

## Мисленнєвий компонент у розумінні текстів учнями з порушенням слуху молодшого шкільного віку

Аналізуючи процес розуміння текстів дітьми з вадами слуху дослідники аналізують компоненти мови: слово, фразу, речення (Н.Г. Мороза, Ж.І.Шиф, С.О.Зиков). Іншим підходом можна вважати певні психічні процеси, які відповідно своїй структурі забезпечують розуміння у системі складових такого явища як текст (Т.В.Розанова, Н. Яшкова, Л.І.Фомічова). При цьому в сурдопедагогіці і в сурдопсихології окремо виділяють різні напрямки роботи з текстом (К.Г. Коровін, Л.С.Лебедева) та характером представлення текстів (О. Зиков, К.В.Луцько).

Не дивлячись на вагомість одержаних даних щодо розуміння текстових повідомлень глухими і слабочуючими дітьми різних вікових періодів, залишається у психологічному плані нерозв'язаним питання щодо впливу рівня сформованості мислення, його виду та структурних характеристик на розуміння тексту. Іншими словами, можна визначити проблему таким чином: у якій системі тексту, якою мірою і як закладено можливість його аналізу з точки зору такого процесу мислення. Саме тому звернемось до розгляду взаємовпливу мислення і тексту, ролі мисленнєвого опосередкування розуміння текстів.

У цьому зв'язку проаналізуємо ті роботи і дослідження, які мають особливе значення для тлумачення складових процесу аналізу текстів дітьми з вадами слуху.

Розгляд мислення з позиції його ролі у аналізі тексту слід, розпочинати з питань, які синкретично об'єднують мислення і текст. З цього приводу і відповідно до категорії дітей з вадами слуху нам здається продуктивним розглянути підхід Н.Хомського (1957).

Якщо ми звернемося до текстів і до факту обмеженості вербальних можливостей дітей з вадами слуху, виникає питання, ідентичне тому, яке поставив і Н.Хомський: як і яким чином глуха і слабчуща дитина розуміє текст, ніколи до того нею не сприйнятий? Тобто, питання сурдопсихології є такого спрямування як і проблемні питання, поставлені Н.Хомським.

Розглядаючи позиції Н.Хомського щодо норми онтогенезу, яка певним чином і пояснює деякі аспекти розуміння, а отже і певні причини нерозуміння глухими дітьми текстів.

Теорію Н.Хомського можна розцінювати як виділений нами перший аспект, пов'язаний з розумінням тексту. Це мисленнєвий аспект, до якого за Н.Хомським доцільно віднести: глобальну модель, слово, речення, текст, правило структурування фрази і правило трансформації фрази. Тобто, взаємозв'язок мислення і тексту за «граматико, що породжує» є першим ланцюгом розуміння.

Наступним критерієм такого взаємозв'язку посідає образ. Серед видів образів пріоритетне місце в аналізі текстів дітьми з вадами слуху займають

зорів образи.

А.Брукс (Brooks A., 1968) показав важливі залежності. Зокрема, він вважав, що інтерференція (затримка часу розв'язування завдання в залежності від характеру відповіді) має селективний характер, а саме, якщо сканування речення інтерферувало з вербальною відповіддю, то візуалізація – з процесом зорового пошуку. Тому у психології методичний прийом селективної інтерференції широко використовується для аналізу ролі образів при розв'язуванні вербального завдання і оперативному запам'ятовуванні вербального матеріалу (Eysent M., 1977; Steiner G., 1980).

Зорові образи, тісно пов'язані з мовними характеристиками. Саме зорово сприйняті образи надалі виступають ланкою у системі перекодування тестів.

Важливими виступають і інші характеристики образів. Так, А.Паївіо, розглядаючи взаємозв'язок мови і образу стверджував існування двох незалежних, але взаємодіючих систем: вербальної і невербальної (образної). Його теорія одержала назву подвійного кодування.

Отже, образність має свої власні характеристики: образ позначається словом, слово відшуковується у блоці слів та блоці зорових образів, образність характеризується взаємовпливом зі словом через систему подвійного кодування. Всі ці питання є вихідними теоретичними позиціями для розгляду ролі мислення або мисленневого компоненту розуміння тексту.