedagogy, Senior Researcher,
Associate Professor of Special and Inclusive Education Department
Human Institute of Borys Grinchenko University (Kyiv, Ukraine)
ORCID ID: 0000-0002-5832-7861
e-mail: katerina_lutsko@ukr.net*

Oksana Kruhlyk

*PhD in Pedagogy,
Associate Professor at the Department of Deaf Education and Deaf Psychology
named after M. Yarmachenko
National Pedagogical Dragomanov University (Kyiv, Ukraine)
ORCID ID: 0000-0002-9632-6579
e-mail: o.kruhlyk@ukr.net*

Abstract. The article reveals innovative approaches to teaching intellectual-perceptual and communicative actions of children with special educational needs. The emphasis in this study is on combining the processes of perception and understanding of speech with the use of the intellectual potential of the child, his personal resources. A special role in the learning process of children of primary school age is played by a textbook in the field of language and literature education, which shows an increase in the functional load on the methodological apparatus. The content of texts can change, and the level of development of mental processes, skills and abilities formed in primary school, provide the child with further conscious reading of any texts, the successful implementation of intellectual, communicative and cognitive activities. The effectiveness of learning technologies, as a process and as a result, depends not only on the methodological

apparatus, but also on teaching methods. The method of teaching intellectual and perceptual actions, the method of marking and the method of forecasting are implemented by the authors in the preparation of new generation textbooks for children with special educational needs.

Key words: learning technology, methodical apparatus, marking method, forecasting method.

ІНТЕЛЕКТУАЛЬНО-КОМУНІКАТИВНИЙ РОЗВИТОК ДИТИНИ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ В ТЕХНОЛОГІЯХ НАУЧІННЯ

Катерина Луцько

*кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник,
доцент кафедри спеціальної психології, корекційної та інклюзивної освіти Інституту людини
Київського університету імені Бориса Грінченка (Київ, Україна)
ORCID ID: 0000-0002-5832-7861
e-mail: katerina_lutsko@ukr.net*

Оксана Круглик

*кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри сурдопедагогіки та сурдопсихології імені М. Д. Ярмаченка факультету спеціальної
та інклюзивної освіти
Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова (Київ, Україна)
ORCID ID: 0000-0002-9632-6579
e-mail: o.kruhlyk@ukr.net*

Анотація. У статті розкриваються інноваційні підходи до навчання інтелектуально-перцептивних та комунікативних дій дітей з особливими освітніми потребами. Акцент у цьому дослідженні робиться на поєднанні процесів сприймання і розуміння мовлення із задіянням інтелектуального потенціалу дитини, її особистісних ресурсів. Особливу роль у процесах навчання дітей молодшого шкільного віку відіграє підручник із мовно-літературної освітньої галузі, де вбачається підвищення функціональних навантажень на методичні апарати. Зміст текстів може змінюватись, а рівень розвитку психічних процесів, умінь і навички, сформовані в початковій школі, забезпечують надалі дитині свідоме читання будь-яких текстів, успішну реалізацію інтелектуально-комунікативної та пізнавальної діяльності. Ефективність технологій навчання як процесу і як результату залежить не лише від методичних апаратів, а й від методів навчання. Метод навчання інтелектуально-перцептивних дій, метод маркування і метод прогнозування реалізовані авторами в підготовці підручників нового покоління для дітей з особливими освітніми потребами.

Ключові слова: технологія навчання, методичний апарат, метод маркування, метод прогнозування.

Вступ. Соціокультурність як феномен сьогодення безпосередньо пов'язана з комунікативними навичками дитини з особливими освітніми потребами. Протиріччя, які виникають у гуманістичному підході до навчання, потребують, з одного боку, формування особистості, яка здатна гнучко реагувати на зміни середовища, куди вона потрапляє (в тому числі і при інтегрованому навчанні), та має змогу спостерігати за поведінкою дітей із типовим розвитком, моделями їхньої комунікації, а з іншого боку, спеціальних адекватних методик навчання, які спроможні забезпечити такій дитині органічну безболісну соціалізацію, оволодіння знаннями, вміннями і навичками згідно з її актуальними і перспективними можливостями.

Одним із важливих засобів, який уможливує формування комунікабельної, ініціативної особистості дитини з особливими освітніми потребами, є навчання, що базується на матеріалі підручника, зокрема з мовно-літературної освітньої галузі. Швидкі трансформаційні зміни в спеціальній освіті зумовлюють особливу місію саме підручника, який націлює вчителя на розвиток певних інтелектуальних компонентів психічної діяльності дитини, на формування передбачуваних ним її особистісних якостей, складників характеру і світогляду. У змісті та методичному апараті такого підручника запрограмована методика навчання здатності до самореалізації й самовираження.

В умовах Нової української школи сучасний підручник покликаний мотивувати дитину в межах її індивідуальних можливостей та досвіду до засвоєння матеріалу через його доступність, розуміння (осмисленість) змісту, зацікавленість, емоційний відгук, дозованість навантажень. Новий шкільний підручник для дітей з особливими освітніми потребами як навчальна книга – це поліфункціональна психодідактична система корекційного спрямування. Іншими словами, підручник нового покоління адресований кожному учневі й покликаний вирішувати завдання його інтелектуально-комунікативного розвитку.

Основна частина. Мета статті – розкрити авторську технологію навчання в контексті інноваційного підходу інтелектуально-комунікативного розвитку дітей з особливими освітніми потребами, що включає розвиток їхніх психічних функцій, удосконалення якостей читання, розуміння прочитаного, говоріння і реалізується через методичні апарати підручника та відповідні методи навчання.

Цільове призначення конкретного підручника позначено не лише його назвою (наприклад, «Літературне читання»), але й тим, що становить контекст цієї назви: чого прагнемо навчити учнів початкових класів

(наприклад, відтворення, аналізу), які психічні процеси передбачаємо розвивати (сприймання, уяву, пам'ять, мислення), які мовленнєві навички удосконалювати (техніку, темп читання, чуття мовлення на основі складоритму, утворення асоціативних зв'язків між словами, прогнозування, формування зв'язного мовлення – діалогічного і монологічного, розуміння прочитаного, в тому числі й через відтворення, інсценування дій, подій, розповідей тощо), орієнтуючись на індивідуальні можливості дитини.

Лише за таких умов підручник із літературного читання буде принципово відрізнятися від читання книжечок дитиною самостійно або з батьками. Недоцільно підручник із літературного читання для молодших школярів зводити до читання текстів, їх аналізу, переказування змісту тощо. В основу роботи на уроках літературного читання доцільно покласти формування необхідних умінь, навичок, здатностей, націленість на розвиток психічних процесів, передбачених методичними апаратами до текстів. Адже тексти, їх зміст можуть змінюватись залежно від уподобань авторів підручника, а сформовані в початковій школі уміння і навички забезпечують дитині адекватний рівень розуміння прочитаного, що відобразиться через інтелектуально-комунікативну та пізнавальну діяльність.

Розглядаючи процес навчання, варто зосередити увагу, що в основі цієї діяльності знаходяться процеси сприймання і розуміння. Сприймання трактується як перцептивний пізнавальний процес, який включає суб'єктивне відображення людиною об'єктивного світу речей, у сукупності всіх їхніх якостей при безпосередній дії на органи чуття. Проте сприймання тексту має свої особливості прояву, які варто враховувати в процесі формування у дітей таких умінь і навичок, які дадуть їм змогу сприймати і розуміти художній текст емоційно, не витрачаючи надмірних фізичних зусиль, сконцентрованих на самому процесі читання чи сприймання, розпізнавання усного мовлення співрозмовника, розповідача. Одна з них стосується практичного, сенсорного досвіду дитини, практичних уявлень, на яких, насамперед, формується розуміння слів, виразів, тексту загалом і друга – безпосереднє сприймання тексту – писемного під час читання та зорового сприймання графічних образів, усного – при слуховому, слухо-зоровому сприйманні й миттєвому осмисленні змісту швидкоплинного усного мовлення. Дітям з особливими освітніми потребами варто забезпечити процес навчання і першому, і другому.

Художнє сприймання, як зауважує А. Градовський (2014), – це взаємодія, яка, з одного боку, залежить від об'єктивних якостей художнього тексту як твору мистецтва, від художньої традиції та суб'єктивних особливостей читача, а з другого боку, простежується залежність від громадської думки і мовно-семіотичної умовності, сповідуваної автором і сприймаючим суб'єктом. Усі ці фактори, як вказує автор, історично зумовлені епохою, середовищем, індивідуальним вихованням. Водночас суб'єктивні аспекти сприймання визначаються даром, фантазією, пам'яттю, особистим досвідом людини, запасом життєвих і художніх вражень, культурною підготовкою розуму і почуттів.

Саме складники цих суб'єктивних аспектів сприймання, включаючи здатність дитини до слухового, слухо-зорового сприймання усного мовлення, якому підпорядкована низка інтелектуальних та вольових процесів, зокрема швидкість включення у сприймання, розпізнавання складоритмічних і фонетичних особливостей слів, прогнозування мовлення, активізація пам'яті, уяви, досвіду, включені в методичні апарати до текстів підручника «Літературне читання» (Луцько, Круглик, 2020). Важливим складником забезпечення дитині з особливими освітніми потребами формування здатності до сприймання мовлення є привертання її уваги до артикуляційних (рухових) образів фонем (так зване «читання з губ»), які здатні підкріпити звукові образи. Крім того, важливо сформувати в дитини артикуляційні уміння й навички в процесі власного говоріння, які важливі для внутрішнього наслідування, сприймання, розуміння усного мовлення. Недосконале, утруднене породження рухових образів фонем дитиною з особливими освітніми потребами гальмує її сприймання та розуміння усного мовлення (Бельтюков, 1967; Луцько, 2018).

Сприймання художнього твору, насолоду від його змісту і художніх засобів можна вважати вторинними після первинного психолінгвістичного опрацювання текстів, мовлення. Не може дитина насолодитися художнім твором як проявом мистецтва, якщо вона відчуває труднощі зі слуховим аналізом-синтезом сприйнятого на рівні фонем, складоритму слів, цілих слів і словосполучень, фраз, їх розпізнавання, ідентифікації з відомим мовленнєвим матеріалом, а також якщо в дитини не сформована здатність до прогнозування на основі встановлення асоціативних зв'язків між словами в структурі речення (фрази) (Луцько, 2018). Напруження дитини з особливими освітніми потребами в процесі розпізнавання та розуміння мовлення художнього тексту призводять до її швидкої стомлюваності, що спричиняє гальмування, «відключення» від пропонуваного змісту.

Вказані вище й низка інших умінь і навичок покладені в основу методичних апаратів підручника, орієнтованих на реалізацію теорії навчання дітей з особливими освітніми потребами сприймання усних і писемних текстів взагалі і художніх творів зокрема. В іншому випадку педагогічні впливи з формування здатності до сприймання літературних творів дітьми з особливими освітніми потребами, їх розуміння можуть бути малоефективними, енерго- та інтелектуально затратними як із боку дітей (учнів), так і з боку педагогічних працівників. Наведемо приклади цілеспрямованості методичних апаратів на розвиток психічних функцій, ефективність яких є експериментально перевіреною.

Так, нами в підручнику нового покоління для дітей з особливими освітніми потребами було надані такі завдання дитині до тексту (Луцько, Круглик, 2020: 9).

Розвивай внутрішнє мовлення, слухову пам'ять, уяву:

1. Прочитай виділену частину тексту голосно, потім тихо і ще раз – тільки артикулюючи (без голосу), а потім знову голосно (розвиток внутрішнього мовлення).

2. Читай текст вголос. Виконуй дії, про які читаєш (розвиток слухової пам'яті, уяви).

3. Що малювала дівчинка? (розвиток уяви).

Перше завдання спрямоване на вдосконалення артикуляції, переведення мовленнєвого матеріалу, який читає дитина, у внутрішній план. Друге завдання націлене на розуміння тексту, розвиток слухової пам'яті, мислення дитини у процесі сприймання інформації про дії героїні твору, а третє – на розвиток уяви, оскільки дитині пропонують пригадати малюнок, який зробила дівчинка.

Методичні апарати звернені не тільки до дитини, вони орієнтовані й на педагога, який може скерувати власні зусилля на розвиток конкретної психічної функції в дітей, на формування визначених умінь і навичок.

Зауважимо, що зміст методичних апаратів, спрямований на розвиток у дітей слухового, слухо-зорового сприймання мовлення, слухової пам'яті, здатності утримувати в пам'яті та відтворювати речення (фрази), прогнозування змісту на основі встановлення асоціативних зв'язків між словами в структурі речення (фрази) тощо, дослідники зазвичай тісно не пов'язували з питаннями розуміння змісту текстів, їхньої художньої цінності, заглиблюючись в інші, хоч і важливі чинники, які впливають на розуміння тексту.

У класичній психологічній школі розуміння цілком справедливо трактується як складний когнітивний процес (П. Блонський, Г. Костюк, С. Максименко, В. Моляко, Л. Рубінштейн та інші). В іншому напрямі досліджень розуміння пояснюється як складне, комплексне утворення і пов'язане з психо- і нейролінгвістичними механізмами (Л. Виготський, А. Брудний, Л. Добраєв, М. Жинкін, О. Леонт'єв, О. Лурія, Н. Чепелева та інші), якими має володіти читач (реципієнт).

У дослідженнях, виконаних психологом О. Соколовим (Соколов, 1947: 185), було встановлено, що в розумінні текстів як складному і одночасно комплексному процесі центральним моментом є відкриття читачем «смилових віх» або «опорних слів», з якими автор пов'язує «акт короткого змикання елементів ситуації в єдине ціле» («ага-хвилювання»), як характерної ознаки будь-якого «миттєвого» розуміння. Під терміном «смилові віхи», які він ще називав «контекстними з'єднувачами», О. Соколов розумів ту частину тексту, яка орієнтувала читачів на сприймання та розуміння змісту прочитаного, а слова, які синтаксично поєднували їх у тексті, назвав «синтаксичні зв'язки».

А. Смирнов вказував на перевагу «смилових опорних пунктів», які виникають під час читання кожної частини тексту як результат «виділення головного, суттєвого, основного, найбільш характерного» (Смирнов, 1948: 163). І лише за такої умови «вони можуть бути дійсно «носіями смислу» всього розділу загалом». Такий механізм обробки тексту, на думку автора, сприяє «більш глибокому осмисленню тексту».

В експериментальних дослідженнях А. Смирновим було встановлено, що реципієнти розбивають матеріал на частини, а потім їх групують (Смирнов, 1948). Як зазначав А. Смирнов, в основу такого розподілу покладені не зовнішні ознаки тексту, а його смисловий зміст. Зазначене розчленування тексту на смислові частини призводить до того, що кожна частина тексту – це «смилова крапка», «смиловий пункт», в якому зосереджений увесь зміст. Тому, на думку автора, зрозуміти – це з'ясувати, що є головним, суттєвим.

По суті, А. Смирнов говорить про складні мисленнєві процеси, які можуть повноцінно функціонувати лише за умови забезпечення попередньої підготовки дитини, а особливо дитини з особливими освітніми потребами до читання, сприймання і розуміння змісту тексту.

Ближче до розуміння сутності підготовки дітей з особливими освітніми потребами підходить О. Лурія (Лурія, 2002). Він звертає увагу на те, що процес розуміння висловлювання можливий за умови наявності таких трьох етапів: розуміння слів, які є лексичними одиницями мовлення; розуміння структури цілого речення, яку назвав «системою», що складається з окремих слів; наступний етап – розуміння цілого повідомлення. Проте О. Лурія підкреслював, що смисл тексту не вичерпується розумінням лише одних послідовностей речень, а є незрівнянно складнішим процесом, що має зовсім іншу психологічну структуру, яка виходить далеко за межі лінгвістичних закономірностей. На його думку, слід здійснити складний процес аналізу і синтезу, звичайно, з виходом за межі «зовнішнього» тексту і переходом у «підтекст». Таким чином, перехід від зовнішнього значення цілого висловлювання до його внутрішнього підтексту (смислу) є не зовсім простим, і тому «глибина читання» тексту може бути різною.

Слід зазначити, що з розвитком психолінгвістичної науки змінилися підходи до трактування сутності розуміння текстів, зокрема художніх творів. Це було пов'язано з новими тенденціями, що базувалися на «психології образу» О. Леонт'єва. На думку О. Леонт'єва, є «образ змісту тексту» і це не деякий висновок або кінцевий результат розуміння, а є власне процесом розуміння, взятим із його змістовного боку (Леонт'єв, 2001: 239). Образ змісту тексту є динамічним, і в цьому, на думку автора, виражається його основна сутність. Критерієм діагностики розуміння тексту може виступати, за О. Леонт'євим, те, що може бути інакше вираженим: переказ думки іншими словами, процеси перекладу іншою мовою, смислової компресії (мінітексти), побудови образу предмета або події, з певним смислом, формування особистісних смислових новоутворень, лише опосередковано пов'язаних зі смислом текстів, формування в читача емоційної оцінки подій, вироблення алгоритму мисленнєвих операцій, які передують тексту.

У процесі розуміння будь-якого тексту беруть участь попередні знання читача, досвід, його уява, враховуються вік та особистісне ставлення до тексту. На роль підготовки читача вказується в багатьох дослідженнях, наводяться факти неоднакового розуміння учнями одного віку того самого тексту, що вивчається. Ґрунтовні дослідження показали, що процес розуміння тексту передбачає усвідомлення авторського концепту, інтерпретацію (як процес осмислення або привнесення свого смислу в текст) і діалогічну взаємодію читача з авторським текстом, внаслідок чого з'являються нові смисли. Зокрема, на зв'язок інтелектуального розвитку читача та розуміння змісту тексту вказувала низка досліджень (Ваганова, 2013; Чепелева, 2013).

У сучасних дослідженнях експериментально встановлено, що адекватне розуміння прочитаного дітьми з порушеннями слухової функції, з одного боку, пов'язано зі структурою самого тексту, який сприймається, а з іншого боку, з інтелектуальною діяльністю читача (Круглик, 2012; Луцько, Круглик, 2020).

Вищезазначені підходи реалізувалися в методичних апаратах підручника з літературного читання щодо усвідомлення та інтерпретації змісту тексту учнями з особливими освітніми потребами (в тому числі кодування, перекодування і розкодування інформації). Наприклад: зобрази зміст тексту рухами тіла, жестами; відтвори дії у грі; візьми на себе роль бабусі; зобрази її працю, клопоти і радість (Луцько, Круглик, 2020).

Довготривалий досвід нашої педагогічної роботи компенсаторно-корекційного спрямування з дітьми з особливими освітніми потребами та виконані нами експериментальні дослідження доводять, що запропонований і апробований нами **метод научіння інтелектуально-перцептивних дій** дітей з особливими освітніми потребами різновекторно розвиває в дитини інтелектуально-комунікативні здібності, забезпечує їй міжособистісну взаємодію в суспільстві з людьми, культура яких завжди пов'язана з національною мовою і має діалогічний характер.

Ефективність научіння як процесу і як результату залежать не лише від конкретної націленості підручника, його методичного апарату на формування певних умінь, навичок, розвиток психічних процесів, а й від різних методів навчання, зокрема методу научіння інтелектуально-перцептивних дій, методу маркування і методу прогнозування. Саме на цих трьох методах у цій статті вважаємо за необхідне зупинитися більш детально і розкрити їхню сутність у рамках научіння інтелектуально-перцептивних дій із метою інтелектуально-комунікативного розвитку дитини.

Метод научіння інтелектуально-перцептивних дій за змістом є досить ємним, оскільки включає цілу палітру умінь і навичок учня, що ґрунтуються на його сприйманні, запам'ятовуванні, відтворенні, мисленні, мовленні.

Наведемо приклад засвоєння і розуміння учнями вірша «Осінні танці» (автор К. Перелісна) (Луцько, Круглик, 2020). Завдання до вірша: «Прочитай. Відтвори вірш складоритмом».

Для того, щоб дитина змогла передати вірш складоритмом, їй необхідно або знати вірш напам'ять, або досконало читати цей текст. У першому випадку учень, спираючись на текст, який тримає у пам'яті, має перевести його в музику складоритму. Цей навчальний елемент сприяє кращому оволодінню чуттям мовлення, розвитку словесної пам'яті і формуванню внутрішнього мовлення (що є надзвичайно важливим для дитини з особливими освітніми потребами). Обсяг тексту для відтворення складоритмом може варіюватися залежно від індивідуальних можливостей дитини. У другому випадку (при досконалому читанні тексту) учень може відтворювати складоритм, спираючись на зорове сприймання тексту. Таким чином, дитина здійснює початкові кроки до розвитку чуття мовлення, словесної пам'яті, формування внутрішнього мовлення тощо.

Післятекстові вправління спрямовані на розвиток уяви, фантазії, пам'яті.

У методичний апарат підручника введені персонажі «Розумник», «Грайлик». «Розумник» запитує учнів: хто узяв сопілку в руки? (вігер). Хто захитався? (жоржини). З яких дерев зірвались листочки? Назви за порядком (із дубка, із вербички, із берези, із кленка). Для візуалізації дій «Грайлик» пропонує дітям погратися, відтворити дії у грі. Отже, в роботі з цим текстом вірша задіяні механізми перцепції та інтелекту, що реалізуються через розвиток уяви, пам'яті, мовлення.

Запропонуємо приклад з інноваційної педагогічної технології, яка сприяє підвищенню інтелектуально-комунікативного рівня розвитку дитини з особливими освітніми потребами на основі тексту про дівчинку, яка не дозволила подружкам погратися з її новим м'ячом (Луцько, Круглик, 2020). Дітям запропонували придумати іншу історію про дівчинку, яка б відразу запросила подруг погратися з нею новим м'ячом (в оповіданні «Новий м'яч» Олега Буценка дівчинка не гралася з іншими дітьми). Як би розвивалися події? Як би вчинили дівчатка після того, як м'яч закотився у кропиву чи калюжу? А що б вони зробили, якби м'яч викотився на вулицю? А що б зробив ти? А що б зробила ти?

Межі сприймання тексту значно розширюються, оскільки учням пропонують уявити іншу ситуацію, порівняти прояви поведінки дівчинки, уявити і перенести дії в інші умови: а що якби м'яч закотився не в кропиву, а в калюжу або викотився на вулицю? За таких умов дитині надається можливість мислити, порівнювати, уявляти, оцінювати й омовлювати не лише дії дівчинки, а й власні уявні дії, вчинки.

Метод маркування (Луцько, 2020) ґрунтується на дослідженнях психолога G. Sperling (Sperling, 1960), проте перенесений в інші умови і на інший матеріал – маркування мовленнєвих зразків (слів, словосполучень, речень і фрагментів текстів), важливих для їх розуміння.

G. Sperling (Sperling, 1960), вивчаючи сенсорну пам'ять, використовував 9 літер, які потрібно було відтворити з пам'яті без маркування (виділення) однієї з літер і в умовах маркування однієї з групи літери. Букви подавалися для зорового сприймання через рівні проміжки часу – через 50 мс. За таких умов піддослідні могли прочитати лише 4-5 букви. Ця здатність піддослідних не змінювалася, якщо кількість букв збільшувалась.

Дослідника цікавило, що відбудеться, якщо увагою піддослідних у процесі читання керувати. У дослідженні G. Sperling показував піддослідним білу картку з маркуванням у центрі. Це робилося для того, щоб фокусувати погляд в єдиній точці. Далі пропонувалася дошка з 9 буквами і з часом пред'явлення 50 мс.

Під час наступного пред'явлення теж здійснювалося маркування, але не в центрі, а на місці букви Р (там стояв лише кружечок, а буква була відсутня). Піддослідному за 50 мс потрібно було назвати букву. Таким чином, маркуванням була перевірена кожна буква. Результат був неочікуваний: піддослідні змогли назвати

всі букви, а не 4-5, як у попередній пробі. Звернемо увагу ще на один, у принципі, відомий факт: за короткий термін після пред'явлення можуть бути названі всі дев'ять букв, а через деякий час лише половина.

Дослідник робить висновок, що букви на сенсорному рівні існують недовго, а цілеспрямоване управління увагою дозволяє зробити цю сенсорну інформацію усвідомленою.

У сучасних дослідженнях Diane Lemonnier Schallert (2017), Faustin Mounquenguil & Samuel Nyock Pouga (2019) вказується, що усвідомлення текстової композиції – це пізнавальна діяльність, яка може бути складною для дитини і потребує не тільки виділення важливих слів або ідей, але й застосування доречних ілюстрацій, сприятливих для розуміння тексту.

Нами було встановлено, що однією з методик, яка забезпечує ефективне усвідомлення логіки тексту дітьми з порушеннями слуху (так, як і дітьми інших нозологій), є методика «маркованих» слів, словосполучень, речень, тобто виділених опорних слів, словосполучень, речень. Ця методика дитині забезпечує:

- формування здатності сприйняти скорочений (скомпресований) зміст тексту, поданий у писемному вигляді;
- усвідомлення його основних смислових маркерів;
- використання можливостей своєї оперативної пам'яті, реального запам'ятання опорних мовленнєво-смислових одиниць (з урахуванням індивідуальних можливостей дитини, скільки вона може утримати у своїй пам'яті).

Запропонована методика дає змогу дитині самостійно, без допомоги відтворити короткий зміст тексту, спираючись на ту кількість маркерів, яку вона може утримати в пам'яті, активізувати свою словесно-логічну пам'ять, відчувати себе повноцінним учасником навчального процесу.

Отже, марковані слова, речення, частини тексту дають змогу організувати і забезпечити розвиток словесно-логічної пам'яті дитини з особливими освітніми потребами, враховуючи її індивідуальні можливості, оскільки кількість слів-маркерів можна варіювати. А оскільки маркери подають у логічній послідовності, в дитини формується словесно-логічне мислення (на рівні що спочатку, а що потім).

Ці марковані слова можуть представляти різні частини мови, які виступають у ролі різних членів речення. Наприклад, дієслова-присудки, або іменники- чи займенники-підмети, якщо це стосується сюжетного тексту, прикметники-означення, якщо йдеться про описовий текст. Маркувати можна і пари сполучень підмета і присудка або словосполучення-головного і підпорядкованого слова. Кількість маркованих слів чи їх сполучень, які ми пропонуємо дитині, доцільно добирати, враховуючи можливості дитини, стан розвитку її короткочасної, оперативної та тривалої пам'яті, їхній обсяг. Крім того, у визначенні кількості слів можна орієнтуватись на відому величину 7 ± 2 . Маркувати можна підкресленнями, притаманними тим чи іншим членам речення, чи шрифтом, кольором.

Надамо зразок апробованої методики, поданої в підручнику «Українська мова» (Луцько, 2014) для дітей із порушеннями слуху, текст «Покинуте кошеня» (за В. Сухомлинським).

Насамперед доцільно пропонувати учням послідовний запис дієслів, які виступають присудками, у стовпчик, бо саме в такому вигляді слова краще сприймаються і запам'ятовуються.

Спочатку кількість слів може бути обмежена до 3-4 слів, а далі з усвідомленням дитиною характеру завдання, засвоєння та відтворення основного змісту тексту, його запам'ятанням їх кількість може поступово збільшуватись, розширюючи смислові межі твору, дозовано поданого дітям.

Наприклад, текст і марковані слова.

«Покинуте кошеня»

Хтось виніс із хати маленьке сіре кошенятко. Сидить кошеня та й нявчить.

Настав вечір. Зайшло сонце. Страшно стало кошеняті. Притулилося воно до куца та й **сидить – тремтить**. Поверталась із школи маленька Наталочка. Чує – нявчить кошеня. Вона **взяла** кошеня й **понесла** додому. Пригорнулося кошенятко до дівчинки. Радіє.

За В. Сухомлинським.

Технологія опрацювання:

сидить – тремтить хто? Кошеня сидить, тремтить;

взяла хто? Кого? Наталочка взяла кошеня.

понесла хто? Кого? Куди? Наталочка понесла кошеня додому.

Спочатку вчитель виписує лише дієслова, які діти називають у логічній послідовності. Вже ці слова в дітей викликають певні асоціації, і вони починають пригадувати текст. Далі за цими питаннями діти складають речення, розповідають зміст, згадуючи випущені фрагменти. Таким чином, марковані слова, речення активізують пам'ять, мислення і мовлення дітей, призводять до цілісного уявлення про зміст тексту, не травмуючи дитину глобальними запитаннями типу: про що розповідається у тексті? І більш віддаленими, які потребують усвідомленого досвіду дитини: хто виніс кошеня? Для чого хтось виніс кошеня? тощо.

Якщо відомо, що діти здатні сприйняти і запам'ятати 5 одиниць (слів, словосполучень, речень), то таку кількість маркованих одиниць їм можна запропонувати за змістом тексту.

Покинуте кошеня

Хтось виніс із хати маленьке сіре кошенятко. Сидить кошеня та й нявчить.

Настав вечір. Зайшло сонце. Страшно стало кошеняті. Притулилося воно до куца та й **сидить – тремтить**. Поверталась із школи маленька Наталочка. Чує – нявчить кошеня. Вона **взяла** кошеня й **понесла** додому. Пригорнулося кошенятко до дівчинки. Радіє.

За В. Сухомлинським.

Скорочений варіант, який дає уявлення про зміст тексту (5 одиниць за формулою 7 ± 2).

Педагогічна технологія:

тремтить хто? Відповіді дітей: Сидить кошеня, тремтить

поверталась хто? Наталочка (дівчинка)

поверталась звідки? із школи.

чує хто? Наталочка

чує що? нявчить кошеня

взяла хто? кого? Наталочка взяла кошеня.

понесла хто? кого? куди? Понесла Наталочка кошеня додому.

У разі достатнього об'єму короткочасної пам'яті можна дати дітям 9 маркованих слів (а далі й більше, вийшовши за межі відомої формули).

Покинуте кошеня

Хтось **виніс** із хати маленьке сіре кошенятко. Сидить кошеня та й нявчить.

Настав вечір. Зайшло сонце. Страшно стало кошеняті. Притулилося воно до куща та й **сидить – тремтить**. **Поверталась** із школи маленька Наталочка. **Чує – нявчить** кошеня. Вона взяла кошеня й **понесла** додому. **Пригорнулося** кошенятко до дівчинки. Радіє.

За В. Сухомлинським.

Виніс хто? кого? звідки?

Настав що?

Сидить – тремтить хто?

Поверталась хто?

Чує хто?

Нявчить хто?

Взяла хто? Кого?

Понесла хто? Кого? Куди?

Пригорнулось хто? до кого?

У разі труднощів запам'ятання, які є в дитини з особливими освітніми потребами або якщо дитині важко зрозуміти поставлене завдання, можна текст розбити на частини і виділити марковані слова, притаманні лише окремій частині тексту.

Наприклад, вчитель виразно і уповільнено читає весь текст, а потім його частину.

Покинуте кошеня

1 частина.

Хтось **виніс** із хати маленьке сіре кошенятко. **Сидить** кошеня та й **нявчить**.

Виніс;

Сидить;

Нявчить.

2 частина.

Настав вечір. **Зайшло** сонце. Страшно стало кошеняті. **Притулилося** воно до куща та й **сидить – тремтить**.

Зайшло;

Притулилося;

Сидить – тремтить.

3 частина.

Поверталась із школи маленька Наталочка. **Чує – нявчить** кошеня. Вона **взяла** кошеня й **понесла** додому. **Пригорнулося** кошенятко до дівчинки. **Радіє**.

Поверталась;

Взяла;

Понесла;

Пригорнулося;

Радіє.

Після роботи з частинами тексту дітям доцільно запропонувати його повний варіант, орієнтуючись на 9 опорних маркованих слів або на їх меншу кількість із врахуванням індивідуальних особливостей дітей.

Проте маркування основних слів, які передають і єднають зміст тексту, не було б настільки ефективним, якби вони не використовувались як стрижні для поширення речень. Утворення сполучень присудка і підмета, словосполучень головного із залежними словами сприяють формуванню такої важливої для психічного розвитку дитини функції, як прогнозування. Саме здатність дитини до прогнозування змісту речення (фрази) сприяє забезпеченню якості читання, сприймання, розуміння змісту усного і писемного мовлення.

Перевірка якості запам'ятання змісту тексту за такою методикою засвідчила її позитивний вплив на якість тривалої пам'яті. Через 14-15 днів дітям запропонували текст, де йшлося про цуцена і про Марійку, яка поверталась із магазину в холодний зимовий день. Діти емоційно сприйняли текст, якісно відтворили його зміст, згадали кошеня і Наталочку й те, звідки йшла дівчинка.

Як показали наші дослідження, уміння прогнозувати розгортання практичних дій, подій, їх послідовності та перенесення цих умінь на мовленнєві явища (прогнозування змісту повідомлення, речення), що базуються на встановленні асоціативних зв'язків між словами, впливає на інтелектуально-комунікативний розвиток дитини, розвиток читацьких умінь і навичок.

Дитина, яка здатна прогнозувати практичні, рухові дії, успішніше справляється з прогнозуванням словосполучення, фрази (речення), тексту, що позитивно позначається на швидкості обробки сприйнятої інформації та її подальшому розумінні.

Отже, *метод маркування* активізує зорове сприймання, пам'ять, розширює сенсорне поле в процесі сприймання, читання тексту. *Метод прогнозування* включає формування у дітей здатність встановлювати асоціативні (синтагматичні) зв'язки між головними і другорядними членами речення, усвідомлення дітьми наявності масивів асоціантів, які можуть поєднуватись із головним словом. Це сприяє розвитку гнучкості мислення дітей, швидкості добору потрібного слова до головного (а іноді й навпаки), що дає змогу формувати механізми сприймання і розпізнавання швидкоплинного усного мовлення й удосконалювати швидкість читання, розуміння змісту прочитаного різної художньої і змістової цінності.

Висновки. Зміст підручників із читання для учнів початкової школи доцільно розглядати як підґрунтя для читання і розуміння літературного тексту й орієнтувати на формування певних умінь, навичок, здатність до механізмів читання, на розвиток психічних процесів, таких як сприймання, аналіз і розуміння усних і писемних текстів, уява, пам'ять, передбачених методичними апаратами. Сформовані в початковій школі уміння і навички забезпечують дитині свідоме читання будь-яких текстів, успішну реалізацію будь-якої інтелектуально-комунікативної та пізнавальної діяльності. Ефективність навчіння як процесу і як результату залежить не лише від конкретної націленості підручника, його методичного апарату на формування певних умінь, навичок, розвиток психічних процесів, а й від методів навчання. Зокрема, методу навчіння інтелектуально-перцептивних дій, методу прогнозування і методу маркування.

Виконана нами робота дає змогу спроектувати інші напрями роботи, які можуть становити інтерес для майбутніх досліджень: шляхи удосконалення методичного апарату навчального процесу, врахування індивідуального розвитку дитини з особливими освітніми потребами, готовність до роботи з художніми текстами, наступність у формуванні прийомів сприймання і розуміння прочитаного між початковою і основною школою.

Список використаних джерел:

1. Бельтюков В.И. Чтение с губ фонетических элементов речи. Москва : Просвещение, 1967. 144 с.
2. Ваганова Н.А. Психологические особенности процесса понимания детьми новой информации. *Всероссийская научная конференция (с иностранным участием) «Идеи О.К. Тихомирова и А.В. Брушлинского и фундаментальные проблемы психологии (к 80-летию со дня рождения)»*. Москва, 2013. С. 95–98.
3. Градовський А.В. Проблема сприймання художнього твору учнями у методичній спадщині Н.Й. Волошиної. *Педагогічна освіта: теорія і практика*. 2014. Вип. 16. С. 142–145. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/znppo_2014_16_27.
4. Крулик О.П. Удосконалення розуміння художніх творів слабочуючими учнями 5-7 класів засобами типології оповідань. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Сер. 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія*. 2012. Вип. 16. С. 145–147. URL: <https://fkpp.npu.edu.ua/naukovi-periodychni-vydannia-fkpp/-----19-----/-----19--16>.
5. Леонтьев А.А. Язык и речевая деятельность в общей и педагогической психологии: Избранные психологические труды. Москва : МОДЭК, 2001. 448 с.
6. Лурия А.Р. Письмо и речь: Нейролингвистические исследования. Москва : Академия, 2002. 352 с.
7. Луцько К. Українська мова. Київ : ІНКУНАМУЛА, 2014. 57 с.
8. Луцько К.В. Sensory development of a child with special needs: resources and perspectives. *Social inclusion in the special education*. 2018. С. 75–85.
9. Луцько К., Крулик О. Літературне читання: підручник для осіб з особливими освітніми потребами (Н 90) 3 клас. Чернівці : Букрек, 2020.
10. Смирнов А.А. Психология запоминания. Москва : АПН РСФСР, 1948. 328 с.
11. Соколов А.Н. Психологический анализ понимания иностранного текста. *Известия АПН Украины: Вопросы психологии понимания*. Москва – Ленинград : АПН РСФСР. 1947. № 7. С. 163–190.
12. Чепелева Н.В. Методи аналізу оповідального тексту. *Технології розвитку інтелекту*. 2013. Вип. 4. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/tri_2013_4_4.
13. Faustin Mounguengui & Samuel Nyock Ilouga (2019) Illustration and Text Comprehension: Tales Study for Primary Students. *Journal of Educational and Developmental Psychology*; Vol. 9, No. 1.
14. Schallert, Diane. (2017). The Role of Illustrations in Reading Comprehension. In book: *Theoretical Issues in Reading Comprehension*. P. 503–524.
15. Sperling, G. (1960). The information available in brief visual presentations. *Psychological Monographs: General and Applied*, 74 (11, Whole No. 498).

References:

1. Beltiukov, V.I. (1967). Chtenie s губ foneticheskikh elementov rechi [Lip reading speech phonetic elements]. Moskva: Prosveshchenie. 144 p. [in Russian].
2. Vaganova, N.A. (2013). Psihologicheskie osobennosti protsessa ponimaniya detmi novoy informatsii [The problem of students' perception of a work of art in the methodological heritage of N.Ya. Voloshin]. *Vserossiyskaya nauchnaya konferentsiya*

- (s inostrannym uchastiem) «Idei O.K. Tihomirova i A.V. Brushlinskogo i fundamentalnyie problemy psihologii (k 80-letiyu so dnya rozhdeniya)». Moskva. P. 95–98. [in Ukrainian].
3. Hradovskiy, A.V. (2014). Problema sprymannia khudozhnogo tvoriv uchniamy u metodychnii spadshchyni N.I. Voloshynoi [The problem of students' perception of a work of art in the methodological heritage of N. Ya. Voloshin]. *Pedahohichna osvita: teoriia i praktyka*. Vyp. 16. P. 142–145. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/znppo_2014_16_27. [in Ukrainian]
 4. Kruhlyk, O.P. (2012). Udoskonalennia rozuminnia khudozhnikh tvoriv slabochuiuchymy uchniamy 5-7 klasiv zasobamy typolohii opovidan [Improving the understanding of works of art by deaf students in grades 5-7 by means of typology of stories]. *Naukovyi chasopys NPU imeni M. P. Drahomanova. Ser. 19. Korektsiina pedahohika ta spetsialna psykholohiia*. Vyp. 16. P. 145–147. URL: <https://fkpp.npu.edu.ua/naukovi-periodychni-vydannia-fkpp/-----19-----/-----19--16>. [in Ukrainian]
 5. Leontev, A.A. (2001). Yazyk i rechevaya deyatel'nost' v obschey i pedagogicheskoy psihologii: Izbrannyye psihologicheskie trudy [Language and speech activity in general and educational psychology: Selected psychological works]. Moskva : MODEK. 448 p. [in Russian].
 6. Luriya, A.R. (2002). Pismo i rech: Neyrolingvisticheskie issledovaniya [Writing and Speaking: Neuro Linguistic Research]. Moskva : Akademiya. 352 p. [in Russian].
 7. Lutsko, K. (2014). Ukrainska mova [Ukrainian language]. Kyiv : INKUNAMULA. 57 p. [in Ukrainian].
 8. Lutsko, K.V. (2018). Sensory development of a child with special needs: resources and perspectives. *Social inclusion in the special education*. P. 75–85. [in English].
 9. Lutsko, K., Kruhlyk, O. (2020). Literaturne chytannia: pidruchnyk dlia osib z osoblyvymy osvithnimy potrebamy (N 90) 3 klas [Literary reading: a textbook for children with special educational needs (H 90) 3rd grade]. Chernivtsi : Bukrek [in Ukrainian].
 10. Smirnov, A.A. (1948). Psihologiya zapominaniya [The psychology of memorization]. Moskva : APN RSFSR. 328 p. [in Russian].
 11. Sokolov, A.N. (1947). Psihologicheskiy analiz ponimaniya inostrannogo teksta [Psychological analysis of understanding a foreign text]. *Izvestiya APN Ukrainyi: Voprosy psihologii ponimaniya*. Moskva – Leningrad : APN RSFSR. № 7. P. 163–190 [in Russian].
 12. Chepieleva, N.V. (2013). Metody analizu opovidal'nogo tekstu [Methods of analysis of the narrative text]. *Tekhnolohii rozvytku intelektu*. Vyp. 4 [in Ukrainian].
 13. Faustin Mounquengui I & Samuel Nyock Ilouga (2019) Illustration and Text Comprehension: Tales Study for Primary Students. *Journal of Educational and Developmental Psychology*; Vol. 9, No. 1 [in English].
 14. Schallert, D. (2017). The Role of Illustrations in Reading Comprehension. In book: *Theoretical Issues in Reading Comprehension* (pp.503-524) [in English].
 15. Sperling, G. (1960). The information available in brief visual presentations. *Psychological Monographs: General and Applied*, 74 (11, Whole No. 498) [in English].