

**НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ  
ІМЕНІ М.П. ДРАГОМАНОВА**

На правах рукопису

**ГЕРАЩЕНКО СВІТЛАНА ІВАНІВНА**

УДК 376. 42. 016: 811.161. 2 (043.3)

**ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНИХ УМІНЬ У РОЗУМОВО ВІДСТАЛИХ  
СТАРШОКЛАСНИКІВ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ГРАМАТИКИ  
(НА МАТЕРІАЛІ ВИВЧЕННЯ ПРИКМЕТНИКА)**

13.00.03 – корекційна педагогіка

Дисертація  
на здобуття наукового ступеня  
кандидата педагогічних наук

Науковий керівник  
**Піонтківська Галина Станіславівна**  
кандидат педагогічних наук, доцент

**Київ – 2010**

## ЗМІСТ

<b>ВСТУП</b> .....	3
<b>РОЗДІЛ I</b>	
<b>ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ТА ЛІНГВОДИДАКТИЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНИХ УМІНЬ В УЧНІВ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ</b> .....	11
1.1. Проблема формування комунікативних умінь у психолого-педагогічній літературі.....	11
1.2. Лінгводидактичний аспект вивчення прикметників як засобу комунікативного розвитку учнів.....	33
Висновки до I розділу.....	46
<b>РОЗДІЛ II</b>	
<b>СТАН СФОРМОВАНOSTI КОМУНІКАТИВНИХ УМІНЬ В УЧНІВ СТАРШИХ КЛАСІВ ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ ДЛЯ ДІТЕЙ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОЮ НЕДОСТАТНІСТЮ</b> .....	49
2.1. Завдання, зміст та методика дослідження.....	49
2.2. Результати констатувального експерименту.....	79
Висновки до II розділу.....	113
<b>РОЗДІЛ III</b>	
<b>ПЕДАГОГІЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ У РОЗУМОВО ВІДСТАЛИХ СТАРШОКЛАСНИКІВ КОМУНІКАТИВНИХ УМІНЬ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ГРАМАТИКИ</b> .....	115
3.1. Завдання, зміст та методика дослідного навчання.....	115
3.2. Результати експериментального навчання.....	164
Висновки до III розділу.....	188
<b>ВИСНОВКИ</b> .....	192
<b>СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ</b> .....	196

## ВСТУП

**Актуальність теми** зумовлена концептуальними засадами та державними вимогами реформування освіти в Україні, спрямованими на підвищення комунікативної компетентності, загальномовної і мовленнєвої культури учнів, про що зазначається в Концепції спеціальної мовної освіти, Національній доктрині розвитку освіти в Україні у XXI столітті, Державному стандарті базової і повної середньої освіти.

На сучасному етапі розвитку України відкриваються нові перспективи змін у системі спеціальної освіти, пов'язані з новим ставленням до дітей, які потребують корекції фізичного та (або) розумового розвитку, вирішуються проблеми їх соціалізації й інтеграції в суспільство.

Сучасне усвідомлення проблеми мовної освіти та її реалізації в загальноосвітньому навчальному закладі для дітей з інтелектуальною недостатністю зумовлює підвищення теоретичного і методичного рівня навчання української мови. Це обумовлено тим суттєвим значенням, яке надається вивченню української мови в системі навчання, виховання та реабілітації осіб з розумовою відсталістю.

У дослідженнях науковців, зокрема М.С. Вашуленка, Т.К. Донченко, Т.О. Ладиженської, О.І. Леути, Л.І. Мацько, М.І. Пентелюк та ін., зазначається, що стан розвитку мовленнєвих і комунікативних умінь особистості залежить від стану сформованості лексичних, граматичних, синтаксичних знань та умінь їх використовувати у практичній мовленнєвій діяльності, повно і ґрунтовно викладаючи думки. Тому процес мовної освіти передбачає інтенсивну роботу з формування комунікативних умінь в основних видах мовленнєвої діяльності (аудіювання, говоріння, читання, письмо).

За дослідженнями провідних науковців корекційної педагогіки (В.І. Бондар, Л.С. Вавіна, Н.П. Кравець, В.М. Синьов, Є.Ф. Соботович, В.В. Тарасун, Т.К. Ульянова, М.К. Шеремет, М.Д. Ярмаченко та ін.) комунікативна

спрямованість навчання української мови визначається основними функціями мовлення, які спрямовані на формування соціально активної особистості.

Вивчення української мови безпосередньо впливає на розвиток та корекцію пізнавальних можливостей розумово відсталих учнів. Тому пошуку засобів активізації процесу засвоєння мовних знань та формування мовленнєвих умінь розумово відсталими учнями завжди приділялась достатня увага вчених-дефектологів (А.К. Аксьонова, Н.М. Барська, Л.С. Вавіна, В.В. Воронкова, М.Ф. Гнезділов, Г.М. Дульнев, Н.П. Кравець, В.Е. Левицький, Л.Л. Логвінова, В.Г. Петрова, Г.С. Піонтківська, З.Н. Смирнова, Т.К. Ульянова, М.П. Феофанов та ін.).

Цей пошук нерозривно пов'язаний з дослідженням низки питань, серед яких актуальними є формування комунікативних умінь у розумово відсталих старшокласників на матеріалі вивчення граматичної теми «Прикметник».

Як відомо, внаслідок недостатності аналітико-синтетичної діяльності та обмеженого попереднього мовленнєвого досвіду розумово відсталі учні у процесі оволодіння комунікативними вміннями зазнають певних труднощів, подолання яких не завжди буває успішним. Тому зусилля багатьох науковців та педагогів спрямовані на пошук засобів активізації граматичних знань у розумово відсталих старшокласників, що сприяють більш успішному формуванню комунікативних умінь.

Однак, незважаючи на значні успіхи в цій галузі, відсутнє дослідження, в якому була б обґрунтована система формування комунікативних умінь у процесі вивчення граматики, зокрема прикметника. Дослідженнями Л.С. Вавіної, Г.М. Дульневої, Н.П. Кравець, В.Г. Петрової, З.Н. Смирнової, Т.К. Ульянової встановлено, що комунікативні вміння розумово відсталих учнів розвинуті на низькому рівні, про що свідчить їх мовленнєвий досвід, зокрема у словниковому запасі майже відсутні прикметники, які збагачують і урізноманітнюють мовлення. Збагачення мовлення цієї категорії учнів прикметниками є актуальною в теорії і практиці навчання.

Недостатня розробленість теоретичних засад формування комунікативних умінь у процесі вивчення граматичної теми «Прикметник», необхідність вирішення

з позиції сучасної психології, психолінгвістики, лінгводидактики проблем, що стосуються обсягу і структури змісту навчання та методики формування комунікативних умінь, це ті чинники, які свідчать про актуальність проблеми дослідження.

Отже, знаходження засобів підвищення комунікативної спрямованості уроків української мови визначає теоретичне і практичне значення та актуальність даного наукового дослідження.

Актуальність проблеми та її недостатня розробленість зумовили вибір теми дисертаційного дослідження «Формування комунікативних умінь у розумово відсталих старшокласників у процесі вивчення граматики (на матеріалі вивчення прикметника)».

**Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами.** Роботу виконано згідно з планом науково-дослідної роботи кафедри корекційної психопедагогіки Інституту корекційної педагогіки та психології Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова за напрямом: «Зміст освіти, форми, методи і засоби підготовки вчителів».

Тему затверджено вченою радою Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова (протокол №8 від 26 лютого 2004 року) та узгоджено в Міжвідомчій раді з координації наукових досліджень з педагогічних і психологічних наук в Україні (протокол №4 від 28 квітня 2004 року).

**Мета дослідження** полягає в науковому обґрунтуванні та розробці змісту, методики й ефективних корекційних прийомів і вправ, спрямованих на формування комунікативних умінь у розумово відсталих старшокласників у процесі вивчення граматичної теми «Прикметник».

Реалізація поставленої мети передбачає розв'язання таких **завдань**:

1. Вивчити та проаналізувати ступінь розробленості досліджуваної проблеми в загальній і спеціальній лінгводидактичній та психолого-педагогічній літературі.
2. Дослідити стан сформованості комунікативних умінь розумово відсталих учнів на матеріалі вивчення граматичної теми «Прикметник», виявити їх залежність

від стану сформованості знань і мовленнєвих умінь, розробити показники, критерії і рівні сформованості цих умінь.

3. Визначити зміст, методикау і засоби формування комунікативних умінь в учнів у процесі вивчення граматичної теми «Прикметник».

4. Розробити та експериментально перевірити корекційний вплив використання рецептивних, репродуктивних і продуктивних вправ на формування комунікативних умінь розумово відсталих учнів.

Дослідженням було охоплено 480 учнів 7-9 класів загальноосвітніх закладів для дітей з інтелектуальною недостатністю м. Києва (№2, №16, №26), Київської області (Білоцерківська спеціальна загальноосвітня школа № 19 для дітей з вадами розумового розвитку), Львівської області (Львівська спеціальна загальноосвітня школа-інтернат № 102), Черкаська область (Вільшанська спеціальна загальноосвітня школа-інтернат). Експериментальну групу склали учні, які мали діагноз за сучасною класифікацією (МКХ - 10) «легка розумова відсталість».

**Об'єкт** дослідження є процес навчання української мови розумово відсталих учнів старших класів.

**Предметом** дослідження є зміст, методи і засоби формування комунікативних умінь у розумово відсталих учнів старших класів на уроках української мови.

**Методологічною основою** дослідження є розроблені в педагогіці, психології та психолінгвістиці положення про складну структуру мовлення та його психофізіологічні механізми (Л.С. Виготський, Д.Б. Ельконін, О.Р. Лурія, О.О. Леонт'єв, О.М. Леонт'єв); педагогічні положення про процес пізнання, спосіб одержання знань, психолого-педагогічні концепції засвоєння знань (В.І. Бондар, Л.С. Вавіна, І.Г. Єременко, В.М. Синьов, В.В. Тарасун, Л.І. Фомічова, М.К. Шеремет, М.Д. Ярмаченко) системного та комунікативно-діяльнісного підходів до розвивального навчання, представлених у Державній національній програмі «Освіта» (Україна ХХІ століття); концепції перебудови спеціальної освіти.

**Теоретичну основу** дослідження становлять дослідження корекційної педагогіки, загальної і спеціальної методики навчання учнів української мови,

корекції розвитку їх мовлення та мислення, здійснення диференційованого навчання розумово відсталих учнів, а також досягнення психолінгвістики та лінгводидактики в теорії мовленнєвої діяльності.

**Методи дослідження.** Для досягнення мети і розв'язання поставлених завдань використано наступні методи:

- *теоретичні*: вивчення, аналіз і узагальнення психолого-педагогічної й спеціальної літератури для з'ясування науково-теоретичних засад формування комунікативних умінь у розумово відсталих старшокласників, аналіз навчальних програм, шкільних підручників, навчально-методичних посібників з метою виявлення сучасних методичних підходів до вивчення граматичної теми «Прикметник», розробки змісту і методики формування комунікативних умінь у розумово відсталих старшокласників;

- *емпіричні*: цілеспрямоване спостереження за процесом навчання української мови в загальноосвітньому навчальному закладі для дітей з інтелектуальною недостатністю, вивчення та аналіз продуктів практичної діяльності учнів, аналіз результатів самостійних і контрольних робіт учнів, вивчення й узагальнення педагогічного досвіду для обґрунтування змісту, методів і засобів формування комунікативних умінь розумово відсталих старшокласників у процесі вивчення граматики; констатувальний і формувальний експерименти для визначення стану сформованості комунікативних умінь у розумово відсталих старшокласників і перевірки ефективності методичної роботи з формування комунікативних умінь засобами використання різних лексичних, стилістичних, лексико-граматичних і граматики-стилістичних вправ;

- *методи статистичної обробки даних*: кількісна та якісна обробка одержаних результатів дослідження, статистична обробка за критерієм Пірсона (метод  $X^2$ ) для оцінки достовірності відмінностей між відсотковими частками вибірок щодо сформованості комунікативних умінь розумово відсталих старшокласників.

Дисертаційне дослідження проводилось у три етапи.

На **першому етапі** (2003-2005 р.р.), пошуковому, вивчалася та аналізувалася наукова література з обраної проблеми, навчальна документація; було проведено пошукову роботу, спрямовану на обґрунтування теми, вибір об'єкта, предмета, визначення мети та теоретичних передумов дослідження; здійснено констатувальний зріз, метою якого було виявити стан сформованості комунікативних умінь розумово відсталих учнів і встановити їх залежність від рівня сформованості знань і мовленнєвих умінь в учнів про граматичну тему «Прикметник», а також виявити труднощі, які виникають в учнів під час використання прикметників у мовленнєвій діяльності.

На **другому етапі** (2005-2007 р.р.) проведено констатувальний експеримент, визначено критерії і встановлено стан сформованості комунікативних умінь розумово відсталих учнів на матеріалі вивчення граматичної теми «Прикметник», виявлено їх залежність від стану сформованості граматичних знань і мовленнєвих умінь, розроблено експериментальні матеріали для організації та проведення дослідного навчання.

На **третьому етапі** (2007-2009 р.р.) було здійснено якісну та кількісну обробку, апробацію та узагальнення здобутих у ході експериментально-дослідного навчання результатів, визначено ефективність експериментальної методики.

**Наукова новизна** одержаних результатів дослідження полягає в тому, що

- *уперше* науково обґрунтовано теоретико-методичні засади сформованості комунікативних умінь розумово відсталих учнів 7-9 класів у процесі вивчення граматики;
- *встановлено* залежність стану сформованості комунікативних умінь розумово відсталих учнів від стану сформованості в них граматичних знань і мовленнєвих умінь;
- *удосконалено* зміст і методику підготовки учнів до оволодіння граматиною;
- *розроблено* підходи щодо оптимізації процесу формування комунікативних умінь в учнів засобами використання методичних прийомів і системи вправ.

**Практичне значення** одержаних результатів полягає в розробці методичних прийомів і системи вправ, спрямованих на формування комунікативних умінь у



розумово відсталих старшокласників. Одержані в дослідженні дані можуть бути використані у процесі розробки навчальних програм з предмету «Українська мова», для вдосконалення методики навчання мови і мовлення розумово відсталих учнів, у методичних розробках для вчителів, навчальному курсі для вузів «Методика викладання української мови в загальноосвітньому навчальному закладі для дітей з інтелектуальною недостатністю», в системі післядипломної педагогічної освіти.

**Вірогідність** результатів дослідження забезпечується теоретичним обґрунтуванням вихідних позицій, застосуванням комплексу методів наукового дослідження, адекватних його об'єкту, предмету і завданням, кількісним і якісним аналізом експериментального матеріалу.

**Особистий внесок здобувача.** У роботі, опублікованій у співавторстві [7], особистий внесок здобувача стосується обґрунтування науково-методичних засад та особливостей формування комунікативних умінь у розумово відсталих старшокласників.

**Апробація результатів дослідження.** Основні теоретичні положення дисертаційного дослідження доповідались і обговорювались на: Міжнародній науково-практичній конференції «Актуальні проблеми корекційної педагогіки, соціальної реабілітації та навчання людей з особливими освітніми проблемами» (м. Київ, 2004 р.); Міжнародній науково-практичній конференції «Сучасні підходи до організації роботи з дітьми з особливостями психофізичного розвитку» (м. Кам'янець-подільський, 2006 р.); II Міжнародній науково-практичній конференції «Актуальні проблеми корекційної педагогіки та психології» (м. Кам'янець-Подільський, 2007 р.); звітних науково-практичних конференціях Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова (2003-2008 р.р.). Проміжні та кінцеві результати дисертаційного дослідження доповідалися й обговорювалися на засіданнях кафедри корекційної психопедагогіки Інституту корекційної педагогіки та психології НПУ імені М.П. Драгоманова (2003 – 2009 р.р.), на педагогічних радах і методичних

об'єднаннях загальноосвітніх навчальних закладів для дітей з інтелектуальною недостатністю № 26 і № 8 м. Києва.

**Публікації.** Основні результати проведеного дослідження висвітлено в 7 одноосібних публікаціях, 6 з яких надруковано у фахових наукових виданнях, затверджених ВАК України.

## РОЗДІЛ I. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ТА ЛІНГВОДИДАКТИЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНИХ УМІНЬ В УЧНІВ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ

### 1.1. Проблема формування комунікативних умінь у психолого-педагогічній літературі

На сучасному етапі освіта в Україні передбачає вдосконалення лінгводидактичної стратегії навчального процесу, наближення його до вимог сучасного суспільства, яке вимагає сформованих умінь вільно спілкуватися між собою.

Основною метою уроків української мови є розвиток мовленнєвих і комунікативних умінь в учнів, які сприяють змістовно, зв'язно і стилістично грамотно висловлювати свої думки. За визначенням О.М. Біляєва, Л.В. Скуратівського, Г.Т. Шелехової в процесі навчання учні оволодівають уміннями і навичками вільно, комунікативно виправдано користуватися мовними засобами в різних формах, сферах і жанрах мовлення, що забезпечує належний рівень мовленнєвої компетенції учнів і є однією з найважливіших умов їхньої соціалізації [152].

Відповідно до Державної національної програми «Освіта» значно зросла роль української мови в нашому суспільстві, Л.С. Шевцова визначила, що мовна і мовленнєва компетенції учнів ґрунтуються на усвідомленні основної функції української мови – комунікативної, яка забезпечує мовленнєву діяльність її носіїв і впливає на духовний розвиток учнів [240].

Виходячи з цього, учень повинен уміти не просто володіти українською мовою, а користуватися нею у різноманітних життєвих ситуаціях, тобто будувати змістовне, граматично і стилістично грамотне висловлювання залежно від ситуації спілкування.

Проблема комунікативно-діяльнісного підходу до змісту й процесу навчання мови у загальноосвітньому навчальному закладі для дітей з інтелектуальною

недостатністю, розглядається в лінгвістичній, психологічній, педагогічній літературі як можливість засвоєння учнями різних аспектів мовлення, як засобу комунікації.

Виходячи з цього, основним завданням школи є розвиток і удосконалення комунікативних умінь у розумово відсталих старшокласників на основі набутого досвіду.

Теоретичне обґрунтування проблеми формування комунікативних умінь у розумово відсталих учнів вимагає, перш за все, комплексного підходу до розкриття даної проблеми.

Велика радянська енциклопедія розглядає термін „комунікація” та „спілкування” як синоніми. Вона визначає комунікацію як „передачу інформації” від людини до людини. А спілкування може здійснюватись як у процесі будь-якої діяльності, наприклад, виробничої, так і за допомогою спеціалізованої форми – мовленнєвої або іншої діяльності, що використовує знаки [18].

На думку М.І. Лісіної поняття „спілкування” і „комунікативна діяльність” – тотожні поняття. Виходячи з того, що діяльність мовця, який застосовує мову для взаємодії з іншими членами мовного колективу (тобто в процесі спілкування), - називається мовленням, а також вище наведених визначень понять „спілкування” та „комунікація”, „комунікативне мовлення” вона визначає як мовленнєву діяльність мовця, спрямовану до співрозмовника для досягнення кінцевої комунікативної мети, тобто соціалізоване мовлення [124].

Проте не всі автори погоджуються з ототожненням цих понять оскільки вони не є рівнозначними і мають різний зміст.

Так, зокрема, В. О. Сластьонін, І.Ф. Ісаєв, А. І. Міщенко, Є. М. Шиянов визначають, що термін «комунікація» використовується для характеристики структури міжособистісних зв'язків між людьми; обміну інформацією в людському суспільстві взагалі [168].

О.О Бодальов констатує, що комунікація – це цілеспрямований процес, діяльність, одним із засобів якої є мовлення, а знаковою цілісною формою організації – текст [17].

Ф.С. Бацевич констатує, що комунікація це смисловий та ідеально-змістовий аспект соціальної взаємодії; обмін інформацією в різноманітних процесах спілкування і виконує такі функції:

- комунікація як міжособистісний (соціальний) процес і вид соціальної діяльності є одним з найважливіших чинників формування суспільства;
- комунікація – найважливіший „механізм” формування індивіда як соціалізованої особистості;
- комунікація є засобом корекції соціального вияву індивіда або групи;
- комунікація є засобом синхронізації життя суспільства у часі і просторі [10].

Психолінгвісти Ю.О. Сорокін, Є.Ф. Тарасов, О. М. Шахнарович зазначають, що комунікація – це соціальна взаємодія, до якої люди вступають не тільки для обміну інформацією, а й для досягнення немовленнєвої мети, яка відображає соціальні відносини [212].

Основною одиницею комунікації Ф. С. Бацевич, Т. В. Колшанський виділяють комунікативний акт. Т.В. Колшанський порівнює комунікативний акт із довершеною системою, в якій відокремлюються два учасники – *відправник та одержувач*. Серед елементів комунікативного акту Т.В. Колшанський називає такі: *комунікатор* (суб'єкт, передає інформацію), *комунікант* (суб'єкт, що отримує інформацію та її інтерпретує), *комунікативне поле* (ситуація при якій може бути передана інформація), *власне інформація про комунікативне поле*, *канали інформації* (засоби передачі інформації) [10, 99].

Ф.С. Бацевич в своїх дослідженнях визначив, що кожен акт комунікації є неповторним і відбувається у межах відпрацьованих форм. Він виділив такі форми мовленнєвої комунікації за різними критеріями:

- залежно від форми втілення засобів мовного коду розрізняють:
  - зовнішнє мовлення (усне, писемне, паралінгвальне);
  - внутрішнє мовлення (діалог людини із самим собою, довербальний етап породження мовлення);
- за засобом взаємодії між комунікантами виділяють мовлення:

- монологічне (говорить один учасник спілкування);
- діалогічне (розмовляють, як правило, двоє осіб);
- полілогічне мовлення (розмовляють троє і більше учасників спілкування);
- з урахуванням специфіки каналів комунікації відокремлюють:
    - мовлення безпосередньої комунікації („обличчям до обличчя”);
    - мовлення опосередкованої комунікації (записки, друкована продукція, телефон, радіо, телебачення, Інтернет, тощо).
  - залежно від функції та змісту повідомлення розрізняють:
    - побутове (обговорюються побутові, щоденні проблеми);
    - наукове (обговорюються наукові проблеми);
    - офіційно-ділове (спілкування між людьми як представниками соціальних інституцій);
    - етичне (пов’язане з передаванням естетичної інформації, наприклад твори художньої літератури);
  - за способом організації комунікації:
    - стихійне (випадкова зустріч на вулиці, транспорті тощо);
    - організоване (збори, мітинги, конференції).
  - за сферами спілкування або стосунками комунікантів:
    - дружнє (розмова друзів, добрих знайомих, закоханих тощо);
    - антогоністичне (спілкування ворогів, людей, які сваряться тощо);
    - офіційне (спілкування регламентоване, інституційоване, наприклад начальник-підлеглий).

Історико-теоретичний аналіз поняття «комунікація» дозволив здійснити науково обґрунтований аналіз процесу формування комунікативних умінь.

Проблема формування комунікативних умінь розглядається в різних аспектах: психологія розвитку мовлення (М.І. Жинкін, І.О. Зимня, О.О. Леонтєв, М.Р. Львов, І.О. Синиці, М.П. Феофанова), теорія мовленнєвої діяльності (Л.С. Виготський, О.О. Леонтєв), поетапне формування розумових дій (П.Я. Гальперін), психологія навчання письма, оволодіння читанням, сприймання мовлення (Б.Г. Ананьєв, О.О. Бодальєв), взаємозв’язок мовлення і мислення

(О.Р. Лурія), засвоєння мовлення як засобу комунікації (А.К. Маркової, М.І. Лісіна) [78, 86, 118, 134, 202, 233, 37, 199, 45, 2, 127, 124].

П.Я. Гальперінім, О.О. Леонтьєвим, О.М. Леонтьєвим, О.Р. Лурією розроблена теорія мовленнєвої діяльності. На їх думку, мовлення є засобом спілкування і відображення дійсності у свідомості людини, використовується як засіб спілкування людей, і в цій комунікативній функції саме мовлення є особливим видом інтелектуальної, мовленнєвої діяльності [46, 117, 163, 127].

Підґрунтям для розвитку теорії мовленнєвої комунікації стали ідеї Л.С. Виготського, про мовлення як безумовний рефлекс, що розвивається як умовний; функцію рушійних сил у процесі цього розвитку виконують комунікативні потреби людини. Він дотримується думки, що загальний напрям мовленнєво-мисленнєвого процесу можна визначити як рух від мотиву, що породжує будь-яку думку, до формування самої думки у внутрішньому слові, а згодом у значеннях зовнішніх слів і, нарешті в словах [37].

Мовлення, як стверджує О.О. Леонтьєв, - це сукупність мовленнєвих дій, які мають власну мету діяльності. В основі мовленнєвих дій лежать мовленнєві операції: мовленнєві операції – мовленнєві дії; мовленнєві дії – мовлення. Мовленнєва діяльність визначається О.О. Леонтьєвим як процес породження мовленнєвого висловлювання.

Процес комунікації О.О. Леонтьєв пропонує розглядати відповідно до сучасних знань про природу і фактори мовленнєвого процесу, тобто як певний вид діяльності, а саме мовленнєвої діяльності [118]. На його думку, мовлення – це певна кількість мовленнєвих дій, які мають свою мету і підпорядковані загальній меті діяльності. В свою чергу мовленнєва дія передбачає чотирифазову динамічну структуру. Кожна фаза відповідає певному етапу породження мовлення, в якому можна виділити групи операцій пов'язаних з аналітико-синтетичною діяльністю школярів. О. О. Леонтьєв виділяє такі фази мовленнєвої діяльності:

I фаза – орієнтація в умовах мовленнєвої ситуації спілкування, типу і стилю мовлення;

II фаза – планування змісту висловлювання (що говорити), визначення теми (про що говорити), складання програм висловлювання. Така програма формується у внутрішньому мовленні, яке виконує важливі підготовчі функції.

III фаза – трансформація внутрішнього мовлення у зовнішню форму. Відбувається перехід від програми до її реалізації в мовному вираженні.

IV фаза – контроль, реалізується в результаті співвідношення результатів мовленнєвого впливу на партнера з завданнями висловлювання, контролю послідовності та правильності використання операцій, виправлення допущених помилок [161].

Як бачимо, у теорії О.О. Леонтьєва особливе значення приділяється орієнтуванню до початку мовленнєвої діяльності, яка починається з аналізу мотивів висловлювання в певній мовленнєвій ситуації та з'ясовує зміст і мовленнєві засоби мовленнєвої поведінки. Він передбачає, що планування мовленнєвої дії і є визначене психологами внутрішнє мовлення.

Зокрема, Л.В. Занков акцентував увагу на необхідності розрізнення процесів формування конкретних уявлень про навколишню дійсність, відповідних понять (матеріал для висловлювання) і створення мотивації висловлювання (потреба в цьому) [81].

Е.П. Шубінін була сформульована мета комунікативних висловлювань, а саме: отримання інформації; виклик певної дії від отримувача інформації; передача інформації для наступного використання; виконання певної соціальної норми комунікативної поведінки (такими є формули ввічливості) [247].

У сучасній лінгвістиці комунікативна діяльність розглядається перш за все, як процес породження і сприймання мовлення у конкретному комунікативному контексті й ситуації. Саме використання мовлення людиною – це перед усім вміння говорити і писати тобто створювати і породжувати нові тексти. За визначенням Ф.С. Бацевича, комунікація – це двобічний процес, мовленнєво-мисленнєва діяльність співрозмовників. Комунікація унеможлиблюється, якщо з якихось причин один з співрозмовників ухиляється від спілкування, перестає сприймати й інтерпретувати повідомлення іншого адресанта. Тобто сприйняття –



обов'язкова умова будь-якого спілкування. Шлях, який проходить особистість слухаючи повідомлення і текст (дискус) він пропонує розглядати у вигляді ланцюжка: фізичне сприйняття повідомлення – розуміння прямого, «поверхневого» значення – співвіднесення з контекстом – розуміння «глибинного» значення – співвіднесення з фондом знань – інтелектуально-емоційне сприйняття повідомлення, усвідомлення його смислу, концепту [10].

Отже, аналізуючи праці відомих психологів та психолінгвістів, ми погоджуємося з думкою про те, що процес сприйняття – не дзеркальне відображення мовлення, а процес, який має свою специфіку та механізми розгортання, а комунікація – це процес взаємодії людей з безпосереднім використанням мовлення, без якого неможливе існування суспільства і індивіда як соціалізованої особистості. Весь цей процес відбувається за певними законами, які змінюються і мають свої особливості.

У працях І.П. Гудзик, розглядаються види, рівні та механізми аудіювання. Також проблема формування та розвитку аудіативних умінь і навичок розкривається в дослідженнях психологів та психолінгвістів М.І. Жинкіна, О.О. Леонт'єва, І.О. Синиці та ін. [57, 78, 119, 204].

Виходячи з того, що комунікацію почали розглядати як діяльність, а компонентом будь-якої діяльності є вчинок, М.І. Жинкін, В.О. Артемов запропонували найпростішою одиницею вербального спілкування вважати *мовленнєвий вчинок*, який має комунікативний зміст – певну інформацію та комунікативну форму, в якій ця інформація виражається (порада, прохання, наказ та ін.) [78].

О.О. Леонт'єв, що мовленнєва ситуація – це сукупність умов (мовленнєвих і не мовленнєвих), необхідних і достатніх, щоб здійснити мовленнєву дію за планом. Мовленнєва ситуація, як визначає Є.І. Пассов, це поштовх до мовленнєвих дій, стимул до мовлення, сукупність обставин реальної дійсності, що слугує спонукою до мовленнєвої дії [165]. В.І. Бадером виділяються такі компоненти мовленнєвої ситуації: за яких умов відбувається акт комунікації (в якій обстановці – офіційній чи неофіційній, якій сфері спілкування – діловий,

науковий, розмовно-побутовий); кому адресоване висловлювання (одній людині чи багатьом); з якою метою (повідомити, розповісти, вплинути) [5].

Одержані результати дослідження функцій комунікативного мовлення дітей, на думку А.К. Маркової, свідчать, що мовлення повинно вивчатися в контексті провідної діяльності. Вона стверджує, що якщо вивчення мови відірвано від завдань мовленнєвої діяльності, тобто знаходяться «поза широким контекстом соціальної сфери школяра», то мовлення дитини не відповідає зростаючим потребам її усного й писемного спілкування [138].

Так як у нашому дослідженні поняття «уміння», «комунікативні уміння» є вихідними, тому ми вважаємо за доцільне дати визначення цим поняттям.

Зазначимо, що уміння у психолого-педагогічній літературі розглядаються з різних точок зору. Як зазначають О.О. Бобров, С.Ф. Жуйков, М.Г. Казанський, О.О. Леонтьєв, Т.С. Назарова, А. В. Усова, поняття «уміння» є продуктом свідомої діяльності людини «...здатністю людини продуктивно, з належною якістю і у відповідний час виконувати роботу» [191 с. 39]; «...системою прийомів, що забезпечують готовність і здатність людини свідомо й самостійно, з належною якістю і у відповідний час виконувати роботу в нових умовах» [85 с. 30]; формою дії «...практичної чи інтелектуальної, характерною особливістю якої є чітке усвідомлення основи дії і самої дії, її складу, структури» [73 с. 16].

Л.С. Виготський, П.Я. Гальперін, О.М. Леонтьєв, О.О. Леонтьєв, І.Я. Лернер, О.Я. Савченко та ін. розглядають «уміння» як здатність учнів свідомо здійснювати певну діяльність шляхом творчого використання знань у звичних чи нових умовах [37, 45, 11, 120, 163, 198].

Є.А. Мілерян зазначив, що «уміння» це свідомість, інтелектуальність, цілеспрямованість, доцільність, планування, злиття в евристичних процедурах, у розумових і практичних діях, а також варіативність, ефективність способів досягнення мети діяльності [147].

На думку Л.Ф. Спірова уміння нерозривно пов'язані з творчим мисленням, вони реалізують здатність успішно домагатися свідомо поставленої мети діяльності в умовах, які постійно змінюються. Оволодіння системою реальних

конкретних дій, на її думку, завершується перетворенням їх у гнучкі структури, тобто в систему «можливих» дій та їх різних модифікацій в умовах, які постійно змінюються. Тобто, кінцевий результат оволодіння вміннями – можливість перетворення та перебудови досконалих моделей діяльності, які відображають зміни реальних діяльнісних структур [216].

Як зазначають Д.М. Богоявленський і Н.О. Менчинська. «Уметь – это значит проверить на собственном опыте, предварительно проанализировав, из каких элементов складывается применяемая система приемов» [16 с. 327].

Уміння, за твердженням К.К. Платонова, - завжди свідомі і їх психологічною основою є встановлення взаємовідносин між метою діяльності з умовами та засобами її виконання [181].

Г.О. Люблінська трактує уміння як інтелектуальну дію, в основі якої лежить аналіз умов та шляхів вирішення певного завдання, засобів дії і навичок, їх застосування в певній послідовності [130].

Правильно здійснена дія, як підкреслює О.О. Леонтьєв, це здатність вірно вибрати форму та стиль мовлення, вміння підкорити форму мовленнєвого висловлювання завданням спілкування, використовуючи потрібні мовні засоби. Тобто оволодіння мовленнєвими діями означає оволодіння комунікативною діяльністю [118].

Ми брали за основу підхід до категорії «уміння» таких дослідників Д.М. Богоявленського, О.М. Леонтьєва, С.І. Львової, Є.А. Мілеряна, Н.О. Менчинської, Л.Ф. Спірової, К.К. Платонова. За їх трактуванням – «уміння» – це здатність людини виконувати будь-яку діяльність у нових для неї умовах, на основі раніше здобутих знань [16, 163, 135, 147, 216, 181].

У психолінгвістиці та лінгводидактиці використовуються поняття «мовні вміння», «мовленнєві вміння», «частково мовленнєві вміння», «комунікативні вміння», «комунікативно-мовленнєві вміння».

Насамперед, нас цікавили поняття «уміння», «мовленнєві вміння» і «комунікативні вміння». Враховуючи етіологію слів можна зазначити, що

«мовленнєві вміння» пов'язані з мовленням. Тобто, мовленнєві вміння – здатність розуміти взаємозв'язки між мовними одиницями в практичній діяльності.

І.О. Зимньою, О.М. Леонтьєвим, О.О. Леонтьєвим розроблена класифікація вмінь, яка передбачає здійснення мовленнєвої діяльності, яка розподіляється на *частковомовленнєві* (звуковимовні, орфоепічні, лексичні, граматичні вміння), *мовленнєві* – аудіювання, читання і говоріння, письмо, а також *комунікативні* вміння, які передбачають здійснення мовленнєвої діяльності у різних ситуаціях спілкування з орієнтацією на співрозмовника. Тобто, комунікативні вміння – здатність виконувати мовленнєві дії, спрямовані на розв'язання комунікативних завдань, на оптимальному рівні [85, 163, 119].

У загальній структурі мовленнєвої діяльності усі види (говоріння, слухання, читання, письмо) розглядаються як основні види взаємодії людей у процесі спілкування. Як відомо, у межах самої діяльності мовленнєва дія співвідноситься з поняттям «уміння», яке психологи і дидакти трактують як здатність учнів свідомо здійснювати певну діяльність, творчо застосовувати набуті знання у знайомих чи нових умовах. І.В. Галінгер, С.І. Львова, зазначають, що практичне значення знань полягає в тому, що завдяки знанням учні набувають умінь володіти засобом дії при вирішуванні мовних завдань [192].

А.К. Маркова, зазначила, що знання слугують людині для того, щоб вона змогла правильно зрозуміти різноманітність явищ навколишньої дійсності, правильно підібрати засоби поведінки і діяльності, проявляти власне емоційне відношення до певних подій [138].

М.Р. Львов підкреслював, що лінгвістичні поняття, факти і закономірності, які окреслені змістом навчання мови, повинні забезпечити коло знань учнів, яке є основою для практичного оволодіння мовленням. Учень в результаті засвоєння мовних знань усвідомлює моделі й норми практичного використання їх у мовленні, що сприяє формуванню мовленнєвої діяльності, спрямованої на кінцевий результат – вільне оволодіння мовленням: сприймання, розуміння мовлення і говоріння [134].

Як стверджує М.Т. Баранов, комунікативні уміння базуються, насамперед, на знаннях про вживаність мовних явищ і доцільність їх використання в залежності від різних умов породження мовлення [8].

В.І. Бадер, О.О. Леонтєв, А.К. Маркова виділяють такі основні комунікативні уміння: швидко і правильно орієнтуватися в умовах спілкування; правильно планувати своє мовлення; правильно вибирати зміст акту спілкування; знаходити адекватні засоби для передачі цього змісту; вміти забезпечувати зворотній зв'язок [5, 190, 138].

На думку Т.О. Піроженко для повноцінної комунікації необхідні такі уміння: аналізувати міжособистісний контакт з урахуванням мотивів комунікації; читати і розуміти експресивну інформацію; використовувати невербальні та вербальні засоби комунікації; мовленнєві вміння (лінгвістичні); контролювати та усвідомлювати власне мовлення [179].

В.І. Бадер визначає комунікативні уміння як практичні дії мотивованого використання знань про закономірності функціонування мовних одиниць у різних типах і стилях мовлення [5].

При цьому, Т.О. Ладиженська стверджує, що комунікативні уміння (уміння складати текст) формуються на основі мовленнєвих умінь (уміння узгоджувати і використовувати слова). Також вона констатує, що комунікативні уміння, на відміну від мовленнєвих, «не автоматизуються, бо включають елементи творчості». Серед основних комунікативних умінь вона виділяє такі: розкривати тему висловлювання; розкривати головну думку висловлювання; підпорядкувати своє висловлювання головній думці; добирати матеріал для висловлювання; систематизувати зібраний матеріал; будувати висловлювання в певній композиційній формі; виражати свої думки правильно (з огляду на норми літературної мови), точно, ясно та по можливості яскраво; удосконалювати написане [108].

Враховуючи зазначену класифікацію комунікативних умінь Т.О. Ладиженська, Н. Є. Богуславська зазначають, що мовленнєва діяльність учнів залежить і від позамовних чинників – мети висловлювання, мовленнєвої ситуації, адресата

мовлення тощо. Учень повинен орієнтуватися в умовах спілкування, знати, що і як сказати в певній мовленнєвій ситуації, уміти добирати відповідні мовні засоби для вираження певного змісту [108].

М.Б. Успенський диференціює конкретно мовленнєві та загальномовленнєві (комунікативні) уміння. Він стверджує, що конкретно мовленнєві вміння формуються під час цілеспрямованого і доцільного застосування мовних правил, форм та конструкцій. Загальномовленнєві (комунікативні) пов'язані зі змістом породження комунікативних одиниць [230].

Чотири групи узагальнених умінь зв'язного мовлення виділяє Л.О. Варзацька, які визначаються як *комунікативні*, а саме: *інформативно-змістовні* (включають уміння орієнтуватися в умовах спілкування, усвідомлювати тему і основну тему висловлювання; *структурно-композиційні*; *граматико-стилістичні*; *редагування*. Крім цих умінь вона також виділяє специфічні вміння усного мовлення – вміння користуватися засобами виразності мовлення, уміння готувати усну інформацію, доповідь, повідомлення тощо; оволодіння навичками усного мовлення та ін. [29].

Вище зазначені класифікації комунікативних умінь, запропоновані лінгводидактами, свідчать про те, що в них не включені вміння, які пов'язані із сприйманням інформації (вміння слухати-розуміти), хоч комунікативний акт, як відомо, є двобічним процесом отримання інформації та її передачі.

Уміння, які розглядаються Л.О. Варзацькою, є достатніми для реалізації монологічної форми мовлення, а, як відомо, діалог, вимагає від суб'єкта мовлення додаткових інтелектуальних характеристик, які передбачають здатність:

- адекватно реагувати на отриману інформацію;
- швидко орієнтуватися в ситуації, зважаючи на спонтанність діалогічного мовлення;
- прогнозувати розгортання бесіди (як на рівні репліки, так і на рівні всього діалогу) [29].

У дослідженнях вище зазначених авторів акцентується увага на специфіці формування комунікативних умінь, обумовлених характером комунікативної діяльності. Тому визначення комунікативних умінь пов'язані із етапами теорії

мовленнєвої діяльності: етап мотивації висловлювання; етап задуму (програма, план) висловлювання; етап здійснення задуму (реалізація плану); етап співставлення реалізації задуму з самим задумом.

У своєму дослідженні Н.В. Притулик виділила, уміння, які необхідні для усної комунікації [186].

В.І. Капінос вважає, що робота з формування комунікативних умінь займає особливе місце в процесі навчання мови, зокрема, з таких розділів як лексика, граматики, за допомогою яких учні оволодівають знаннями і вміннями, які сприяють активізації мовленнєвої діяльності, як усної так і писемної [97].

Як зазначалося вище, взаємозв'язок між знаннями та вміннями полягає у тому, що останні формуються на основі знань. Знання є необхідною умовою виконання дії, уміння необхідні для подальшого набуття знань.

Т.Г. Рамзаєва, Н.М. Светловська зазначають, що оволодіння вміннями в галузі мови (мовлення – говоріння, сприймання мовлення – аудіювання, читання, письмо) є необхідною умовою і засобом навчальної праці учнів. Без оволодіння даними вміннями, на їх думку, не можлива повноцінна участь людини в житті сучасного суспільства [133].

Проблема формування комунікативних умінь у розумово відсталих учнів розглядається на сучасному етапі як актуальна, теоретично і практично значуща проблема корекційної педагогіки. Актуальність і значущість цієї проблеми окреслена, перш за все, когнітивною функцією мовлення, тісним зв'язком процесу розвитку мовлення і пізнавальної діяльності.

На думку Г.М. Дульнева, І.Г. Єременка, Л.В. Занкова, О.Р. Лурія, Р.І. Лалаєвої, М.С. Певзнер, В.Г. Петрової, С.Я. Рубінштейн, В.М. Синьова, Т.К. Ульянової, М.П.Феофанова, Ж.І. Шиф та ін. мовлення відіграє велику роль у психічному розвитку учнів, у розвитку мислення і психічної діяльності в цілому. Включення мовлення у пізнавальну діяльність учнів перебудовує їх психічні процеси. Такі мисленнєві операції, як аналіз, синтез, порівняння, узагальнення, абстрагування, розвиваються і удосконалюються по мірі оволодіння мовленням [70, 71, 82, 127, 110, 167, 173, 196, 205, 227, 233, 228].

Р.І. Лалаєва звернула увагу на те, що порушення мовлення у розумово відсталих учнів характеризуються складністю патогенезу і симптоматики. Дефекти мовлення у розумово відсталих дітей обумовлені, перш за все, недорозвитком пізнавальної діяльності. А також вони можуть бути пов'язані і з іншими факторами (зниження слуху, порушення мовленнєвої моторики, аномалії будови артикуляційного апарату та ін.) [110].

Особливості комунікативної діяльності у розумово відсталих учнів, на думку В.Г. Петрової, обумовлені складною взаємодією біологічних і соціальних факторів. Одним із суттєвих факторів є особливості вищої нервової діяльності цих дітей [173].

«Найбільші труднощі, - як констатує В.М. Синьов, - виникають у олігофренів під час передачі інформації у словесній формі, а також в тих випадках, коли треба зробити відносно самостійні висновки, встановити зв'язки між окремими об'єктами та явищами» [205 с. 111-112].

О.Р. Лурія, М.С. Певзнер, С.Я. Рубинштейн зазначають, що особливостями вищої нервової діяльності розумово відсталих є слабкість функції кори головного мозку, слабкість процесів активного внутрішнього гальмування, інертність нервових процесів. Важлива особливість цих дітей – порушення взаємодії першої і другої сигнальної системи, що пояснюється недорозвитком другої сигнальної системи. В процесі оволодіння навичками і вміннями для розумово відсталих дітей основою є наочний показ, наочне сприйняття, а не словесна інструкція [127, 167, 196].

У цих дітей, на думку О.Р. Лурія, В.І. Лубовського знижена регулююча функція мовлення, яка в нормі дуже рано починає відігравати важливу роль у поведінці дитини та формуванні комунікативної діяльності. [126, 127]

Зазначені особливості вищої нервової діяльності є основними причинами недорозвитку мовлення, що в свою чергу впливає на формування комунікативних умінь розумово відсталих учнів.

В.Г. Петрова зазначає, що темп формування у розумово відсталих учнів, як правило, уповільнений, а мовленнєва активність знижена, це є основною



причиною того, що комунікативна діяльність даної категорії дітей, розвинута недостатньо, що утруднює їх спілкування з дорослими і дітьми. Важливу роль, на її думку, також відіграє знижена мотивація до мовленнєвої діяльності, порушення вольової сфери, нестійкість уваги, значні відхилення у розумінні того, про що говорить співрозмовник. Вона звернула увагу на те, що словниковий запас даної категорії учнів суттєво характеризує особливості їх пізнавальної діяльності, уміння усвідомлювати і відображати у мовленні навколишню дійсність, а також різноманітність загального психічного розвитку учнів. Бідність словникового запасу у цих учнів в значній мірі обумовлена обмеженістю соціальних і вербальних контактів, а також недостатньою сформованістю інтересів, несформованістю вербальної пам'яті, умінь співвідносити слово з відповідним предметом [174].

Р.І. Лалаєва зазначає, що важливим для комунікативного розвитку є потреба в мовленнєвому спілкуванні. У розумово відсталих учнів відмічається різко знижена потреба у спілкуванні, що призводить до обмеженості у мовленнєвих контактах і гальмує процес формування комунікативних умінь [110].

М.Ф. Гнезділов звернув увагу на те, що головна особливість мовленнєвої діяльності розумово відсталих дітей проявляється в якості їх мовлення. Він у дослідженнях мовленнєвого розвитку даної категорії дітей, вказує на те, що у них в значній мірі знижена мотивація мовлення, тобто потреба висловлювати свої думки, враження, бажання в словесній формі. Також він зазначив, що характерною ознакою для дітей з розумовою відсталістю, по відношенню до мовлення як засобу спілкування, є мовленнєва замкнутість, небажання спілкуватися. При цьому, він звернув увагу на те, що в окремих випадках серед учнів з розумовою відсталістю зустрічаються діти з надмірною балакучістю, але мовлення в них спонтанне, вибухове, не відноситься до події висловлювання, постійне перескакування від однієї теми висловлювання до іншої, відхилення від теми бесіди [47].

Не менш суттєвою особливістю мовлення розумово відсталих учнів, на думку М.Ф. Гнезділова, є обмеженість їх словникового запасу та своєрідність його

використання. Слід враховувати і те, що більша частина слів, відомих розумово відсталим школярам, знаходиться в його пасивному словнику і лише невелика кількість їх використовується активно, що утруднює сприймання чужого мовлення (слухання співрозмовника або читанні), розуміння слів і виразів, які мають умовне позначення, смисл який залежить від контексту [48].

Відмічаючи мовленнєву замкнутість, як характерну рису більшості розумово відсталих учнів, М.Ф Гнезділов підкреслював, що це може призвести до проблем під час формування комунікативних умінь [48].

Л.В. Занков констатує: «..Когда мы говорим, рассказываем о чем-нибудь, за этим всегда стоит определенное побуждение... у умственно отсталых школьников побуждение отличается слабой напряженностью и быстро исчерпывается. Быстрое исчерпывание побуждения является одним из моментов, обуславливающих бедность, малую развернутость рассказов умственно отсталых школьников». [82 с. 35-36].

Р.І. Лалаєва звернула увагу на те, що у розумово відсталих дітей у зв'язку із загальним недорозвитком аналітико-синтетичної діяльності з великими труднощами формуються мовні узагальнення, уповільнено і якісно інакше, ніж у нормальних учнів, засвоюються закономірності мови. А також вона зазначала, що мовленнєві порушення розумово відсталих учнів носять системний характер, тобто страждає мовлення як цілісна функціональна система. При розумовій відсталості порушуються всі компоненти мовлення: її фонетико-фонематичний бік, лексика, граматична будова. В учнів з розумовою відсталістю спостерігається несформованість як імпресивного, так і експресивного мовлення. У більшості випадків в учнів загальноосвітніх навчальних закладів спостерігається порушення як усного так и писемного мовлення [110].

Формування комунікативної діяльності, як зазначають В.Г. Петрова, Р.І. Лалаєва, проходить у тісному зв'язку з розвитком пізнавальної та мовленнєвої діяльності учнів. Зниження у розумово відсталих учнів пізнавальних можливостей та особливості мовленнєвого розвитку призводить до порушення формування комунікативних умінь [175,110].

Таким чином, порушення мовлення у розумово відсталих учнів призводить до порушення комунікативної діяльності в цілому. Як і всяка діяльність, комунікативна – характеризується вмотивованістю, цілеспрямованістю, структурованістю.

А.К. Аксьонова, В.В. Воронкова, М.Ф. Гнезділов, А.І.Липкіна, Р.І. Лалаєва, В.Г. Петрова, З.Н. Смірнова, Т.К. Ульянова, М.П.Феофанов зазначають, що у розумово відсталих учнів виявляються несформованими всі етапи мовленнєвої діяльності. Присутня слабкість мотивації, знижена потреба у мовленнєвому спілкуванні. Порушений етап програмування мовленнєвої діяльності, створення внутрішніх програм мовленнєвих дій. Внаслідок цілого ряду причин порушується етап реалізації мовленнєвої програми і контролю за мовленням, співставлення отриманого результату з попереднім задумом, його відповідність мотиву і мети комунікативної діяльності [1, 43, 123, 174, 208, 227, 233].

Т.О. Власова, Г.М. Дульнєв, Л.В.Занков, О.Р. Лурія, М.С. Певзнер, В.Г. Петрова та інші в своїх дослідженнях наголошували, що при розумовій відсталості у різних ступенях порушені рівні породження мовленнєвого висловлювання: смисловий, мовленнєвий, сенсомоторний. При цьому, найбільш недорозвиненими є високоорганізовані складні рівні (смисловий, мовленнєвий), які потребують сформованості операцій аналізу і синтезу, абстрагування, узагальнення і порівняння. Сенсомоторний рівень мовлення в учнів з розумовою відсталістю страждає по-різному. У більшості школярів, під впливом корекційного впливу сенсо-перцептивного і моторного рівня мовлення, відмічається усунення порушень фонетичного боку (звуковимовного, просодичного компоненту). У той же час смисловий і мовленнєвий рівень розвитку мовлення у цих учнів не досягає норми. Це призводить до негативного формування комунікативної діяльності у даної категорії учнів [177, 82, 127, 167, 175].

Як показали результати дослідження Г.С. Піонтківської, що рівень розвитку первинних чуттєвих основ грамотного письма впливають на особливості розвитку

в них зв'язного мовлення, що безпосередньо сприятимуть формуванню комунікативних умінь [180].

Також А.К. Аксьонова, Н.М. Барська, В.В. Воронкова, М.Ф. Гнезділов, Р.І. Лалаєва, А.І.Липкіна, В.Г. Петрова, З.Н. Смірнова, Т.К. Ульянова, М.П. Феофанов звернули увагу на особливості граматичної будови мовлення учнів з розумовою відсталістю, як правило, мовлення таких дітей складається з простих специфічних речень, неповних складних речень, в яких зустрічається порушення синтаксичної конструкції. Їх розповіді представляють собою ланцюг з граматично рівноправних речень, що також ускладнює потребу в спілкуванні [1,9,43,47,110, 123, 175, 208, 227, 233].

Однак, як зазначила В.Г. Петрова, у розумово відсталих старшокласників відсутня потреба у спілкуванні, їм притаманна безініціативність, але вони володіють певним запасом різноманітних знань. Їх словник достатній для бесід на прості теми. Вона зазначає, що труднощі, які виникають під час спілкуванні, пов'язані з тим, що кожний з співрозмовників у процесі бесіди неодноразово переходить з позиції мовця на позицію слухача, для цього, учень повинен вміти швидко змінювати характер своєї участі в ній: висловлювання повинно змінюватись слуханням і навпаки. Притаманна розумово відсталим учням інертність нервових процесів та уповільненість відповідних реакцій ускладнюють подібні переходи. Тому, вони часто не відповідають на звернення і не підтримують розпочату бесіду. Обмеженість інтересів, недостатня допитливість і пасивність призводять до того, що навколишня дійсність не спонукає їх до висловлювання [175].

На думку Ж.І. Шиф діалогічне мовлення розумово відсталих учнів, значно відрізняється від мовлення учнів з нормальним інтелектом. Діалог рідко виникає за ініціативою зазначеної категорії учнів, так як вони зазвичай мало цікавляться навколишнім і рідко ставлять запитання або вступають у бесіду. Труднощі при діалогічному мовленні пов'язані з тим, що кожний з співбесідників у процесі розгортання діалогу повинен неодноразово переходити з позиції мовця у позицію слухача. Відповідно, приймаючи участь у діалозі, учень повинен швидко

змінювати свою мовленнєву діяльність: «говоріння» повинно змінюватись у нього слуханням, і навпаки. Також вона звертає увагу на те, що притаманна розумово відсталим учням інертність нервових процесів і уповільнені реакції впливають і ускладнюють подібні переходи. Тому учні загальноосвітніх навчальних закладів, у ряді випадків не відповідають на звертання і не підтримують бесіди [228].

Крім того, діалог вимагає, щоб кожен з учасників будував свої висловлювання у відповідності до висловлювань співбесідника. Це означає, що учні повинні постійно спостерігати за розгортанням думки співбесідника і співставляти своє мовлення з його питаннями і репліками. Саме це завдання, на думку Г.М. Дульнєва, Л.В.Занкова, О.Р. Лурія, М.С. Певзнер, В.Г. Петрової у розумово відсталих учнів викликає певні труднощі. Притаманна їм недостатність мислення ускладнює розуміння почутого, інертність перешкоджає налаштувати власні думки до думок співбесідника. Ці учні з певними труднощами використовують наявні у них знання і не завжди можуть мобілізувати їх у потрібний момент. У ряді випадків вони формально приймають участь у бесіді, фактично не підтримуючи її. Знижена активність приймати участь у бесіді, в значній мірі обумовлена тим, що їм не вистачає життєвого досвіду, обмежене коло знань перешкоджають розгортанню діалогічного мовлення [70, 82, 127, 167, 173].

Все це призводить до того, що спілкування у даної категорії учнів проходить без належної активності. Порушення діалогічного мовлення, в свою чергу, гальмує формування комунікативних умінь.

Вдосконалення усного мовлення учнів загальноосвітніх закладів для дітей з інтелектуальною недостатністю, зокрема, діалогічного мовлення, - одне з необхідних етапів роботи, спрямованої на формування комунікативних умінь. Велике значення має формування в учнів умінь ставити запитання, відповідати, вислуховувати пояснення, вказівки, поради. Основна спрямованість, при цьому, повинна бути зосереджена на створення в учнів необхідності у спілкуванні, спонуканні до обміну думками і враженнями на основі все більшого ускладнення діяльності, яка виконується.

Як було зазначено вище, що у розумово відсталих учнів виникають значні труднощі під час складання діалогу, хоч мовленнєве спілкування не обмежується лише діалогічним мовленням. У різних ситуаціях вимагається зв'язне, послідовне висловлювання думок. Така необхідність виникає під час здійснення комунікативної діяльності.

Особливості розвитку монологічного мовлення розумово відсталих учнів розкриті в працях Р.І. Лалаєва, Л.Л. Логвінова, В.Г. Петрова, С.Я. Рубінштейн, Ж.І. Шиф. Вони встановили, що перехід від участі у розмові, яка підтримується і спрямовується співбесідником, до самостійного розгорнутого висловлювання проходить в цих учнів з великими труднощами [110, 125, 175, 196].

Відомо, що монологічне мовлення відрізняється від діалогічного тим, що воно менше залежить від тієї ситуації та умов, в яких здійснюється. Монологічне мовлення часто розгортається без співбесідника, який присутній в умовах діалогічного мовлення і спонукає мовця до висловлювання своїми запитаннями. Тому монологічне мовлення повинно бути розгорнутим, послідовним і повним. Це найбільш організований, активний вид мовлення.

Ж.І. Шиф зазначила, що труднощі зв'язного мовлення у розумово відсталих учнів зумовлені рядом причин. Певне значення має недостатня сформованість діалогічного мовлення, яка перешкоджає розвитку зв'язного усного висловлювання думок. А також труднощі переходу до зв'язних висловлювань обумовлені характерним для них слабкою мотивацією до мовлення [228].

Однак, монологічне мовлення пов'язане не лише з уміннями учнів розповісти про щось, а з уміннями сприймати мовлення мовця, вислухати і усвідомити, те про що він говорить.

Загальне порушення інтелектуальної діяльності розумово відсталих учнів, часто буває ускладнене недорозвитком слухового та мовнорухового аналізаторів, що приводить до виникнення значних труднощів при оволодінні комунікативною діяльністю. Як зазначають В.І. Лубовський, О.Р. Лурія, Ж.І. Шиф – це обумовлене уповільненим розвитком у розумово відсталих дітей диференційованих умовних зв'язків мовнослухового аналізатора, за рахунок цього відмічається низький

рівень перцептивних показників, слухових реакцій, труднощі диференціації слухових подразників, неправильна інтеграція мовнослухових імпульсів. Внаслідок цього, вони довго не розрізняють звуки мовлення, не диференціюють акустичні образи слів. Таким чином, такі учні недостатньо чітко і точно сприймають мовлення оточуючих [126,127, 228].

Отже, під час формування комунікативних умінь у розумово відсталих учнів, необхідно звертати увагу як на розвиток умінь говорити, так і слухати та розуміти.

У дослідженнях М.С Певзнер, С.Я Рубінштейн було відмічено, що повнота і усвідомлення сприймання монологічного мовлення залежить від індивідуальних можливостей учнів свідомо сприймати мовлення іншого, а також розуміння теми, емоційного забарвлення розповіді [167,196].

Особливості монологічного мовлення учнів загальноосвітніх навчальних закладів для дітей з інтелектуальною недостатністю, на думку В.Г. Петрової, чітко можна простежити тоді, коли перед учнями стоїть завдання передати зміст прослуханої розповіді [175].

Г.М. Дульнев, Л.В. Занков, Р.К. Луцкіна, Б.І. Пінський у своїх дослідженнях встановили, що школярі передають зміст прослуханих текстів спрощено, приблизно, пропускаючи важливі частини. Встановлено, що під час переказу тексту спостерігається не розуміння розумово відсталими учнями причинно-наслідкових, часових та інших відношень, які містяться у розповіді. Оформлення переказу прослуханого тексту в учнів недосконале і має риси ситуативного мовлення. Це свідчить про те, що в них не має усвідомленого прагнення зробити своє мовлення зрозумілим для слухачів. Однак, слід зазначити що в спеціально організованих умовах навчальної діяльності вони досягають значних успіхів у розвитку мовленнєвої діяльності [70, 82, 128, 178].

Перехід від усного мовлення до писемного – новий етап в системі мовленнєвого розвитку учнів. Одна з найважливіших умов, необхідних для того, щоб дитина змогла оволодіти писемним мовленням – достатньо високий рівень загального розвитку усного мовлення, який сприяє утворенню

психологічної основи для розуміння прочитаного тексту і для викладу своїх думок в писемній формі [234].

Ж.І.Шиф відмітила, що розуміння прочитаного ускладнюється в учнів не тільки низьким рівнем розвитку мислення і мовлення, бідністю життєвого досвіду і своєрідністю уявлень, але також несформованістю інтелектуальних інтересів і слабкої мотивації діяльності. Учні рідко цікавлять текст, який читається, вони не прагнуть вникати в його зміст. В інших випадках в учнів виникає інтерес до читання, але він не стійкий і швидко зникає [228].

Характерна для розумово відсталих учнів інертність нервових процесів знаходить своє відображення в різних видах діяльності учнів. Чітко простежується вона і у письмовій діяльності.

Л.С. Вавіна, М.Ф. Гнезділов, Р.К. Луцкіна, В.Г. Петрова, Г.С. Піонтківська, М.П. Феофанов та інші вивчали особливості зв'язного писемного мовлення даної категорії учнів, інтерес до цієї проблеми обумовлений її багатогранністю, а також життєвою значимістю і складністю [26,48,128,175,180, 233].

Л.С. Вавіна в своїх дослідженнях доводить, що однією з причин складності формування у розумово відсталих учнів писемного мовлення є недосконалість тієї словникової основи, на якій в практиці розвивається їх зв'язне писемне мовлення. Внаслідок цього, розумово відсталі учні не досить чітко і повно усвідомлюють матеріал, необхідний для розкриття змісту відповідної теми, що, в свою чергу, не утворює конкретної чуттєвої основи для формування навичок будь-якого словесного висловлювання [26].

Як стверджують Р.І. Лалаєва, В.Г. Петрова, Г.С. Піонтківська, С.Я. Рубінштейн, Ж.І. Шиф, писемним мовленням розумово відсталі школярі оволодівають з певними труднощами. Дана форма мовленнєвої діяльності передбачає високий ступінь розвитку свідомих психічних процесів, які у розумово відсталих учнів формуються своєрідно [110, 174, 180, 196, 228].

За характером писемне мовлення розумово відсталих учнів нагадує усне. Воно фрагментарне, не завжди точно передається послідовність подій та смислові зв'язки. Відмічаються повторюваність одних і тих самих слів. Не



завжди речення бувають правильно побудовані і закінчені, що є наслідком слабкості самоконтролю і низькою мотивацією [73].

Однак, з кожним роком перебування учнів у школі їх писемне мовлення удосконалюється. Позитивна динаміка відмічається у всіх дітей, але виражена вона по різному, це залежить від ряду причин. До їх числа відносяться ступінь зниження інтелекту, індивідуальні особливості, якісна характеристика дефекту, рівень вербальних здібностей, розвитку моторики. Все це дає підстави говорити про те, що розумово відсталі учні оволодівають здатністю до розвитку та вдосконалення мовленнєвої діяльності, а також практичних мовленнєвих і комунікативних умінь [74].

Як відомо, для того, щоб письмово викласти власні думки, необхідно організувати свою діяльність, продумати послідовність написання, відібрати потрібну інформацію, спланувати порядок її передачі. Питання формування комунікативних умінь учнів спеціальних закладів знайшло своє відображення у наукових дослідженнях багатьох видатних дефектологів (А.К. Аксьонова, Н.М. Барська, В.В. Воронкова, М.Ф. Гнєзділов, Г.М.Дульнєв, Н.П. Кравець, А.І.Липкіна, Р.І. Лалаєва, В.Г. Петрова, Г.С. Піонтківська, З.Н. Смірнова, Т.К. Ульянова, М.П.Феофанов, Ж.І.Шиф) і залишається актуальним і на сучасному етапі.

А.Г. Зикеев стверджує, що порушення пізнавальної діяльності у розумово відсталих дітей утруднює аналіз ситуації спілкування та використання набутого мовленнєвого досвіду в нових умовах комунікації. Крім того, потреба в комунікації у даної категорії дітей значно знижена, що пов'язано з несформованістю пізнавального інтересу [85].

1.2. Лінгводидактичний аспект вивчення прикметників як засобу комунікативного розвитку учнів

Теоретичною основою вивчення української мови є науки лінгвістичного циклу, які допомагають розкрити вихідні положення, дидактичні принципи,

методи, необхідні для обґрунтування змісту і структури навчання, побудови системи вправ, спрямованих на розвиток комунікативних умінь учнів.

На думку М.Б. Успенського, О.Н. Хорошковської та ін. за допомогою лінгводидактичних принципів можна реалізувати конкретні завдання формування в учнів словотвору, лексики, синтаксису, зв'язного мовлення, а також всіх видів мовленнєвої діяльності. Зокрема, під час вивчення української мови використовують такі лінгводидактичні принципи навчання: навчання засобами мови і мовлення; єдності теорії з практикою (практичне засвоєння мови); усвідомленості (рефлексія учнів над мовою і мовленням, контрольні оціночні дії учнів); послідовності і доступності (від простішого мовного матеріалу до складнішого з погляду засвоєння його учнями); систематичності занять мовою і повсякденного мовленнєвого спілкування; наочності; розвиваючого навчання; урахування індивідуальних можливостей учнів; міцності засвоєння мовленнєвих умінь; творчої активності. Ці принципи залежать від тих закономірностей, яким підпорядковуються механізми мовлення, механізми інтелекту, а також вони логічно випливають з тих законів, за якими функціонує і розвивається мовлення [230, 238].

У дослідженнях Л.П. Федоренко обґрунтовується лінгводидактична основа методики навчання учнів української мови, яка спрямована на ефективне керівництво процесом оволодіння учнями мовними знаннями, вміннями і навичками з подальшим їх застосуванням у практичній діяльності. Серед лінгводидактичних принципів навчання мови вона виділяла: увага до матерії мови; розуміння мовних значень; оцінювання виразності мовлення; розвиток чуття мовлення (тексту; координація усного та письмового мовлення; поступове збагачення мовлення. Вона зазначала, що лінгводидактичні принципи - це правила, які визначають, шляхи розвитку та вдосконалення мовленнєвої діяльності учнів. Принципи навчання мовлення спрямовані на ефективне керівництво процесом оволодіння дітьми мовними знаннями, вміннями й навичками з подальшим їх застосуванням у повсякденному житті [232].

В.І. Бадер підкреслював, що методологічний компонент у системі формування комунікативних умінь школярів тісно пов'язаний з розвитком культури мовлення і мислення; засвоєнням системи мовних засобів відповідно до їх функцій у мовленні; усвідомленням учнями структури власної мовленнєвої діяльності та її ролі у пізнавальній діяльності; формування умінь школярів переносити текстологічні знання у власну творчу мовленнєву діяльність [5].

Граматику відіграє велику роль під час формування комунікативних умінь в учнів так як рівень сформованості комунікативних умінь залежить від словникового запасу та умінь використовувати різноманітність граматичних засобів мови при побудові власних висловлювань зазначається у багатьох методичних роботах (В.А. Добромисов, Г.М. Іваницька, Л.М. Симоненкова та ін.) [65, 88, 166].

Особливого значення О.М. Пешковський надавав вивченню граматики. Він зазначав, що не вивчаючи граматику дуже важко навчити дитину правильному літературному мовленню і, що основною відмінністю літературного мовлення є свідоме оволодіння мовними засобами, а це вміння виробляється в процесі вивчення граматики [176].

Слово – це основа розумового розвитку дітей, як пише К. Д. Ушинський, який не можливий без вивчення граматики. У викладанні мови в школі він вбачав триєдину мету: розвинути в дітей вроджену душевну здатність, яку називають даром слова; ввести дітей у свідоме оволодіння скарбами рідної мови; допомогти їм засвоїти логіку мови, тобто її граматичні закони в їх логічній системі. Також у своїх дослідженнях К.Д. Ушинський висловлює думку про необхідність поєднувати граматичну роботу з розвитком мовленнєвих та комунікативних умінь [231].

Головним завданням навчання граматики, на думку Ф.І. Буслаєва, є усвідомлення дітьми прочитаного, вміння правильно висловлюватись усно і письмово [24].

Академік П.Ф. Фортунатов вважав, що необхідно викладати граматику так, щоб учні використовували її в своїй практичній діяльності [237].

О.В. Текучев відзначає, що вивчаючи граматику в учнів поступово розвивається специфічне, так назване граматичне мислення, яке є похідним від мислення логічного [224].

Відомі педагоги В.О. Добромислов, М.С. Рождественський стверджують, що уміння висловлюватися залежить від багатства словникового запасу і використання всієї різноманітності граматичних засобів мови [65, 195].

У процесі навчання української мови особливе місце займає знання граматики. Граматика, на думку Л.М. Проколієнко, стає об'єктом уваги учнів через усвідомлення системи основоположних понять про категорії, які виражають загальні й істотні залежності між словами в реченні. Вона вважає, що практичне засвоєння мови, її граматичних форм в шкільному віці стає процесом пізнання, при якому виникають і розв'язуються суперечності між наявним рівнем знань і можливостями осмислити, визначити новий, ще не пізнаний аспект у слові [188].

Слова, як стверджує Л.М. Проколієнко, пов'язані між собою за певною системою і певними законами та правилами. Сукупність правил, систем і закономірностей зв'язків між словами становить граматичну будову мови. Відношення між окремими словами і реченнями виражаються в граматичних законах, у правилах граматики, в граматичних поняттях. Граматика розглядає тільки те спільне, що лежить в основі зміни слів і словосполучень, і вводить граматичні закони, закономірності чи правила, безвідносно до конкретного змісту слова чи речення. Також, вона констатує, що одиницею мовного процесу є слово. В кожному слові поєднана лексична і граматична його сторони і кожна з них має свою специфіку. Лексична сторона показує відношення слова до тих явищ об'єктивного світу, які ним позначаються і відображаються. Значення виконує свою інформативну роль і об'єднує в слові звукову форму, комплекс звуків, що історично створені і закріплені, з певними об'єктами, їх групами, властивостями, що існують реально. Слово, таким чином, являє собою єдність звукової форми і певного значення. Звукова форма слова сама по собі не відображає тих об'єктів, що нею позначаються [188].

В.В. Виноградов в своїх дослідженнях виділяє, що граматики є результатом тривалої роботи людської думки, показником величезних успіхів людського мислення, що поєднує в собі дві діалектично пов'язані між собою співвідносні функції: з одного боку, це результат багатовікового народного мислення, а з другого - реалізація обміну думками серед членів суспільства, «засіб закріплення результатів мислення» [39].

У дослідженнях Д.М. Богоявленський акцентується увага на тому, що свідоме оволодіння граматичними поняттями значно скорочує час, необхідний для формування мовленнєвих, орфографічних, пунктуаційних навичок. Як обґрунтовано відомими психологами, шлях оволодіння навичкою проходить від свідомого використання деяких узагальнень - граматичних понять і правил - до автоматизації, тобто виконання розумових дій без нагадування правил [15, 16, 80].

Л.С. Виготський, досліджуючи дане питання, вказував, що назва не має нічого спільного з його природою. Відображення предметів має місце в значеннях слів. Комплекс звуків є словом, оскільки він має певне значення, яке є відображенням означених словом предметів. Для того, щоб зрозуміти слово необхідно встановити зв'язок його звукового комплексу з тим предметом, який ми знаємо з життєвої практики. Але значення слова не зводиться до поняття. Не всі слова виражають поняття, хоча всі слова мають значення. В значенні слова відображена дійсність. Воно є особливою формою відображення [37].

Великий вклад в розробку лексико-семантичної роботи, як самостійного напрямку, що сприяє формуванню комунікативних умінь, зокрема, збагачення словника учнів, був внесений М.Т. Барановим, О.М. Біляєвим, В.О. Добромисловим, В.І. Капінос, Т.О. Ладиженською, М.І. Пентилюк, Л.М. Симоненковою, І.О. Синицею, О.В. Текучевим, О.Н. Хорошковською та іншими [6, 14, 65, 97, 108, 170, 166, 204, 224, 238].

У дослідженнях Л.О. Варзацької, І.П. Власенко, М.І. Пентилюк висловлюється думка про те, що успішне збагачення словника дитини можливе у разі постійного поєднання лексичної роботи з вивченням граматичного матеріалу

та коли робота над словом побудована в такий спосіб, що в центрі уваги знаходиться його лексичне значення [33,41,170].

М.І. Дорошенко вважає, що під словниковою роботою треба розуміти такий систематичний навчально-виховний процес, за допомогою якого в учнів постійно розширюється коло понять про об'єктивний світ, глибоко усвідомлюється граматична природа мовних категорій, особливості написання слів, лексична та зображувальна властивість синонімів, омонімів, антонімів, на основі чого формується виразність мови і відчуття її художніх особливостей, підвищується рівень мовної культури [67].

Над збагаченням словника учнів, як показує аналіз досвіду роботи В.О. Добромислов, він розуміє систематичну, цілеспрямовану роботу з лексикою, що проводиться з метою опанування учнями незнайомих чи знайомих, але важких для них слів [65].

На думку М.Т. Баранова, збагачення словника учнів є методичним процесом (з боку вчителя), внаслідок якого цілеспрямовано розширюється словниковий запас учнів, розвиваються виражальні можливості та образність їхнього мовлення (засвоюється значення нових слів, фразеологічних виразів, уточнюється лексична сполучуваність відомих слів) [6].

Розширення словникового запасу учнів неможливе без глибокого аналізу мовлення учнів, виявлення типових помилок та причин їх виникнення. Ці проблеми розглядалися у працях О.М. Біляєва, Г.М. Іваницької, В.І. Капінос, Н.А. Пашківської, Л.М. Симоненкової. У посібнику О.М. Біляєва пропонуються ефективні шляхи збагачення активного словника учнів синонімами, антонімами, омонімами на заняттях з української мови та під час вивчення програмових художніх творів [14, 88, 97, 166].

Особливістю граматики як однієї з основних наук про мову є те, що вона досліджує не конкретні предмети і явища дійсності, а закони будови мови. Граматичні поняття відрізняються від понять інших наук, які відображають загальні й істотні ознаки конкретних предметів і явищ та відношення між ними.

У процесі граматичного вивчення мови, як зазначає С.Ф. Жуйков, мовленнєві процеси проявляються у вигляді граматичних операцій. Але окремі операції не зводяться, вони не тотожні окремим мисленнєвим процесам, кожна граматична операція складається з різних мисленнєвих процесів [80].

Відомі вчені О.М. Біляєв, Д.М. Богоявленський, С.Ф. Жуйков, Г.М. Іваницька, А.К. Маркова, В.Я. Мельничайко, Л.М. Симоненкова, О.В. Текучов, Л.П. Федоренко та ін. наголошують на користі практичного застосування граматичних знань [14, 16, 80, 88, 145, 166, 224, 232].

А.К. Маркова розглядає можливість засвоєння школярами різних аспектів мови як засобу спілкування, наводить матеріали виконання учнями завдань, що потребують мобілізації мовних засобів у ситуації з яскраво вираженою комунікативною метою - переконати співбесідника, передати йому своє ставлення до предмета розмови, вплинути на його вчинки [138].

Проблема засвоєння граматичної структури мови, як констатує Н.Ф. Тализіна, є проблемою формування граматичних операцій і дій, оскільки мовлення, здійснюється на основі засвоєння системи граматичних уявлень і понять, завжди виступає як мовленнєва дія [236].

У працях українських методистів представлені розробки окремих уроків розвитку мовлення, на яких проводяться спостереження за використанням мовних засобів, вправи на доцільний їх добір відповідно до комунікативної мети та конкретної мовленнєвої ситуації [5, 29, 88, 92, 240, 241].

Процес формування в учнів комунікативних умінь передбачає свідоме використання мовних засобів, які пропонують в своїх працях Л.О. Варзацька, М.С. Вашуленко, В.І. Капінос, Б.С. Саженок, Г.Т. Шелехова та ін. В даних дослідженнях розглядаються умови удосконалення мовлення на рівні діяльності, тобто в умовах наближених до природної комунікації, що забезпечує більш високу вмотивованість навчання та побудову усвідомленого висловлювання [29, 34, 97, 199, 242].

В дослідженнях В.І. Бадер, І.А. Головка, Г.М. Іваницької, Д.М. Кравчук, Т.О. Ладиженської, О.І. Мельничайко, О.М. Хорошовської, Г.Т. Шелехової, В.В. Явір та ін. здійснюється комплексний підхід до роботи над текстом, як одиницею висловлювання [5, 51, 88,104, 92, 145, 238, 243, 249].

Основним завданням уроків української мови є вивчення граматики, зокрема, оволодіння знаннями і вміннями всіх частин мови.

Особливе місце, за твердженням С.Г. Ілленко, займають прикметники. Це обумовлено, перш за все, їх лінгвістичними особливостями. Так як у сучасній українській мові прикметник є найбільш численною після іменника групою слів, які утворюються за рахунок виділення якості у формах відношень між особами, абстрактними поняттями, предметами і діями. Зокрема, С.Г.Ілленко були розроблені опорні теми з метою полегшення засвоєння граматичних знань з курсу мови, які містять той мовний матеріал, що постійно має бути перед очима школярів, оскільки становить основу в опануванні теорії мови та здійсненні мовленнєвої діяльності. До таких опорних тем він зараховує: будову слова; частини мови; члени речення; синонімію. Визнання частин мови як опорного, стрижневого поняття шкільного курсу мови ґрунтується на практичній спрямованості вивчення мови у школі. Кожна частина мови має свої можливості в плані мовленнєвого розвитку учнів [91].

Надзвичайна роль у формуванні граматичної будови мовлення належить прикметникам, як правомірно вважає М.Г. Стельмахович, які в поєднанні з відмінками відіграють велику структуруючу й організуючу роль в структурі синтаксичних одиниць. Вони, на його думку, посідають провідне місце й за частотою функціонування в мові. Прикметники поряд із вираженням конкретних реальних відношень, передусім просторових і часових, у яких відокремлюється найбільше багатство важливих значень та смислових відтінків, позначають також і безліч переносних – логіко-синтаксичних відтінків: обставинних, причинних та інших відношень [219].

Семантична система прикметників, на думку Н.П. Миронюк, відображає складну галузь абстрактних відношень, узагальнює суспільне розуміння



найрізноманітніших ознак і якостей предметів. Вживання учнями прикметників у мовленні суттєвий показник зв'язку між процесами засвоєння мови й розвитком їх когнітивної діяльності. Оволодіння прикметниками — це насамперед вагомий чинник мовленнєвого розвитку [149].

Прикметник, за визначенням А.П. Грищенка, - це частина мови, засвоєння якої робить мовлення учнів більш змістовним, різноманітним, образним, точним, виразним. Саме прикметник відіграє важливу роль у мовленні: він вказує на різні ознаки предметів і цим робить висловлювання більш точним і конкретним. Вибір даної частини мови обумовлений тим, що вивчення прикметників сприяє розвитку більш чіткого і диференційованого сприймання навколишньої дійсності [54].

Як зазначає М.К. Тищенко, курс граматики посідає дуже важливе місце і особливого значення він надає вживанню прикметників у мовленні, так як прикметники роблять мовлення точним і конкретним. Без вживання прикметників розповідь чи опис стають бідними, незрозумілими. Ним розроблена система вправ на розвиток мовлення учнів під час вивчення прикметника [225].

Як підкреслює Н.І. Лазаренко, що у мовленні прикметники набувають нових значень та емоційних відтінків, конкретизується, розширюється і збагачується їх лексичне значення. Вільне та змістовно виправдане використання прикметників у мовленні передбачає формування вмінь застосовувати їх контексті. Н.І. Лазаренко пропонує для усвідомлення функціональної ролі прикметників, використовувати такі прийоми: спостереження за вживанням прикметників у текстах різних типів; з'ясування функції прикметників у мовленні; визначення особливостей вживання прикметників у висловлюваннях [109].

Дана частина мови надає мовленню виразності та образності, завдяки словам, які виражені прикметниками, можуть вживатися в прямому і перенесеному значенні, входити до складу фразеологічних зворотів, бути синонімами і антонімами. Лінгвістичні поняття, факти і закономірності, які

позначається змістом навчання, повинні забезпечити коло знань учнів, яке є основою для формування у школярів комунікативних умінь [67].

«Имя прилагательное обладает большой качественностью, так как обозначает признак предмета (признак-качество, признак-свойство, признак по принадлежности). Это обусловило широкую семантику имени прилагательного: они могут обозначать цвет, вкус, форму, размер, материал, из которого изготовлен предмет, принадлежность кому-либо или чему-нибудь, физическое и душевное состояние человека, постоянные, временные признаки или состояния предмета», - як стверджує М.Р. Львов [133 с. 49].

Досліджуючи проблему формування знань під час вивчення граматичної теми «Прикметник», - М.В. Ушаков та І.Є. Шохин пропонують використовувати загадки та різні ігри, написання творів, використання таблиць, приведення різних видів диктантів, граматичні розбори. Все це сприятиме вивченню прикметника та збагаченню мовлення учнів прикметниками, що роблять мовлення багатшим та образним, що в цілому сприятиме формуванню комунікативних умінь.

Цікавий підхід до збагачення мовлення розроблений М.М. Шкільник, який пропонує використовувати під час вивчення частин мови, зокрема, прикметника, проблемне навчання. Він зазначає, що збагачуючи постійно словниковий запас у дитини удосконалюється номінативна та комунікативна функція мовлення [246].

М.І. Дорошенком розроблена система вправ, яка передбачає поступове засвоєння лексико-фразеологічного багатства української мови під час вивчення прикметників, що безпосередньо передбачає розвиток усного і писемного мовлення учнів, з одночасним збагаченням активного словника та удосконалення стилістичних навичок школярів. Він зазначає, що опрацьовуючи тему «Прикметник» необхідно розвивати в учнів спостережливість, виховувати уміння помічати різноманітні ознаки предмета, розуміти емоційну виразність та художню виразність уривків насичених прикметниками, що забезпечить активізацію словника учнів. Все це, на його

думку, допоможе учням свідомо оволодіти теоретичними знаннями, що особливо важливо для підвищення культури мовлення та розвитку мислення учнів [67].

Як відмічає М. К. Шеремет найважливіша роль слова, що позначає предмет чи будь-яку ознаку, складається з можливості «перенесення» набутих знань на інші об'єкти або ознаки. Лінгвістичне ставлення до слова психологи трактують як «розуміння зв'язку, який існує між граматичною формою слова і системою повідомлень, які нею передаються» [245].

Одним з головних завдань розвитку мовлення є збагачення словника розумово відсталих учнів прикметниками, які роблять мовлення більш точним і образним, а тексти висловлювання більш повними.

Бідний словниковий запас, неправильне розуміння і неточне використання слів розумово відсталими дітьми перешкоджає вивченню ними граматики.

За визначенням Н.В. Тарасенко, мовлення розумово відсталих учнів примітивне, шаблонне. Особливо бідний та обмежений в даній категорії учнів словник. Вони в своєму мовленні майже не використовують слова різних граматичних категорій, які означають абстрактні поняття. Вони дуже рідко вживають прикметники, замінюючи їх іменниками та дієсловами [221].

Як зазначають Г.М. Дульнев, В.Г. Петрова, З.Н. Смірнова, Н.В. Тарасенко словник розумово відсталих учнів бідний, школярі використовують лише невелику групу прикметників, багато прикметників вони вживають неправильно, не розуміючи їх значення [70, 174, 208, 221].

Прикметники, як зазначає М.Ф. Гнезділов, відіграють важливу роль в нашому мовленні так, як вони позначають різні ознаки предметів, що роблять висловлювання більш точним і конкретним. Вивчення цієї частини мови учнями сприяє розвитку в них більш чіткого і диференційованого сприймання предметів і явищ реальної дійсності. Уже в початкових класах в учнів формуються уявлення про слова, які позначають ознаку предметів, навчаються знаходити їх серед інших слів за допомогою відповідних запитань. Під час вивчення теми «Прикметник» М.Ф. Гнезділов пропонує

використовувати різні таблиці, на яких зображені предмети, а під ними відповідні написи. Також, ним розроблені різні види вправ, які спрямовані на розвиток мовлення, зокрема, підбір прикметників до іменників, які характеризують їх за кольором, формою і смаком, співставляти предмети за їх ознаками; підбирати прикметники, які виражають ступінь нарощування чи зменшення якостей. Особливого значення він надає вправам, які спрямовані на вироблення умінь узгоджувати іменники з прикметниками. Всі ці вправи, спрямовані на розвиток мовлення учнів, зокрема, писемного і усного. Практичне вивчення прикметників, як зазначав М.Ф. Гнезділов, має за мету збагачення і уточнення словникового запасу учнів, а також вироблення умінь правильного використання і правопису прикметників [47].

І.П. Корнєв пропонує починати вивчення прикметника з актуалізації понять ознак взагалі, потім без зв'язку із предметом, тобто, з тих знань, які вже були сформовані в учнів початкових класів. Для цього необхідно встановити, що кожний предмет має декілька ознак, що ознаки повинні характеризувати предмет з різних сторін: колір, смак, форма, що одна і та ж ознака може бути у різних предметів; що існують ознаки протилежного характеру; що слова, які означають ознаки предмета, відповідають на питання «Який? Яка? Яке?» [100].

Сучасна методична наука рекомендує весь процес навчання учнів української мови, зокрема граматики, спрямувати на формування комунікативних умінь.

Основний курс граматики спеціальної школи вивчається в основній школі (V-X) класах. При цьому, учні засвоюють елементарний систематичний курс граматики, який спрямований на вироблення практичних мовленнєвих і комунікативних умінь. З граматичними ознаками слів учні ознайомлюються під час вивчення частин мови. В спеціальному загальноосвітньому закладі для цього відбирається той граматичний матеріал, опанування яким сприятиме формуванню і розвитку в учнів мовленнєвих і комунікативних умінь. У X-ому класі особлива увага звертається на повторення і узагальнення тих знань і вмінь з мовлення, якими учні опанували протягом попередніх років навчання.

Грамотичний матеріал, що повторюється і систематизується, використовується як основний засіб розвитку зв'язного мовлення учнів і має практичну спрямованість [187].

Проблема формування комунікативних умінь учнів спеціальних закладів знайшло своє відображення у наукових дослідженнях багатьох видатних дефектологів (А.К. Аксьонова, Н.М. Барська, В.В. Воронкова, М.Ф. Гнезділов, Г.М. Дульнєв, Н.П. Кравець, Р.І. Лалаєва, А.І. Липкіна, В.Г. Петрова, Г.С. Піонтківська, З.Н. Смірнова, Н.В. Тарасенко, Т.К. Ульянова, М.П. Феофанов, Ж.І. Шиф).

Зокрема, М.Ф. Гнезділов вказує на те, що мовлення виникає, функціонує та розвивається в значній мірі на основі відчуттів. Реальна дійсність відбивається в людській свідомості у вигляді відчуттів, які дають матеріал для уявлень, формування понять, для створення суджень та висновків. Мова та її граматична будова, в свою чергу, впливають на процеси сприймання реальної дійсності у вигляді їх організації та уточнення. Граматика в даному випадку виступає як засіб систематизації предметів і явищ навколишнього середовища, оволодіння системою відносин, які знаходяться в об'єктивній дійсності, але в ряді випадків не сприймаються реально [50].

А.К. Аксьонова, Н.М. Барська, Л.С. Вавіна, Р.І. Лалаєва, В.Г. Петрова, З.Н. Смірнова, Т.К. Ульянова, М.П. Феофанов та інші в своїх дослідженнях звертають увагу на труднощі, які виникають у розумово відсталих дітей при формуванні комунікативних умінь. Ці труднощі, на їх думку, зумовлені своєрідним загальним і мовленнєвим недорозвитком даної категорії учнів [1, 9, 25, 110, 175, 208, 227, 233].

В.В. Воронкова відмічає довготривалу відсутність активного мовлення у розумово відсталих дітей, недостатнє розуміння зверненого до них мовлення, що утруднює формування комунікативної функції мовленнєвої діяльності [43].

Як відомо, бідний словниковий запас, своєрідність загального психічного розвитку, недорозвиток фонематичного аналізу, порушення функції

узагальнення та абстрагування, дефекти вимови безпосередньо впливають на процес формування комунікативних умінь.

Характерним для розмово відсталих дітей є несформованість всіх етапів мовленнєвої діяльності, що значно ускладнюють процес формування комунікативних умінь. Відмічається слабкість мотивації, зниження потреби в мовленнєвому спілкуванні, порушене смислове програмування мовленнєвої діяльності.

У дітей з розумовою відсталістю, як зазначає Р. І.Лалаєва, порушені такі рівні мовленнєвого висловлювання: смисловий, мовленнєвий, сенсомоторний [110].

Б.П. Пузанов стверджує, що порушення пізнавальної діяльності у розумово відсталих дітей утруднює аналіз ситуації спілкування та використання набутого мовленнєвого досвіду в нових умовах комунікації. Крім того, потреба в комунікації у даної категорії дітей значно знижена, що пов'язано з несформованістю пізнавального інтересу. Одна з причин порушення процесу спілкування у розумово відсталих дітей, як відомо, є недорозвиток емоційно-вольової сфери. Емоції у даної категорії дітей відмічаються недостатньою диференційованістю, характерною нестабільністю та різкими змінами настрою, що стійко впливає на всі форми соціальних контактів [156].

Порушення комунікації утруднює процес соціальної адаптації. Дітям даної категорії складно встановлювати контакти з людьми, вони не впевнені в собі, відчують незадоволеність собою та навколишнім середовищем. Такий стан може стати причиною різних конфліктів і суттєво ускладнює процес соціалізації дитини.

### **Висновки до I розділу**

Формування комунікативних умінь в учнів загальноосвітньої та спеціальної школи були предметом багатьох досліджень в галузі загальної і спеціальної методики, дидактики, психології, лінгводидактики. Актуальність даних досліджень була обумовлена необхідністю допомогти практикам у подоланні суттєвих утруднень, які зазнають як нормальні, так і розумово відсталі школярі в процесі формування в них комунікативних умінь.

Проблемам формування комунікативних умінь в учнів загальноосвітньої школи присвячені праці Б.Г. Ананьєва, М.Т. Баранова О.О. Бодальєва,, В.І. Бадер, М.С. Вашуленка, Л.С. Виготського, М.І. Жинкіна, І.О. Зимньої, В.І. Капінос, Т.О. Ладиженської, О.О. Леонтєва, М.І. Лісіної, М.Р. Львова, А.Р. Лурія, А.К. Маркової, І.О. Синиці та інших. У психологічних дослідженнях і навчально-методичній літературі зазначається, що розвиток комунікативних умінь проходить у процесі мовленнєвої діяльності; основою формування й розвитку умінь є знання; ефективність розвитку комунікативних умінь знаходиться в безпосередній залежності від лінгвістичних знань; мовленнєва діяльність повинна бути організована так, щоб у її процесі закріплювалися набуті лінгвістичні знання, активніше використовувалися засвоєнні граматичні форми.

Для ефективного формування комунікативних умінь в учнів необхідним є граматичний матеріал. Вивчення граматики, зокрема, граматичної теми «Прикметник» сприяє збагаченню мовлення в морфологічному і синтаксичному аспектах, і особливо великого значення має для упорядкування мовлення, усунення різноманітних мовленнєвих недоліків, формування комунікативних умінь, які передбачені нормами літературної мови. В змісті і методиці навчання мови загальноосвітньої школи досить повно і конкретно розроблена система роботи з формування комунікативних умінь в учнів на матеріалі вивчення прикметника.

У спеціальній методиці зроблені спроби пошуку методів і прийомів роботи щодо формування комунікативних умінь у розумово відсталих школярів на матеріалі вивчення прикметника. Найбільш корисними є розробки досліджень А.К. Аксьонової, Л.С. Вавіної, М.Ф. Гнезділова, Н.П. Кравець, Р.І. Лалаєвої, Л.Л. Логвинової, В.Г. Петрової, Г.С. Піонтківської, Т.К. Ульянової, М.П. Феофанова, Ж.І. Шиф та інші. Цими авторами відмічаються труднощі, які виникають у розумово відсталих учнів під час засвоєння граматичної теми «Прикметник». Ці труднощі ускладнюються своєрідністю загального і мовленнєвого розвитку, недорозвитком пізнавальної діяльності розумово відсталих учнів, пізнім розвитком мовлення, його якісною своєрідністю, а також

іншими психофізичними особливостями, що утруднює процес формування комунікативних умінь у розумово відсталих учнів на матеріалі вивчення граматичної теми «Прикметник». Недостатня увага до вивчення граматичної теми «Прикметник» в подальшому негативно впливає на формування комунікативних умінь у розумово відсталих учнів. Однак, в цих дослідженнях не вивчена проблема формування комунікативних умінь у розумово відсталих учнів.

У роботах Т.О. Ладиженської встановлена залежність сформованості комунікативних умінь учнів від рівня сформованості знань і мовленнєвих умінь. Також, на її думку, головне під час вивчення граматики, це вміння практично використовувати відповідні вправи і свідомо застосовувати ці знання у процесі мовленнєвої діяльності. В силу відомого мовленнєвого недорозвитку комунікативні вміння у розумово відсталих учнів недостатньо сформовані або мають своєрідні особливості, які не завжди враховуються вчителями в процесі формування знань і мовленнєвих умінь. Цей фактор недооцінюється багатьма методистами.

Не дивлячись на те, що названими авторами проблема формування комунікативних умінь у розумово відсталих учнів спеціально не досліджувалась, але в їх дослідженнях є цінні методичні рекомендації стосовно підвищення якості навчання усіх видів мовленнєвої діяльності, яка є основою для успішного формування комунікативних умінь в учнів.



## РОЗДІЛ II. СТАН СФОРМОВАНOSTІ КОМУНІКАТИВНИХ УМІНЬ В УЧНІВ СТАРШИХ КЛАСІВ ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ ДЛЯ ДІТЕЙ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОЮ НЕДОСТАТНІСТЮ

### 2.1. Завдання, зміст та методика дослідження

Матеріали, викладені у попередньому розділі, свідчать про те, що проблема формування комунікативних умінь у розумово відсталих учнів, не втратила своєї актуальності і потребує подальшого дослідження та вдосконалення.

Для розробки системи корекційної роботи з формування у розумово відсталих учнів комунікативних умінь необхідно було виявити стан сформованості комунікативних умінь та встановити залежність їх від рівня сформованості знань і мовленнєвих умінь про прикметник, а також визначити труднощі, які виникають в учнів під час використання прикметників у мовленнєвій діяльності.

Як зазначають А.К.Аксьонова, Н.М.Барська, В.В. Воронкова, Л.С. Вавіна та ін., що формування комунікативних умінь у розумово відсталих учнів, насамперед, повинно відповідати програмним вимогам, які передбачають концентричний принцип розміщення матеріалу, практичну і корекційну спрямованість [1, 9, 43, 25].

Загальноосвітні навчальні заклади для дітей з інтелектуальною недостатністю України використовують програму з української мови для 1-9 класів допоміжної школи, автором якої є Л.С. Вавіна. У цих закладах вивчення української мови є одним із основних предметів, який носить практичну і корекційну спрямованість [187].

Починаючи з VI-го класу, на основі сформованих знань в початковій школі про слова, що означають назви предметів, учнів ознайомлюють із загальним значенням, морфологічними ознаками і синтаксичною роллю прикметника. Учні повинні вміти використовувати прикметники у різних типах мовлення, особливо у

текстах-описах, для точного опису предметів і тварин. Використовувати прикметники-синоніми.

У VII-му класі повторюються і закріплюються знання про граматичні категорії прикметника: рід, число, відмінок. Родові закінчення прикметників і правопис найуживаніших суфіксів. Учні повинні використовувати у мовленні прикметники-синоніми. Визначати роль прикметників у художньому стилі мовлення, доречно використовувати під час описів (усних і письмових) предметів, тварин, зовнішності людини. Узгоджувати прикметники з іменниками під час висловлювання. У VIII-му класі закріплюються знання про прикметник, формуються уміння узгоджувати прикметник з іменником в роді, числі, відмінку, виділяти відмінкові закінчення прикметників в однині і множині. Учні повинні вміти узгоджувати прикметники з іменниками, широко використовувати прикметники під час усних і письмових описів і у творах. У IX-му класі актуалізуються знання про прикметник, звертається увага на роль прикметника у мовленні, формуються уміння виділяти відмінкові закінчення прикметників практично. Учні повинні вміти вживати іменники і прикметники в усному і писемному мовленні. Використовувати в своєму мовленні багатозначні слова, синоніми і антоніми [187].

Враховуючи це, програма передбачає розвиток мовленнєвої діяльності, зокрема, розвиток діалогічного і монологічного мовлення, вмінь логічно й граматично правильно створювати власні висловлювання як усно так і письмово.

Л.С. Вавіна підкреслює, що спілкування, як найбільш розповсюджена сфера мовленнєвої діяльності, не досягає у розумово відсталих учнів належного рівня сформованості навіть після закінчення школи, тому, в системі підготовки розумово відсталих школярів до самостійного життя і праці, особливо в умовах значного розширення сфер функціонування української мови, як державної, особливе місце відводиться формуванню у цієї категорії учнів комунікативних умінь [25].

Особливу увагу Н.П. Кравець акцентує на тому, що серед завдань, що стоять перед сучасним навчальним закладом для розумово відсталих дітей є соціальне

значення, а також дуже важливим компонентом є підвищення мовленнєвої культури учнів, зокрема, формування в них комунікативних умінь. У зв'язку з цим, особливого значення набуває проблема формування цих умінь у розумово відсталих учнів. Одним із шляхів її реалізації, на її думку, є формування в учнів умінь, необхідних для продукування висловлювання [103].

Значну роль у реалізації завдань спеціального навчання розумово відсталих учнів відіграють уроки української мови, які є не лише предметом вивчення, а й засобом пізнання, корекції інтелектуального розвитку школярів. Як зазначав В.О. Сухомлинський, мова належить до предметів, «...в яких знання тісно зливаються з уміннями і виявляються насамперед в уміннях» [220 с. 253].

Основним завданням української мови в цих закладах є розвиток і корекція мовлення та мислення розумово відсталих учнів. До вивчення всіх розділів навчання мови А.К. Аксьонова пропонує використовувати такі принципи:

1. Комунікативної спрямованості навчання.
2. Єдності у реалізації двох напрямів роботи: розвиток мовлення і мислення.
3. Обов'язкова мотивація мовної і мовленнєвої діяльності учнів.
4. Формування чуття мови і опори на неї в навчальній діяльності учнів.
5. Взаємозв'язок усної і писемної форм мовлення в процесі їх розвитку.

Одним із провідних принципів навчання в умовах загальноосвітнього закладу для дітей з інтелектуальною недостатністю є принцип комунікативної спрямованості [1].

Досягненням основної мети навчання, як підкреслює Л.С. Вавіна, є оволодіння мовленням, тобто, розвиток мовленнєвих умінь. Тому, на її думку, суттєву роль у шкільному навчанні відіграє формування навичок зв'язного, логічного, послідовного і змістовного викладу думок, хоч, ці навички в розумово відсталих учнів залишаються недосконалими. Першочерговою умовою сформованості цих навичок є вміння підбирати потрібний фактичний матеріал, скласти план висловлювання, продумувати його зміст і структуру [28].

Психолінгвістика розглядає мовлення як один з видів людської діяльності, що потребує сформованості специфічних умінь (комунікативних умінь):

орієнтуватись в умовах спілкування, планувати висловлювання, реалізувати заплановану програму, контролювати хід і наслідки процесу мовлення.

Виходячи із сучасних вимог лінгвістики, діюча програма не передбачає розділів, які безпосередньо спрямовані на розвиток комунікативних умінь у розумово відсталих учнів.

Враховуючи все вище зазначене у констатувальному дослідженні були поставлені такі завдання:

1. Виявити у розумово відсталих учнів рівень знань про прикметник.
2. Дослідити стан сформованості в розумово відсталих учнів мовленнєвих умінь у процесі виконання різноманітних вправ.
3. Встановити залежність сформованості комунікативних умінь учнів від ступеня засвоєння знань і розвитку мовленнєвих умінь у процесі вивчення прикметників.

Дослідженням було охоплено 360 учнів 7-9 класів загальноосвітніх закладів для дітей з інтелектуальною недостатністю м. Києва (№2, №16, №26), Київської області (Білоцерківська спеціальна загальноосвітня школа № 19 для дітей з вадами розумового розвитку), Львівської області (Львівська спеціальна загальноосвітня школа-інтернат № 102), Черкаська область (Вільшанська спеціальна загальноосвітня школа-інтернат). Експериментальну групу склали учні, які мали діагноз за сучасною класифікацією (МКХ - 10) «легку розумову відсталість».

Учням всіх класів пропонувалися однакові завдання, що давало можливість виявити специфічні особливості і труднощі під час формування комунікативних умінь у розумово відсталих учнів.

Дослідження проводилось індивідуально та фронтально в лабораторних умовах.

У відповідності з поставленими завданнями констатувальне дослідження складалося з двох етапів.

На першому етапі учням в лабораторних умовах пропонувалося виконати декілька блоків завдань, за допомогою яких передбачалося виявити

знання розумово відсталих учнів про прикметник та уміння використовувати їх у власному мовленні, працювати з деформованими реченнями, уміння складати усну розповідь. При цьому, також встановлювався особистий контакт з досліджуваними, необхідний для подальшої роботи.

Кожному учню пропонувалося виконати декілька блоків завдань, які при необхідності деталізувалися, уточнювалися і диференціювалися. Добір завдань здійснювався з урахуванням їх продуктивно-творчого характеру у відповідності з програмними вимогами з української мови в умовах диференційованого навчання.

Завдання пропонувалися в усній або писемній формі. Відповіді школярів дослівно фіксувалися в протоколах, при цьому, зверталась увага на міру запропонованої допомоги та результативність її використання. Якщо учень приймав допомогу і відповідав правильно, то вважалося, що він знає або вміє, якщо не приймав – не знає, не вміє. Вміння учня використовувати допомогу свідчило про його можливості до навчання.

Отримані дані підлягали кількісній обробці та якісному аналізу.

Для досягнення поставленої мети необхідно було, насамперед, визначити критерії оцінювання знань і умінь розумово відсталих учнів, а саме критерії правильного вживання прикметників у власному мовленні.

Модифікуючи критерії оцінювання комунікативних умінь, а саме правильне і доцільне використання прикметників в усних і письмових висловлюваннях, ми брали до уваги апробовані методики О.М. Бондарчук, М.С. Вашуленко, Г.С. Демідчик, Г.І. Дідук, Л.І. Нечаєвої, О.Я. Савченко.

Адаптуючи методики вище зазначених авторів, щодо критеріїв оцінювання комунікативних умінь відповіді учнів оцінювались за бальною системою (за кожне правильно виконане завдання один бал).

Співвідношення суми правильних відповідей до загального числа запропонованих завдань:  $K_{\text{завдань}} = \frac{\text{сума правильних відповідей}}{\text{кількість завдань}}$

Шкала оцінювання коефіцієнту  $K_{\text{завдань}}$  в %:

від 85 до 100 % - 10 -12 балів

від 65 до 84 % - 7-9 балів

від 25 до 64 % - 4-6 балів

нижче 25 % - 1-3 бали.

Всі ці завдання оцінювались за нормами оцінок для загальноосвітніх навчальних закладів для дітей з інтелектуальною недостатністю.

На основі аналізу показників, які дозволяють виявити стан сформованості у розумово відсталих учнів комунікативних умінь, та беручи до уваги розроблені у Державному стандарті критерії оцінювання навчальних досягнень учнів спеціальної загальноосвітньої школи (В.І. Бондар, Н. П. Кравець), та загальноосвітньої середньої школи (О.Я. Савченко, М.С. Вашуленко), нами було визначено чотири рівні сформованості комунікативних умінь: IV – високий, III – достатній, II – середній, I – початковий, сформованість яких передбачалося перевірити в ході констатувального експерименту.

**IV рівень – високий.** Учні володіють знаннями про прикметник, його морфологічні ознаки, синтаксичну роль, уміння узгоджувати прикметник з іменником у роді числі, відмінку. Вміють підбирати синоніми та антоніми. Складають фразеологічні словосполучення та розуміють їх значення. Самостійно складають розповіді, розкриваючи головну думку висловлювання, використовуючи образно-виразні засоби. Учні відповідають на запитання до змісту прочитаного чи прослуханого, дотримуються структури висловлювання під час переказу, правильно розкривають тему і головну думку твору, розуміють і дотримуються причинно-наслідкових зв'язків. Складають розгорнутий діалог відповідно до запропонованої ситуації й мети спілкування, дотримуючись норм української літературної мови. Учні самостійно будують достатньо повні тексти, дотримуючись вимог до структури висловлювання, але при виконанні завдань у них спостерігаються відхилення від теми та недоліки у співвідношенні основної та другорядної інформації.

**III рівень – достатній.** Учні мають достатні знання про граматичні ознаки прикметника, його морфологічну і синтаксичну роль. Вміють підбирати слова протилежного значення, але відчувають труднощі при підборі слів близьких за значенням. Самостійно складають та розуміють фразеологічні словосполучення.

Володіють граматичними і лексичними знаннями, але, при цьому, не завжди синтаксично правильно узгоджують слова у реченні. Під час складання розповіді дотримуються структури висловлювання, але причинно-наслідкових зв'язків не розуміють, переказувати текст з проникненням у його зміст не можуть, спостерігаються порушення граматичної цілісності тексту. Уміють складати діалог відповідно до запропонованої ситуації й мети спілкування, але потребують постійної стимуляції з боку вчителя, тому репліки діалогу не завжди відповідають заданій темі. Учні будують письмові тексти, не розкриваючи, при цьому, тему. Виклад не послідовний, без урахування співвідношення основної та другорядної інформації.

**II рівень – середній.** Учні мають часткові знання про прикметник і його морфологічні ознаки та синтаксичну роль, при узгодженні прикметників з іменниками допускають помилки. Не мають чіткого уявлення про слова протилежного та близького значення. Структура висловлювання порушена, учні не дотримуються причинно-наслідкових зв'язків, спостерігаються лексико-граматичні порушення, тему висловлювання не розкривають, речення аграматичні, допомогу у вигляді запитань та ілюстрацій сприймають частково, самотійно без плану переказувати не можуть, до роботи ставляться байдуже, репліки діалогу не пов'язані між собою за темою спілкування, не відповідають запропонованій ситуації та меті спілкування, репліки неповні, здебільшого однослівні, відходять від теми спілкування; до розмови пасивні, не виявляють активності чи бажання брати участь у розмові; самотійно, без спонукання завдання не виконують, потребують стимулу і контролю за діяльністю.

**I рівень – початковий.** Учні не мають чітких знань про граматичні ознаки прикметника. Відчувають труднощі при узгодженні прикметників з іменниками. Не мають чіткого уявлення про слова протилежного та близького значення. Прослухане чи прочитане учні переказати не можуть, відчувають труднощі у відповідях на запитання до змісту тексту, допомогу не використовують, потребують постійної стимуляції та допомоги з боку вчителя. Самостійно діалог на запроповану тему учні продовжити не можуть, будують окремі репліки

діалогу, але вони не відповідають запропонованій ситуації та меті спілкування, не звертають увагу на зміст діалогу, потребують контролю та стимулу до мовленнєвої діяльності. Висловлювання будують у вигляді окремих не пов'язаних між собою речень. Навчальні можливості представників даної групи дуже низькі. Вони потребують у процесі навчання постійного індивідуального підходу.

Визначеним рівням відповідає 12-бальна шкала оцінок у такому співвідношенні:

Рівні	Кількість балів (індикатор)
IV – Високий	10-12
III – Достатній	7-9
II – Середній	4-6
I – Початковий	1-3

Перший блок завдань на даному етапі передбачав виявити в розумово відсталих учнів 7-9 класів знання про прикметник. Засвоєння знань, як стверджував І.Г. Єременко, - це процес, у ході якого учні навчаються виділяти подібні й відмінні ознаки в предметах і явищах, виявляти родові і видові відношення між ними, визначати причинно-наслідкові зв'язки. Результатом засвоєння знань є опанування учнем суті явища, закономірностей його розвитку. Застосування знань на практиці, на його думку, важливий засіб активізації навчальної діяльності учнів. У процесі застосування знань на практиці реалізується дієвість навчання, що сприяє формуванню умінь і навичок. Знання без вмінь і навичок – формальні, відірвані від пізнавальної і життєвої практики. Уміння, які не ґрунтуються на знаннях, механічні [69].

На думку М.Р. Львова, граматичні знання мають велике практичне значення для усвідомленого засвоєння слова, вірного використання його форм і є основою оволодіння мовою та мовленнєвими уміннями [134].

Виходячи з цього, необхідно зазначити, що саме прикметники сприяють розвитку в учнів умінь диференціювати ознаки предметів, розуміти емоційність та художню виразність мовлення.



В.В. Виноградов, акцентував увагу, на тому, що прикметник – це граматична категорія, що формує і об'єднує слова, які означають ознаку предмета і є визначальниками іменників і звичайно узгоджувальними з ними у роді, числі та відмінку. Називаючи ознаку предметів, прикметники тісно пов'язані з назвами предметів, іменниками. Цим обумовлено наявність граматичних ознак роду, числа і відмінка в прикметниках, бо граматичні форми прикметників, на думку В.В. Виноградова, на відміну від форм іменників, не виражають ніяких додаткових лексичних значень, крім загального значення узгоджувальної ознаки [40].

Враховуючи це ми пропонували учням виконати чотири завдання. Першим завданням на цьому етапі було підібрати до запропонованих іменників прикметники.

Учням пропонувалися іменники, лексичне значення, яких було добре знайоме учням. Запропоновані іменники, були записані на дошці. Учні повинні були самостійно підібрати прикметники до запропонованих на дошці іменників. Спочатку учні виконували це завдання усно, а потім письмово. Учням пропонувалися такі слова – *море, ліс, пісня, день, дуб*, до яких учні повинні були підібрати прикметники.

Другим завданням було до прикметників підібрати слова протилежного значення (антоніми). Уміння підбирати слова з протилежним значенням, як зазначає Н.М. Светловська, свідчать про точне розуміння слів і є важливим показником рівня сформованості словникового запасу учнів [133].

Слова були записані на картках і учням пропонувалося підібрати до них слова протилежного значення. Для кращого виконання завдання, експериментатором був даний зразок виконання. Потім учні самостійно усно підбирали слова протилежного значення до запропонованих слів. Після цього, вони виконували запропоноване завдання самостійно на картках. Учням були запропоновані такі слова – *холодний, велика, вечірній, високе, солодка, швидкий, дальній, веселий, коротка, легкий*. Ці слова були знайомі учням, вони зустрічались в різних підручниках для читання.

Третім завданням даного блоку було підібрати до прикметників слова близькі за значенням (синоніми). Як стверджують М.Р.Львов і Т.Г. Рамзаєва поняття про предмети, дії, ознаки мають багато варіантів, відтінків. Чим більше в словнику людини синонімів, які їх позначають, тим багатше, виразніше можливості мовлення мовця, тим багатший та активніший словник синонімами, тим виразніше і точніше його мовлення [133].

Враховуючи досвід та рекомендації відомих методистів А.К. Аксьонової, М.Ф. Гнезділова, З.М. Смирнової та інших, які в своїх дослідженнях зазначали, що для успішного виконання даного завдання з учнями необхідно спочатку провести роз'яснювальну роботу, виконати завдання усно разом з вчителем і тільки після цього учні приступають до самостійного виконання завдання.

Учням пропонувалися такі слова: *красива, вірний, відважний, мокрий, великий, радісний, злий* до яких їм необхідно було підібрати синоніми і пояснити, що синоніми – це слова близькі за значенням.

Метою четвертого завдання було скласти фразеологічні словосполучення з іменників і прикметників.

М.Р. Львов підкреслював, що прикметники, які вживаються у мовленні часто стають образними, художніми ознаками, які потребують для розуміння глибокого проникнення у його внутрішній зміст, вимагаючи перенесення ознаки одного предмета, явища на інший. Їх розуміння це складний процес, розрахований на виконання мисленневої операції та уміння узагальнювати.

Розумово відсталі школярі, на думку З.Н. Смирнової, в своєму мовленні використовують дуже незначний ряд ознак, замінюючи точні ознаки неточними, а образні, художні ознаки не використовують взагалі ні в усному, ні у писемному мовленні [208].

Метою даного завдання було з'ясувати, розуміння учнями слів переносного значення та вмінь використовувати їх у своєму мовленні.

Учням пропонувалися такі прикметники, як: *залізний, золотий, кам'яний* до яких вони повинні були підібрати запропоновані іменники, які були записані на дошці, щоб утворилося словосполучення. Ми вважали, що правильне

співвідношення «слів підказок» з прикметниками і можливість пояснити отримане словосполучення, буде свідчити про розуміння учнями змісту цих виразів.

Другий блок завдань був спрямований на виявлення в учнів вмінь працювати з деформованими реченнями, складати розповідь за сюжетним малюнком, при цьому, використовувати набуті знання про прикметник у своїй практичній діяльності.

Першим завданням другого блоку було встановити порушений порядок слів і скласти речення. Слова, які пропонувалися учням вимагали від них умінь узгоджувати їх між собою.

Учням пропонувалися такі слова:

1. пожежа, тріском, лісова, страшним, насувалася, нас, із, на.
2. вогонь, лютував, пекельний, навкруги.
3. дерева, полум'ям, височезні, червоним, охоплювались.
4. сморід, спека, повітрі, нестерпний, стояли, в, і.
5. диму, темно, густого, чорного, стало, від, аж.
6. пожежа, болота, лісова, самого, підійшла, до.

Для правильного виконання учнями завдання, на дошці був даний зразок виконання одного речення. Спочатку учням пропонувалося скласти всі речення усно, а потім самостійно записати їх на картках.

Це завдання спрямоване на перевірку сформованості у розумово відсталих учнів умінь граматично і синтаксично правильно складати речення, встановлюючи порушений порядок слів.

Важливе значення при складанні речення, як підкреслював М.С.Рождественський, є уміння розташувати в реченні слова у відповідному порядку, додержуватися правильного логічного наголосу, вмінь поставити одне слово в залежності від іншого, щоб вони були узгоджені. Дані вміння, на його думку, є основою успішного оволодіння вміннями складати усні та письмові висловлювання. Уміння складати речення це підготовчий етап до формування

умінь більш самостійного і творчого характеру [195]. Такими вміннями є складання розповіді.

Так, Т.Г. Рамзаєва підкреслює, що вміння свідомо користуватися реченням – означає вміння поєднувати слова у реченнях, вміння поділяти потік мовлення на закінчені структурно-сміслові одиниці, вміння структурно та інтонаційно правильно формулювати власну думку [133].

Речення, як стверджує М.Р.Львов виступає в якості основної одиниці мовлення, на фундаменті якої учні усвідомлюють роль в мовленні іменників, прикметників, дієслів та інших частин мови.

У своїх дослідженнях О.О. Леонт'єв і Т.В. Рябова звертають увагу на те, що в умінні складати речення відображаються уявлення дитини про структуру ситуації - розуміння ситуації.

Метою другого завдання даного блоку було виявити вміння учнів складати розповідь за сюжетним малюнком, що дає можливість з'ясувати сформованість умінь самостійно складати розповідь, використовуючи власні знання. Учнім було запропоновано розглянути малюнок «Зимовий випадок», скласти розповідь і записати її.

Експериментатором спочатку була проведена бесіда за малюнком. Потім один з учнів складав розповідь усно.

Це завдання було найскладнішим, так як вимагало від учнів умінь виконувати мисленнєві операції, тобто, складати усно розповідь, а потім викладати думки письмово, що передбачає наявність сформованих умінь розгорнуто і послідовно викладати думки, враховуючи тему розповіді, а також вміння грамотно оформлювати текст. Учнім необхідно було виконати ряд завдань, які стоять перед ними: продумати зміст розповіді, підібрати необхідні слова, дотримуючись певного порядку викладу думок, правильно будувати речення, використовуючи орфографічні навички.

Вибір завдання скласти розповідь за сюжетним малюнком обумовлений тим, що малюнок в даному випадку є джерелом для розповіді, що надає матеріал для самостійної творчої роботи та стимулює мисленнєву діяльність дитини. Так,

М.С. Рождественський наголошував, що складання розповіді за малюнком є стимулятором мовленнєвої творчості. Малюнок діє на почуття дитини, розкриваючи перед нею ті сторони життя, з якими вона могла і не стикатися у своєму власному житті [195].

У своїх роботах М. Р. Львов вказував на те, що складання розповіді – це творча робота, яка вимагає від учня високого рівня самостійності, активності, зацікавленості, уміння підготувати матеріал, систематизувати, встановити логічні зв'язки, підібрати необхідні слова, фразеологізми, словосполучення, уміння складати речення та встановлювати зв'язків між ними – весь цей комплекс складних дій вимагає від учня не тільки організації всіх своїх зусиль, але і активізації інтелектуальної діяльності, а також сформованості певних умінь. Він зазначав, що для успішного складання розповіді необхідно оволодіти такими уміннями: уміння складати розповідь у відповідності до певної (основної) теми; добирати матеріал до розповіді. Також вміння добирати саме той матеріал, який відповідає темі розповіді; систематизувати матеріал, розташовувати його у потрібній послідовності; використовувати засоби мови у відповідності з літературними нормами і завданнями висловлювання, тобто уміння правильно виражати свої думки; складати письмовий або усний текст, тобто підводити підсумок всієї підготовчої роботи. Синтезувати весь матеріал – найважливіше і найскладніше вміння. Уміння правильно розпочати текст, не пропускаючи викладу головної думки, використовуючи матеріал, який був підготовлений для його написання, підібрані слова, все записати додержуючись норм правопису та уміння правильно закінчити його [134].

Метою другого етапу дослідження було – вивчити стан сформованості комунікативних умінь у розумово відсталих учнів і встановити їх залежність від ступеня сформованості знань про прикметник і мовленнєвих умінь в учнів. При цьому, розвиток комунікативних умінь, як стверджує Т.О. Ладиженська залежить, насамперед, від сформованості знань і мовленнєвих умінь в учнів, рівень сформованості, яких ми передбачали перевірити на першому етапі дослідження [146].

У своєму дослідженні Т.К. Донченко визначає такі види комунікативних умінь: слухати, або аудіювати (тобто сприймати й розуміти мовлення в його звуковому вираженні), читати (тобто сприймати, розуміти й передавати в голос мовлення в його графічному вираженні), говорити й писати (висловлювати свої думки в усній і писемній формах). Комунікативні вміння, на її думку, це уміння здійснювати мовленнєву діяльність [66].

Виконані учнями завдання: прослухати текст, скласти план до нього, придумати назву оповіданню і переказати його; прочитати оповідання, дати відповіді на запитання, визначити головну думку і переказати його; доповнити діалог репліками одного з мовців; скласти діалог за малюнком; усно, самотійно скласти розповідь на тему: «Мій найкращий друг»; самотійно змоделювати текст; написати листа своєму товаришу аналізувались по кількості допущених граматичних помилок, а також враховувався обсяг, лексична повнота і повнота відображення фактів, правильність побудови фраз, кількість використаних прикметників. Всі ці завдання оцінювались за нормами оцінок для загальноосвітніх навчальних закладів для дітей з інтелектуальною недостатністю.

Виходячи з вище зазначеного, учням було запропоновано 3 блоки завдань, які були спрямовані на перевірку умінь сприймати і усвідомлювати зміст прочитаного або прослуханого тексту, рівень сформованості усного та писемного мовлення, уміння розуміти і розкривати тему висловлювання, підбирати і систематизувати матеріал для висловлювання, уміння використовувати засоби мовлення у відповідності з задумом і мовленнєвою ситуацією та вмінням удосконалювати написане.

Перший блок завдань був спрямований на перевірку умінь сприймати текст на слух. Уміння сприймати та усвідомлювати текст передбачає здатність правильно, адекватно авторському задуму розуміти усний і письмовий текст.

Виконання даного завдання дає можливість з'ясувати рівень усвідомлення та сприймання тексту. Сприйняття мовлення вимагає його розуміння. У роботах психологів, які досліджували мовлення – М.І. Жинкін, І.О. Зимня,

С.Я. Рубінштейн, та інші – є твердження, що сприйняття й розуміння мовлення утворюють єдиний процес [78, 87, 196].

Учням був запропонований невеликий за обсягом текст, цікавий, доступний. Текст складався в основному з простих речень, що полегшувало його сприймання.

Перше завдання: прослухати текст, скласти план до нього, придумати назву оповідання і переказати його. Учням пропонувалося прослухати таке оповідання:

*...В автобусі Оксана зайняла зручне місце і замріялась. Не звернула увагу, коли на одній із зупинок увійшла і стала якраз біля неї літня жінка з важкими сумками. Пасажири попросили дівчинку поступитися місцем. Та Оксана зробила вигляд, що не чує. А лише зверхньо подумала: „Невелика пані, якщо з торбами носить...”*

*У вечір Оксана з матір'ю та батьком пішли до нових сусідів, які справляли новосілля і запросили їх. Двері відчинились, і на порозі стала жінка, яку Оксана так образила своєю нечемністю в автобусі, а на столі було частування з тих самих важких сумок.*

*Оксана ладна була провалитись крізь землю. Мати вихваляла перед новою сусідкою свою доньку, яка вона вихована та скромна, і вчиться добре, і вдома допомагає.*

*І кожне її слово було для дівчинки, як насмішка. А сусідка спокійно, дивилась їй просто в очі. Той погляд надовго запам'ятався Оксані.*

*Часом потрібен гіркий урок, щоб людина зрозуміла, що причиною багатьох її неприємностей і невдач у житті є елементарна невихованість.*

На думку психологів, переказ включає два взаємопов'язаних процеси – сприймання висловлювання та його відтворення. Ці процеси відповідають видам мовленнєвої діяльності – слуханню та репродуктивному говорінню (усний переказ). Це унікальний вид роботи, він дає можливість одночасно виявити рівень сформованості таких видів комунікативних умінь, як уміння усвідомлено слухати, а потім репродукувати в усній формі мовлення [77, 188, 191, 158].

Друге завдання – прочитати оповідання, дати відповіді на запитання, визначити головну думку і переказати його. Учням було запропоновано таке оповідання:

### **Синичка допомогла**

*Чудового літнього дня я йшла лісом і затрималася під великою березою. Береза росла на краю лісової галявини. Дуже подобається мені це дерево. Воно гойдає своїми гнучкими гілочками й зеленими листочками, які наче шепочуться між собою про щось. Я сіла під березою, а потім лягла на траві, задивилась в небо, по якому ліниво пливли білі хмаринки. І задрімала.*

*Не знаю, як довго спала, коли розбудив мене пташиний гомін. Я розплющила очі і побачила синичку. Вона перелітала з гілки на гілку, пищала і все поглядала на один бік. Спочатку я не могла зрозуміти її поведінки, а потім теж глянула в той бік і за кілька метрів побачила гадюку, яка повзла прямо на мене. Я схопилась на ноги, і гадюка сховалась в кущах. Синичка замовкла, а потім радісно і ніжно зацвірінькала. Я все зрозуміла. Не було сумніву, що синичка побачила гадюку і, відчуючи небезпеку, намагалася мене зупинити.*

*Я з вдячністю подивилась на мою рятувальницю, не могла стриматися і сказала:*

*- Дякую тобі, синичко!*

Після прочитаного оповідання учням ставилися такі запитання:

- Яким був літній день?

- Чим прекрасна береза?

- Як жінка відпочивала в лісі?

- Що її розбудило?

- Що сталося далі?

Після відповідей учнів експериментатор поставив запитання про кого розповідається в оповіданні?

Метою другого блоку завдань було виявити вміння учнів складати діалог і монолог.



Першим завданням даного блоку було перевірити стан сформованості діалогічного мовлення розумово відсталих учнів. Вибір даного завдання зумовлений тим, що діалог – це найпоширеніший вид усного мовлення і є єдиною формою мовленнєвого спілкування. Мовленнєвою організацією діалогу є ряд змінюючи одна одну реплік.

На думку Е. Я. Палихати, діалогічне мовлення завжди мотивоване, оскільки містить в собі прохання чи наказ, передачу повідомлення чи висловлення почуттів. У ході діалогу ставляться уточнюючі запитання, подаються репліки, що полегшують тому, хто говорить, можливість висловити свою думку, уточнити її. Характерним для діалогічного мовлення є те, що воно здебільшого протікає в умовах конкретної ситуації і супроводжується невербальними засобами спілкування – жестами, мімікою та ін. Діалогічне мовлення ситуативне, неповне, скорочене, фрагментарне, але не перестає бути зрозумілим, оскільки кожне висловлювання обумовлене попереднім [164].

Для діалогу велике значення набуває комунікативна активність дітей: уміння швидко зорієнтуватися, знайти вірну відповідь, уміння розпочати діалог – поставити питання.

Враховуючи це учням були запропоновані такі завдання:

Перше завдання – доповнити діалог репліками одного з мовців.

На дошці були прикріплені малюнки і учням давалося завдання: «Уважно розглянути ці малюнки».

Учням пропонувалися такі малюнки.



Малюнок 2.1.

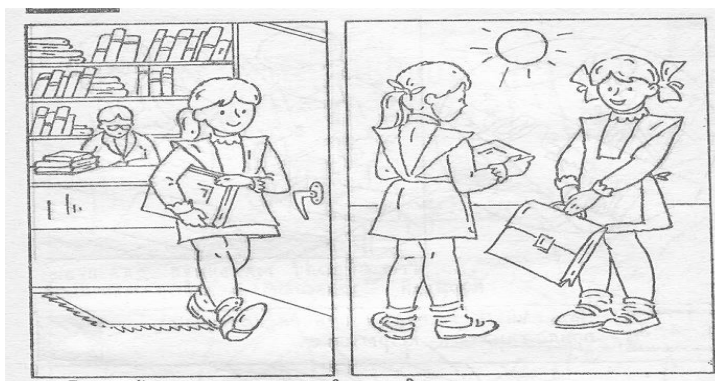
Потім кожному учневі було роздано картки, на яких був написаний діалог, його зміст відповідав темі малюнка, але репліки одного з мовців були пропущені.

- Добрий день Сашко!
- ... , Ігор!
- Ти куди йдеш?
- ... А ти?
- ... ..
- А якій фільм ти будеш дивитись?
- .... ..
- Мої друзі вже бачили цей фільм і вони розповідали, що ....
- Я теж хотів би подивитись цей фільм.
- ....

Друге завдання - скласти діалог за малюнком.

Учням пропонувалося розглянути уважно малюнки і розповісти, що відбувається на цих малюнках, скласти за малюнками діалог.

Запропоноване завдання дає можливість виявити вміння складати розгорнутий діалог відповідно до запропонованої ситуації і мети спілкування; використовувати формули мовленнєвого етикету, говорити змістовно, аргументувати свою думку, порівнювати її з думкою іншого.



*Малюнок 2.2.*

Третє завдання передбачало виявити рівень сформованості монологічного мовлення в розумово відсталих учнів.

Як відомо монолог – це складний різновид мовлення. На відміну від діалогу, монолог характеризується розгорнутістю, значно меншим використанням допоміжних засобів, активністю, організованістю, зв'язністю, конкретністю, послідовністю, граматичною правильністю [10, 204, 166, 200, 134].

Відомий методист М.Р.Львов зазначав, що монолог, як правило, не підтримується ситуацією або запитаннями - це розповідь, яка вимагає від мовця великої зібраності, попередньої підготовки, певного вольового зусилля, композиційних і логічних умінь [134].

Учням було запропоновано усно, самотійно скласти розповідь на тему: «Мій найкращий друг». Їм не пропонувалося ніякої міри допомоги. Розповіді учнів були дослівно зафіксовані до протоколу дослідження.

Виконання даного завдання дозволило виявити уміння учнів самотійно створювати зв'язний текст на задану тему; викладати матеріал логічно, послідовно; дотримуватись норм літературної мови, вдало підбирати слова, враховуючи при цьому певне комунікативне завдання; вміння висловити власну думку і пояснити її, пов'язати даний матеріал з власним досвідом.

Як відомо, писемне мовлення – загальноприйнята, універсальна форма спілкування людей. Вона дає можливість виражати свої думки і відчуття засобами писемності, а також розуміти те, що написано іншими. Оволодіння писемним мовленням дуже важливе для соціальної адаптації людини. Характерною ознакою писемного мовлення є насамперед те, що це мовлення без співрозмовника чи з уявним співрозмовником [203].

Писемне мовлення, як зазначає М.С. Рождественський, більш точне і відшліфоване з точки погляду лексики, синтаксису і морфології, так як в писемному мовленні передається словами багато з того, що в усному мовленні замінюється жестами, мімікою та інтонацією. Для писемного мовлення характерна послідовність та усвідомлення думки, більше ніж в усному мовленні. [195]

Виходячи з цього, третій блок завдань передбачав виявити рівень сформованості писемного мовлення розумово відсталих учнів.

Вибір даного завдання обумовлений тим, що оволодіння писемним мовленням вимагає від учнів сформованих певних комунікативних умінь: уміння зрозуміти і розкрити тему висловлювання; зібрати матеріал і систематизувати

його; використовувати засоби мовлення у відповідності з задумом і мовленнєвою ситуацією та вмінням удосконалювати написане.

Першим завданням даного блоку було – самостійно змоделювати текст.

Учням давалося таке завдання: «Прочитати текст. Подумати, які доречно вжити прикметники, щоб розповідь була яскравою. Записати доповнений прикметниками текст у зошит».

Учням пропонувалися картки з таким текстом:

Море бурлило. Від подиху вітру воно мінялося. З гуркотом неслися хвилі. Вони кидали на пісок піну, яка вмить зникала повертаючись у море.

Друге завдання – написати листа своєму товаришу. Як підкреслює С.В. Шевчук, лист – це один із способів обміну інформацією.

М.Ф. Гнєзділов зазначає, що стиль листа може бути довільним з елементами гумору, особливо це стосується листування з близькими людьми та зі своїми друзями. Листування розкриває інтерес до складання писемного висловлювання і сприяє використанню різних мовних засобів [47].

Особливе значення, як підкреслює Л.С. Вавіна, в зв'язній мовній побудові листа має вміння дитини здійснювати спілкування з відсутнім співбесідником. Для цього, в писемному мовленні розкриваються й відображаються всі суттєві зв'язки думки. Писемне мовлення вимагає більш систематичного, логічно зв'язного викладу, ніж усне. Аналіз писемного мовлення учнів, на її думку, дозволяє зробити висновки про словниковий запас учнів, особливостях складання ними зв'язних писемних висловлювань, умінь використовувати набуті знання та вміння у практичній діяльності [25].

Так, Н. І. Політова стверджує, що для побудови зв'язного писемного висловлювання має значення вміння використовувати різні синтаксичні конструкції, які надають мовленню логічну зв'язність та емоційну виразність – це свідчить про вміння будувати текст [185].

Враховуючи вище зазначене, ми прийшли до думки, що це завдання дозволяє виявити рівень сформованості комунікативних умінь у розумово відсталих учнів та умінь застосовувати набуті знання та вміння під час складання зв'язного писемного висловлювання.

У методиці констатувального дослідження передбачалась система різних видів допомоги, яка надавалася учням під час проведення дослідження, а саме: а) заохочування та спонування учня до подальшого виконання завдання; б) готовий план, опорні слова та словосполучення; в) додаткові запитання; г) додаткові пояснення. Варіативність використаних в процесі констатації завдань і значна кількість показників аналізу отриманих даних дозволили об'єктивно з'ясувати рівень сформованості комунікативних умінь в розумово відсталих учнів.

Під час виконання завдань учнями, які були передбачені на першому і другому етапі, ми намагалися встановити можливу залежність сформованості комунікативних умінь від сформованості знань про прикметник і вмінь використовувати його в мовленнєвій діяльності, а також виявити типові труднощі в оволодінні комунікативними вміннями розумово відсталими учнями.

## 2.2. Результати констатувального експерименту

Відомий методист Т.О. Ладиженська стверджувала, що сформованість комунікативних умінь, безпосередньо, залежить від рівня сформованості знань і мовленнєвих умінь. При цьому, на процес формування комунікативних умінь впливають засвоєні мовні знання і мовленнєві вміння, передмовленнєва робота і комунікативна практика. Теоретичні знання, як вона стверджувала, які засвоюють учні в процесі вивчення мови – це знання про засоби діяльності. Головне під час вивчення граматики, на її думку – це практично, шляхом відповідних вправ, підведення учнів до свідомого правильного застосування цих знань у процесі мовленнєвої діяльності [146].

М.Р. Львов підкреслював, що граматичні знання відіграють велику роль для розвитку усного та писемного мовлення, а також збагачують словниковий запас учнів, що сприяє формуванню умінь точно використовувати відповідні слова у зв'язному мовленні. Знання, на його думку, є базою для свідомого оволодіння мовою та формуванню мовленнєвих умінь. [133]

У процесі застосування знань на практиці, як стверджував І.Г. Єременко, реалізується дієвість навчання, що сприяє підготовці розумово відсталих учнів до успішної взаємодії з навколишнім середовищем. Для успішного засвоєння знань, учень повинен активно мислити, аналізувати й синтезувати фактичний матеріал, який вивчається. Він відмічав, що у процесі навчання учні засвоюють не тільки знання, а й практичні дії з ними, тобто набувають умінь і навичок. Знання без умінь і навичок – формальні, відірвані від пізнавальної й життєвої практики. Уміння і навички, які не ґрунтуються на знаннях, механічні. Отже уміння і навички надають знанням дійового характеру. Засвоєння знань, умінь і навичок у процесі навчання відбувається у нерозривній єдності. [72]

За твердженням В.М. Синьова: «З досліджень у галузі спеціальної психології та зі шкільної практики видно, що зазначені складові змісту освіти (система знань, умінь і навичок) формуються у розумово відсталих дітей зі значними труднощами, проте оволодіння ними у межах, необхідних для соціальної адаптації дитини, вкрай необхідне» [205 с. 7].

Застосування граматичних знань на практиці є досить складний процес розумової діяльності, який вимагає послідовного здійснення ряду операцій. М.Ф. Гнезділов зазначав, що розумово відсталі учні з певними труднощами оволодівають таким складним процесом відразу і вцілому. Оволодіння граматичними операціями, на його думку, забезпечує уміння використовувати ці знання у мовленнєвій практиці [47].

О.О. Леонт'єв розглядав мовленнєві вміння як сенсорні та мисленнєві дії учнів з мовним і мовленнєвим матеріалом у процесі оволодіння нормами літературної мови і правилами зв'язного викладу думок [118].

Мовленнєві вміння, як констатує М. І. Пентелюк, це «...здатність мовця виконувати мовленнєві дії відповідно до комунікативних умов і мети спілкування... Вони відображають рівень сформованості комунікативних умінь і є критерієм розвиненого мовлення учнів» [170 с. 35].

Враховуючи вище зазначене, перший етап констатувального дослідження, був спрямований на виявлення знань про прикметник у розумово відсталих учнів та умінь використовувати ці знання у мовленнєвій діяльності, а також рівня сформованості мовленнєвих умінь.

Проаналізуємо отримані дані виконання розумово відсталими учнями завдань першого етапу дослідження.

Відомі методисти М.С. Рождественський, Т.Г. Рамзаєва, М.Р. Львов звертали увагу на особливу роль словникового запасу під час оволодіння комунікативними вміннями. Саме без достатнього запасу слів оволодіння комунікативними вміннями не можливо. Виходячи з мети констатувального дослідження, на першому етапі учням пропонувалися завдання, які були спрямовані на виявлення знань і умінь використовувати прикметники в мовленнєвій діяльності. Ми перевіряли стан сформованості в розумово відсталих учнів словникового запасу, а саме використання прикметників, які відіграють важливу роль у мовленні, що дозволяє будувати висловлювання більш конкретними, а також сприяє розвитку в учнів більш диференційованого сприйняття предметів і явищ реальної дійсності. Виходячи з цього, на першому етапі констатувального дослідження ми підібрали блоки завдань, які дали змогу виявити знання розумово відсталих старшокласників про прикметники і вміння використовувати їх в своєму мовленні.

Проаналізуємо отримані дані виконання першого завдання – до запропонованих іменників підібрати прикметники.

Для виконання цього завдання необхідно, щоб в учнів були сформовані певні знання про прикметник, його морфологічні ознаки і синтаксичну роль у реченні, вміння узгоджувати прикметники з іменниками. Ці знання учні отримують у

відповідності з діючою програмою з української мови для 1-9 класів допоміжної школи.

Аналіз результатів виконання першого завдання представлений на рис. 2.1.

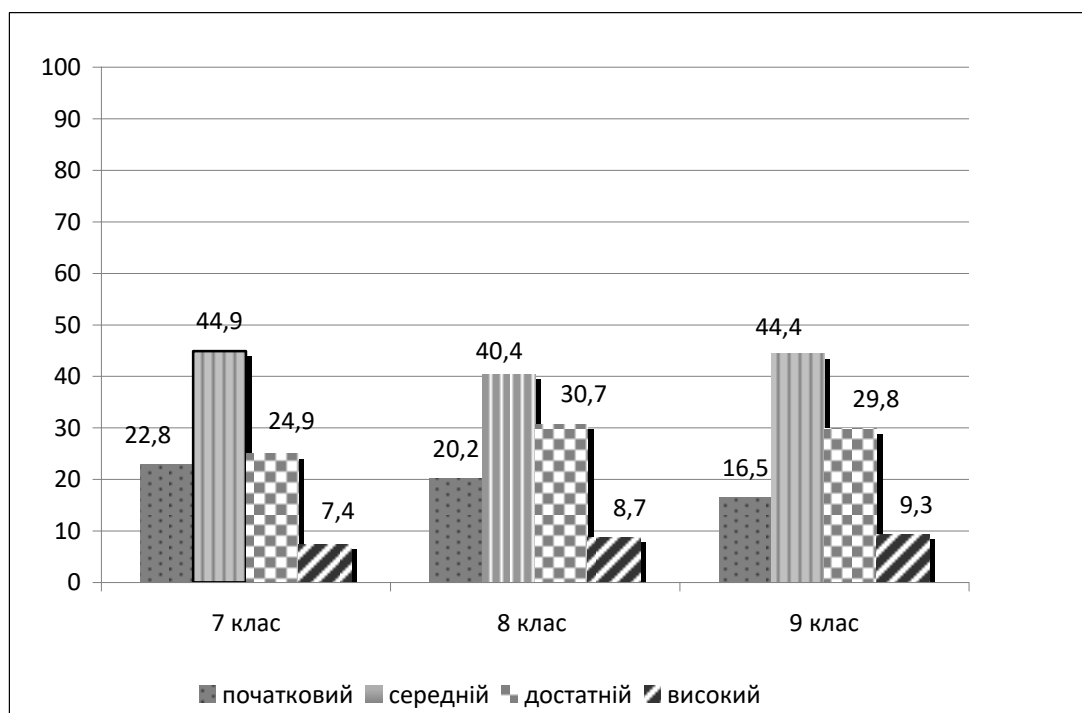


Рис. 2.1 .Кількісні показники умінь підбирати прикметники до іменників (у %)

Як бачимо, що учні жодного класу не справились з виконанням цього завдання.

Так, 7,4 % (11 учнів) учнів 7-х класів, 8,7 % (10 учнів) - 8-х – класів і 9,3% (9 учнів) - 9-х класів виконали це завдання і були віднесені до високого рівня. На достатньому рівні виконали це завдання (35 учнів) у 8-х класах – 30,7 %, а в 9-х класах (29 учнів) – 29,8%, і найбільші труднощі виникали в учнів 7-х класів, так як виконали це завдання (37 учнів) – 24,9 %. На середньому рівні це завдання виконали 44,9 % (67 учнів) учнів 7-х класів, у 8-х класах (46 учнів) – 40,4%, а у дев'ятих (43 учні) – 44,4 %.

Ми вважаємо, що це пов'язано з тим, що програма для допоміжної школи передбачає поступове ускладнення матеріалу і розширення знань про прикметник як з боку лексики, так і з боку граматики. Тому, в учнів восьмих і дев'ятих класів дещо ширший активний словник з використання прикметників у мовленні.



Завдяки концентричному розміщенню матеріалу у програмі, учні з кожним роком повинні засвоїти у процесі шкільного навчання певну кількість нових понять, а відповідно і слів, що дає змогу учням, у яких на достатньому рівні засвоєнні ці знання правильно виконати це завдання. У тих учнів, у яких знання недостатньо сформовані та закріплені виникло ряд помилок, зокрема, неточне та неадекватне використання прикметників у своєму мовленні.

Значна кількість учнів взагалі не виконали завдання, і були віднесена до початкового рівня, так як неадекватно маніпулювали словами. Таких учнів у 7-х класах було (34 учні) – 22,8 %, у 8-х (23 учні) – 20,2 %, у 9-х (16 учнів) – 16,5 %. На нашу думку, це пов'язане з особливостями засвоєння розумово відсталими учнями знань про прикметник. М.П. Феофанов в своїх дослідженнях вказував на те, що розумово відсталі учні повільно засвоюють прикметники та рідко використовують їх у мовленні [224].

А.І. Ліпкина відмічає, що в процесі навчання дитини у школі удосконалюється його вміння виділяти ознаки. Однак: «У ребенка не только нет слов для обозначения, свойств, признаков предметов, но и сами эти предметы воспринимаются, познаются им не достаточно дифференцированно и многосторонне, его познание не отражает богатства связей, существующих объективно между частями и свойствами в самом предмете» [123 с. 93]. Все це чітко простежується в процесі підбору ознаки до певного предмета чи явища.

Аналіз результатів показав, що в розумово відсталих учнів виникали значні труднощі під час підбору прикметників до іменників. Також це дозволило з'ясувати словниковий запас учнів щодо використання прикметників на різних роках навчання (7, 8, 9 класи). Зазначена кількість учнів всіх класів виконали завдання частково, вони підбирали прикметники до окремих іменників або складала недоречні словосполучення. Деякі учні використовували прикметники неадекватно. Наприклад, Марина Б. (7 клас), склала такі словосполучення: *море мокре, хороше; ліс багато дерев, широкий;*, Вова М. (9 клас) *пісня дощова; дуб дерев'яний;* Оксана Ш. (8 клас) *день швидкий, народження.* Іра Р. (8 клас) *дуб довгий, день широкий, пісня дощова.*

Також спостерігалися помилки такого характеру, як до запропонованих іменників учні підбирали інші частини мови, зокрема, іменники, дієслова. Наприклад, Світлана Ш. (7 клас) *дуб дерево*; Максим Г. (8 клас) *море шумить*; Олена С. (9 клас) *пісня співати*.

Як свідчать результати учні 8-х класів, дещо краще виконали це завдання ніж учні 7-х класів, і найвищі результати показали учні 9-х класів. Вони більш точно підбирали необхідні прикметники до іменників, хоч і в 9-му класі в учнів виникали помилки аналогічні до помилок, які допустили учні 7-х і 8-х класів. Як показали результати найбільш доречний підбір прикметників до іменників зробили учні 9-х класів, при цьому, звертаючи увагу на специфічні ознаки певного іменника. Наприклад, Вадим К (9 клас) *море лазурне; ліс затишний*. Катерина Т. (9 клас) *море бурхливе, дуб кремезний*, Марина І. (9 клас) *пісня солов'їна*. На нашу думку, це пов'язано з тим, що словниковий запас учнів 9-х класів у порівнянні з учнями 7-х і 8-х класів більш ширший, так як вони продовжують вивчати цю тему, яка розпочинає вивчатися в 6-му класі і значно розширює активний словник учнів щодо використання прикметників.

Другим завданням було виявити уміння розумово відсталих учнів підбирати до прикметників слова протилежного значення (антоніми).

О.І. Власенков підкреслював, що слова з протилежним значенням – *антоніми* є засобом виразності мовлення і відображення в ньому здатності порівнювати [42].

Враховуючи досвід відомих методистів, ми дотримуємось думки, що уміння підбирати слова з протилежним значенням свідчать про точне розуміння слів і є найкращим показником збагачення словника учнів.

Результати виконання цього завдання показали, ті труднощі у розумово відсталих учнів, які виникли під час підбору антонімів до запропонованих прикметників. Для виконання цього завдання учням необхідно було виконати ряд складних мисленнєвих операцій, які, як відомо, у цієї категорії учнів формуються протягом довгого часу.

Загальна картина стану умінь учнів по класах підбирати прикметники протилежного значення представлена на рис. 2.2.

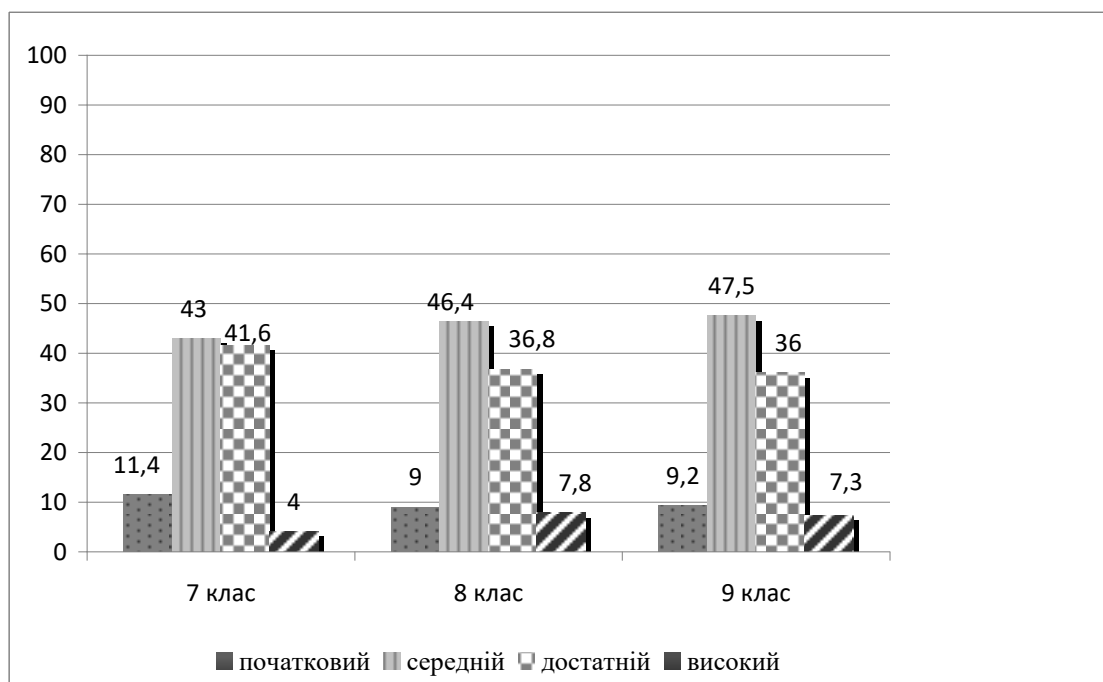


Рис. 2.2. Кількісні показники умінь підбирати антоніми до прикметників (у %)

Як бачимо, виконали це завдання, не допустивши жодної помилки, у 7-х класах (6 учнів) – 4 % учнів, у 8-х (9 учнів) - 7,8 % і у 9-х класах (7 учнів) – 7,3 %. З.Н. Смирнова звертала увагу на те, що у розумово відсталих школярів більшість антонімів є в пасивному словнику, але самостійно вони ними не користуються.

Учні, які виконали завдання на достатньому рівні в 7-х класах було (64 учні) 41,6 %, у 8-х (52 учні) - 36,8% і в 9-х - 36 %.

Проаналізувавши виконання учнями цього завдання ми виявили, що в усіх учнів виникали певні труднощі. Ряд учнів, до запропонованих прикметників не змогли взагалі підібрати антоніми або підбирали їх неправильно. Наприклад, Олексій Г. (8 клас) *швидкий – веселий, дальній – далекий, коротка – маленька*. Іра П. (7 клас) *холодний – зимовий, велика – товсті*. Іван З. (9 клас) *коротка – вузька*.

Однак, багато учнів було віднесено до середнього рівня: (62 учні) 7-х класів – 43 %, (42 учні) 8-х – 46,4 % і (35 учнів) 9-х класів – 47,5 %. Як свідчить отримані

дані виконання цього завдання учнями викликало значні труднощі, так як у більшості випадків у таких учнів відсутнє чітке уявлення про антоніми. Очевидно, удосконалення знань про антоніми повинно бути предметом пильної уваги вчителів на всіх роках навчання.

Не виконали завдання, або виконали його із значною кількістю помилок і були віднесені до початкового рівня у (17 учнів) 7-х класах – 11,4 %, у 8-х (11 учнів) – 9 %, у 9-х класах (9 учнів) – 9,2 % учнів.

Під час проведення індивідуальних бесід, ми з'ясували, що більшість учнів, які не виконали завдання не розуміють вислову «протилежне значення». Після пояснення вони змогли підібрати антоніми лише до прикметників *холодний, солодка*. До інших прикметників, навіть після пояснення експериментатора, учні так і не змогли правильно підібрати слова-антоніми.

Досить поширеними в усіх класах були помилки при підборі антонімів до прикметників, які позначають просторові відношення. Як правило, учні не знали точного значення слова. Наприклад, Юра В. (7 клас) до прикметника *дальній* підібрав антонім *низький*; Наташа Н. (9 клас) до прикметника *високе* підбрала антонім *худий*.

Найбільш характерними помилками, які виникали в учнів при підборі антонімів, були заміни слів, замість прикметників вони підбирали іменники. Наприклад, Ваня П. (8 клас) замість того, щоб написати *солодка-гірка*, учень написав *солодка малина*. Це можна пояснити тим, що учні виконують більш звичну дію, яка обумовлена прагненням учнів поставити прикметник у звичний для них контекст і який вони більш ширше використовують у своєму мовленні.

У деяких учнів зустрічалися помилки, пов'язані зі змішуванням різних граматичних категорій, це заміна антонімів-прикметників прикметниками з часткою «не». Наприклад: Славик К (8 клас) – *легкий-нелегкий*; Юля М. (7 клас) – *холодний-нехолодний*.

Деякі учні склали слово з тією ж основою, змінюючи тільки його форму за допомогою суфікса «еньк». Наприклад, Сергій В. (9 клас) пише *легкий-легенький, швидкий-швиденький*.

Як показали отримані результати, для розумово відсталих учнів характерне неточне розуміння протилежної ознаки слова. Так як, виконання цього завдання вимагало від них виконання складної аналітико-синтетичної діяльності, яка у розумово відсталих учнів, навіть в старших класах, сформована не на достатньому рівні.

Таким чином, проаналізувавши виконання цього завдання, ми прийшли до думки, що необхідно удосконалювати роботу щодо формування знань про антоніми в загальноосвітньому навчальному закладі, а також більш ширше застосовувати вправи, спрямовані на розширення знань про різні антонімічні пари у процесі навчання; розширювати словник розумово відсталих учнів, що є необхідною умовою для збагачення словника, а також розвитку мислення та мовлення в старших класах. Як зазначають методисти М.С. Рождественський, Т.Г. Рамзаєва, М.Р. Львов, антоніми необхідно використовувати при виконанні різних вправ, а саме, на уроках граматики під час вивчення різних частин мови.

Третє завдання – підібрати до прикметників слова близькі за значенням (синоніми). О.І. Мельничайко зазначає, що саме синоніми допомагають точніше сприймати слово, бачити в ньому, крім основного значення, ще й різні смислові та експресивні відтінки, тобто бути точнішими у слововживанні. Оволодіння лексичним багатством мови не можливе без вивчення її синонімічних засобів [145].

Оволодіння синонімами, на думку М.С. Вашуленка, передбачає сформованість певних умінь: розрізняти в мовленні близькі за значенням слова; добирати синоніми; самостійно вживати в готовому контексті дібране за смислом синонімічне слово; самостійно вибирати із свого лексичного запасу найбільш влучний для висловлювання власної думки синонім [35].

Аналіз отриманих даних показав, що під час виконання цього завдання у розумово відсталих учнів виникли значні труднощі у підборі синонімів до запропонованих прикметників.

Результати виконання завдання по кожному класу представлені на рис. 2.3.

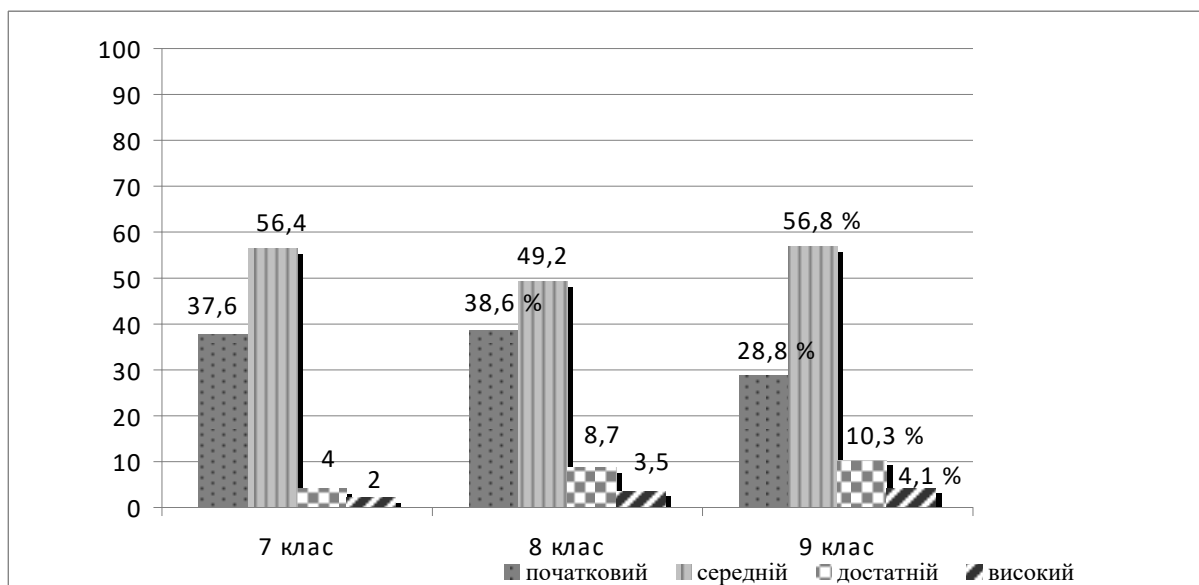


Рис. 2.3. Кількісні показники умінь підбирати слова близькі за значенням до прикметників (у %)

Необхідно відмити, що учнів, які виконали це завдання на достатньому рівні також було небагато. Наприклад, в 7-х класах (бучнів) – 4 %, у 8-х (10 учнів) – 8,7%, у 9-х таких було (10 учнів) – 10,3 %.

Більша половина учнів 7-х класів (84 учні) - 56,4 %; у 8-х (56 учнів) – 49,2 %; у 9-х (55 учнів) – 56,8% під час виконання цього завдання допустили ряд помилок. Це все можна пояснити особливостями розвитку словникового запасу, зокрема, використанням слів-синонімів розумово відсталими учнями, які за даними А.К. Аксьонової, Л. С. Вавіної, М.Ф Гнезділова, Р.І. Лалаєвої, В.Г. Петрової, М.П. Феофанова надзвичайно бідний.

Аналіз отриманих даних щодо використання слів-синонімів розумово відсталими старшокласниками свідчить про те, що всі помилки, які допущені під час виконання цього завдання є типовими і характерними для цієї категорії учнів. Як зазначає В.Г. Петрова, дана категорія дітей або взагалі не використовує слова-синоніми у власному мовленні або вживає їх недоречно.

Як показали результати, це завдання було найскладнішим для виконання розумово відсталими учнями всіх класів. У цілому майже всі учні 7-9 класів не змогли правильно виконати це завдання.

Так, деякі учні замість слів близьких за значенням до прикметників підбирали інші частини мови, зокрема іменник. Наприклад, Інна П. (8 клас) пише: *відважний - хлопчик, вірний - друг*. Валера С. (7 клас) *тонкий – телефон, радісна – пісня*. Роман Р. (9 клас) *злий – собака*.

Багато помилок зустрічались в тих учнів, які не зрозуміли лексичного значення слів, особливо тих, які характеризують людські якості. Найскладнішим для багатьох розумово відсталих учнів було підібрати синоніми до таких прикметників *відважний, радісний, вірний, злий*. Наприклад, Валерій Н. (9 клас) підібрав *відважний-важкий*; Ніна П. (8 клас) – *радісний - смішний*; Карина Г. (7 клас) до прикметника *злий* підбрала синонім *страшний*.

Деякі учні підбираючи синоніми, замість них підбирали антоніми. Наприклад, Антон Д. (7 клас) *мокрый - сухий, радісний - сумний*.

Зустрічалися також помилки такого характеру, що учні замість того, щоб підібрати синоніми відмінювали прикметники за відмінками. Наприклад, Ольга К. (8 клас) *відважний - відважна, відважні; радісний – радісна*; Діма К. (9 клас) *злий – зла, зле; радісний, радісна, радісне; відважний, відважна, відважне*.

Результати аналізу виконання даного завдання показали, що розумово відсталі учні краще підбирали слова протилежного значення (антоніми), ніж близькі за значенням (синоніми). Це, в першу чергу, пояснюється особливостями розвитку мислення розумово відсталих школярів, яким легше встановити в процесі порівняння різні ознаки предметів, ніж подібні. Як зазначала З.Н. Смірнова правильне використання синонімів в мовленні потребує тонкої диференціації понять, гнучкості мислення і мовлення, а ці процеси, як відомо, у розумово відсталих учнів порушені.

Метою четвертого завдання було з'ясувати чи розуміють учні слова переносного значення, чи вміють використовувати їх у своєму мовленні.

Як бачимо, це завдання також викликало значні труднощі у розумово відсталих школярів, але вони його виконали дещо краще ніж попереднє. Загальна характеристика стану умінь складати фразеологічні словосполучення іменників та прикметників по класах представлена на рис. 2.4.

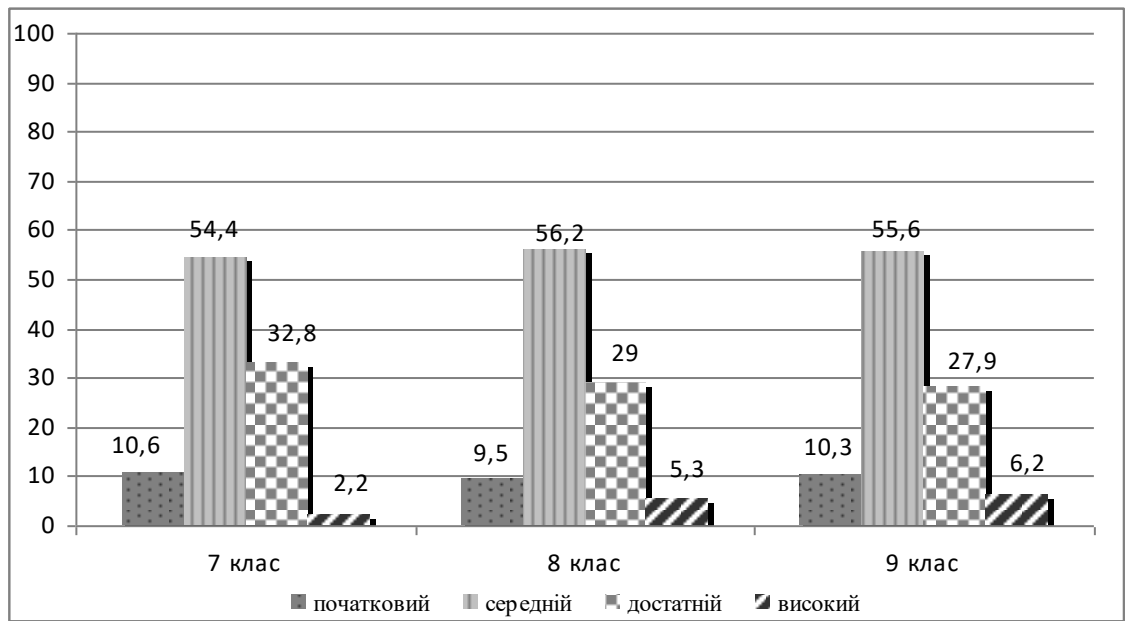


Рис. 2.4. Кількісні показники умінь складати фразеологічні словосполучення іменників з прикметниками (у %)

Як свідчать дані, учнів, які не виконали завдання у 7-х класах (16 учнів) – 10,6 %, у 8-х (11 учнів) - 9,5 % і в 9-х таких було (10 учнів) - 10,3%.

До середнього рівня нами були віднесені 54,4 % - (81 учні) 7-х класів, 56,2 % - ( 64 учні) 8-х класів, 55,6 % - (54 учні) 9-х класів.

Учнів, які виконали завдання на достатньому рівні було у 7-х класах - 32,8 % (49 учнів), у 8-х (33 учні) - 29 % і відповідно у 9-х класах кількість таких учнів складала 27,9 % - (27 учнів).

Відповідно до високого рівня нами було віднесено тих учнів, які без жодної помилки виконали це завдання, а саме у 7-х класах (3 учні) – 2,2 %, у 8-х (6 учнів) – 5,3 % і у 9-х (6 учнів) – 6,2 %.

В усіх класах найбільш поширеними помилками було те, що учні використовували під час виконання цього завдання слова не в переносному, а в прямому значенні, Наприклад, Алла М. (7 клас) склала такі словосполучення: *золоті серезжки, залізна дорога, кам'яна стіна*. Микола Т. (9 клас) *золота каблучка, залізний ніж, кам'яний будинок*.

Також мали місце помилки, які вказували на недоречне вживання багатьма учнями переносного значення слова. Наприклад, Микола Р. (8 клас) *кам'яний*



м'яч. Людмила С. (7 клас) *кам'яна посмішка, залізне життя*. Дмитро Л. (9 клас) *залізний шлях*.

Для більшості учнів всіх класів найбільш складними виявилось розуміння переносного значення слова *кам'яний*.

Як показали результати найбільша кількість учнів всіх класів була віднесена нами до середнього рівня, такі учні, при створенні для них спеціальних умов можуть навчитися розуміти образні вислови і використовувати їх в мовленні, так як подібні знання і вміння розвивають мовлення, надають гнучкість мисленню і підвищують інтерес учнів до мовлення.

У проведеному нами дослідженні в повній мірі проявилися описані в роботах А.К. Аксьонової, М.Ф. Гнєзділова, В.Г.Петрової, З.Н. Смирнової, Р.І. Лалаєвої та інших особливості лексичного боку мовлення розумово відсталих учнів. Внаслідок порушень пізнавальної діяльності учні всіх класів відчувають труднощі при виконанні того чи іншого завдання, це свідчить про те, що у них не сформовані знання і вміння про прикметники на достатньому рівні, але при створенні необхідної методичної бази ці знання і вміння можуть бути сформовані на більш високому рівні.

Другий блок завдань був спрямований на виявлення сформованості мовленнєвих умінь учнів.

М.Р. Львов зазначав, що вміння будувати або перебудовувати речення з обов'язковим виявленням і оформленням внутрішніх зв'язків вимагає від учнів здійснити певну розумову дію, яка складається з ряду операцій. При цьому, ми виходили з того, що вміння і навички формуються в процесі навчальної діяльності учнів. У ній психологи виділяють дію-процес, яка підкорюється меті, а операціо-засіб реалізації дії.

Під операцією, - як вказує О.М. Леонтьєв, - передбачається спосіб виконання дій. Операція, на його думку, це необхідний зміст всякої дії, але вона може здійснюватись різними операціями і, навпаки, одними і тими ж операціями здійснюються різні дії [119].

П.Я. Гальперін вважав, що при складанні речень відбувається процес формування дій у зовнішньому, мовленнєвому та внутрішньому плані. Тобто, під час побудови речень учнями особливе значення надається опорі на зовнішні схеми, ідеограми. Відповідно до теорії поетапного формування розумових дій, на початковому етапі складання речення необхідно матеріалізувати структуру мовленнєвого висловлювання, тобто, перенести з зовнішнього плану у внутрішній розумовий план, змінюючи повністю схему висловлювання [45].

Проаналізована література дозволяє стверджувати, що для успішного складання речення необхідно виконати такі операції: сприйняти структуру речення, встановити зміст речення, виявити внутрішні зв'язки у реченні, встановити граматично правильний порядок слів. Крім того, щоб скласти речення, учень повинен володіти певними знаннями і вміннями, а саме: оволодіти граматичними і лексичними знаннями; вміти синтаксично правильно узгоджувати слова в реченні. Для здійснення дії при конструюванні речення, необхідно виконати такі операції: розпізнати граматичну цілісність речення; виділити головну думку; співвіднести з правилами складання речення.

Для виконання першого завдання даного блоку учням було запропоновано 6 деформованих речень, за допомогою яких визначалися граматична і синтаксична правильність складання речень; доречність і логічність їх побудови.

Детально ці результати представлені на рис. 2. 5.

Результати виконання даного завдання дозволили виявити, що не всі розумово відсталі учні, як 7-х, 8-х та 9-х класів змогли в повному обсязі виконати поставлене завдання.

Кількість учнів, які взагалі не виконали завдання або просто переписали його у контрольний листок у 7-х класах становила (19 учнів) 12,8 %; у 8-х (14 учнів) – 12,3 %, а у 9-х таких було (11 учнів) 11,3 %. Наприклад, Валя С. (7 клас), Віктор М. (8 клас), Микола Т. (9 клас) – переписали всі запропоновані слова: *пожа, рiском, сова, расиним, ся, нас, iз, на*, при цьому, допустили характерні розумово відсталим учням помилки, такі як пропуски букв, складів, спотворення слів тощо.

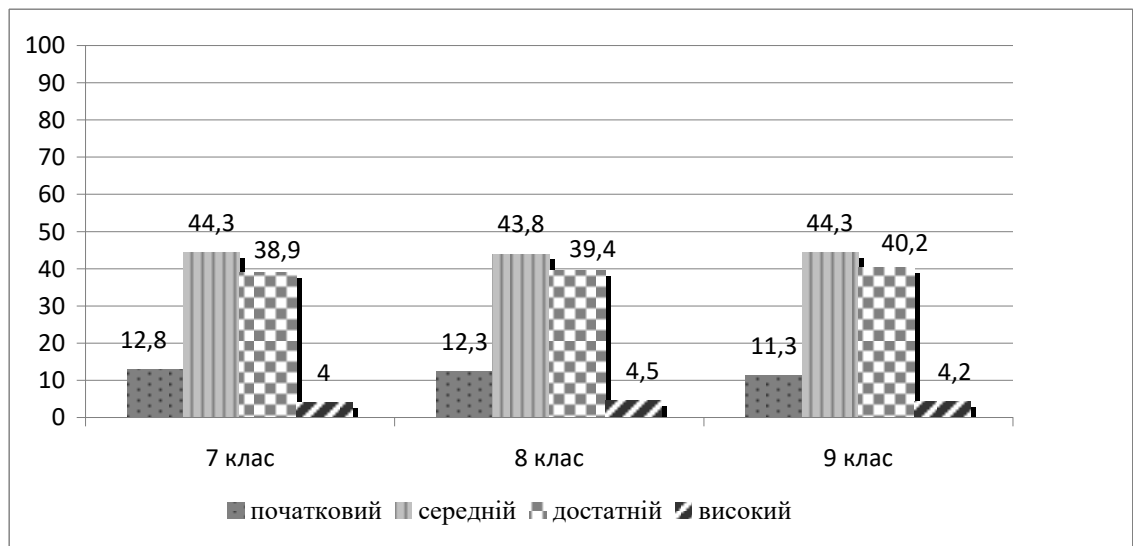


Рис. 2. 5. Кількісні показники умінь складати речення з деформованого тексту (у%)

Учнів, які виконали завдання на середньому рівні, у 7-х класах було (66 учнів) - 44,3 %, у 8-х (50 учнів) – 43,8%, у 9-х (43 учні) – 44,3 %. У цієї категорії учнів також виникали значні складнощі під час складання речень, хоч завдання вимагало від учнів скласти речення правильної синтаксичної конструкції, а слова, які їм пропонувалися не вимагали узгоджень так, як були запропоновані у відповідності до відмінкових закінчень. У багатьох учнів як 7-х так і 8,9-х класів виникали помилки такого характеру, як невміння складати речення правильної синтаксичної конструкції, а також спостерігалася велика кількість орфографічних помилок.

Виконали завдання на достатньому рівні у 7-х класах(58 учнів) – 38,9 % учнів, у 8-х (45 учнів) – 39,4%, у 9-х (39 учнів) – 40,2%. Виконали завдання без помилок у 7-х класах (6 учнів) – 4%, у восьмих (5 учнів) – 4,5%, у дев'ятих (4 учні) – 4,2%.

Необхідно констатувати, що учні 9-х класів виконали завдання дещо успішніше. Наприклад, Даша С. (9 клас) склала речення правильної синтаксичної конструкції майже не допустила граматичних помилок: *Лісова пожежа із страшним тріском насувалася нанас. Пекельний вогонь лютував навруги.* Це можна пояснити тим, що процес побудови речення вимагає від розумово відсталих учнів сформованості певних знань та умінь. Також необхідно враховувати, що процес складання речень вимагає від них певних розумових дій.

Як зазначала А.К. Аксьонова, сформованість в учнів умінь складати речення – це критерії певного рівня розвитку їх мислення і оволодіння граматичними засобами мови.

Метою другого завдання цього блоку було виявити вміння розумово відсталих учнів самостійно складати розповідь за сюжетним малюнком, при цьому, активно використовувати прикметники в своїх зв'язних висловлюваннях.

Розглянемо детально результати виконання завдання, які представлені на рис. 2.6.

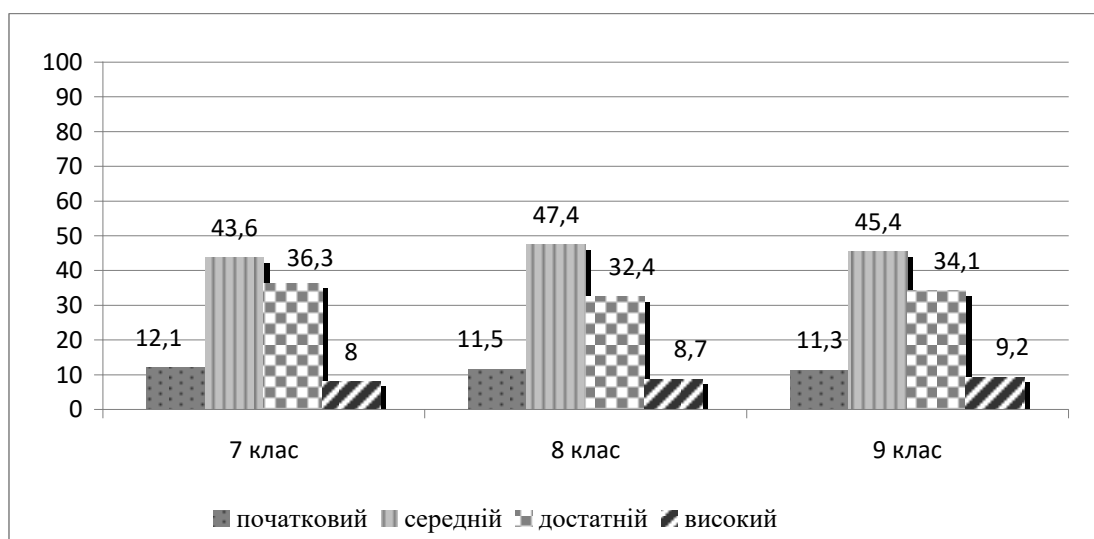


Рис. 2.6. Кількісні показники умінь складати розповідь за малюнком (у %)

Аналіз результатів виконання завдання свідчить про те, що учнів, які не виконали завдання, або склали розповідь в основному з перерахування предметів та об'єктів зображених на малюнку за допомогою запитань, слів-підказок у 7-х класах було (18 учнів) – 12,1 %; у 8-х (13 учнів) – 11,5 %; у 9-х таких було (11 учнів) – 11,3 %.

Як бачимо, що розумово відсталі учні не спроможні пов'язати належним чином окремі моменти події, яку вони описують або процесу діяльності, передати своїми словами причинно-наслідкові зв'язки між основними фактами. Наприклад: Марина З. (8 кл.) склала таку розповідь: „...Була зима. Діти підіймають бабусю. В школу йшли. Дівчинка тримає портфель, а потім побачили бабусю впала, Тому що зима, холодно. Вони йшли, а бабусю впала”.

Наприклад: Ігор П. (7 клас):

### ***Зимовий ранок.***

*Одного разу діти йшли до школи. Перед ними йшла бабуся вона підслизнулася і впала. Хлопчик побіг їй допомагати.*

Аналізуючи розповіді учнів з їх смислового боку, можна відмітити таку специфічність, як невміння складати речення, як закінчену думку, правильно, логічно підбирати слова для складання речення, уміння узгоджувати їх у реченні, в цілому будувати речення правильної синтаксичної конструкції. Наприклад, Паша Н. (7 клас) „*Білий сніг. Зима холодно. Я люблю зима. Зима руки мерзнуть. На картинці красива погода. Я люблю коли сніг іде*”.

В основному розповіді учнів були невиразними, в багатьох реченнях відсутня логічна послідовність викладу думок, таких у 7-х класах було (65 учнів) – 43,6 % , у 8-х (54 учні) – 47,4 % , у 9-х (44 учні) – 45,4 %.

Кількість учнів у 7-х класах (54 учні) – 36,3%; у 8-х (37 учнів) – 32,4 % та у 9-х (33 учні) – 34 ,1 %, які самостійно будували розповіді, дотримуючись теми запропонованого малюнка, але, навіть, і вони не змогли передати повно зміст, допускали при цьому лексичні, орфографічні або граматичні помилки.

Скласти розповідь, яка відповідає запропонованій темі, використовуючи образно-виразні засоби, змогли лише (12 учнів) 7-х класів – 8 %; (10 учнів) 8-х класів – 8,7 %; дещо вищі результати показали учні 9-х класів (9 учнів) – 9,2 %.

Наприклад: Олексій О. (9 клас) „*Був чудовий зимовий ранок, сніг уже осідав і охолоджувався під ногами пішоходів. Пішоходи шли повільно і поспішали на роботу. Деякі магазини уже відкривалися. Учні шкільні йшли гуртом до школи. Кирило з своєю однокласницею Марійкою йшли разом тримаючись за руки. Попереду йшла старенька бабуся. Вона йшла повільно, але натрапила на ожеледицю підслизнулася і впала на спину. Кирило віддав свій портфель дівчинці і побіг допомогти бабусі. Коли бабуся була врятована вона одразу подякувала Кирилу за допомогу*”.

Під час аналізу вмінь учнів складати розповідь, нами зверталася увага на те, як розумово відсталі старшокласники вміють використовувати в своїх розповідях прикметники. Так, 19 % учнів 7-х класів використовували, під час складання

розповіді, прикметники, у 8-х -19,7 % і в 9-х класах таких учнів було 21,3%. Учні в своїх розповідях використовували в середньому 1-2 прикметники, які означали колір, погоду, одяг, основні риси, які характеризують учасників подій. Результати виконання даного завдання дозволили виявити, що більшість учнів як 7-х, 8-х, так і 9-х класів у самостійному зв'язному мовленні не використовують в достатній кількості прикметники. Тільки деякі учні обмежуються в своїх розповідях одним, двома прикметниками, які позначають ознаку пори року або погодних умов, колір та величину.

Жоден учень не використав у своїх розповідях ознаки емоційного стану дітей та бабусі, жоден не намагався дати характеристику їх зовнішньому вигляду, віку, настрою, виразу обличчя. Деякі учні 7-х класів під час опису героїв використовували прикметники, які визначали не вираз здивування, радощів або страху на обличчях героїв малюнка, а колір використаних художником фарб. Наприклад Іван С. (7 кл.).

*Зимою в городі дуже слизько. Холодний вітер і сніг. А бабуся пішла до магазину по дорозі їй стало погано і вона впала. Діти побачили і підбігли їй до допомоги. Обличчя у дітей жовті, а у бабусі червоне бо вона замерзла. Вони підняли бабуся пішли далі.*

Лише після поставлених експериментатором запитань, учні змогли використовувати у своєму мовленні необхідні прикметники, але в основному відповідаючи на запитання. Враховуючи досвід відомих методистів, практиків і власні спостереження, ми прийшли до думки, що для активізації використання слів даної граматичної категорії в мовленні розумово відсталими старшокласниками необхідно використовувати більш ширше запитання, як допоміжний засіб, який активізує мовленнєву діяльність учнів. Але використовуючи питання „який”, „яка”, „яке”, „які” учні часто, відповідаючи на подібні запитання, вказують не на суттєві ознаки. Питання, які вимагають від учня певних доказів, конкретизації, встановлення відмінностей, виявилися більш ефективними для підбору і називання специфічних ознак предметів. Учням

ставилися такі запитання: „Які ознаки характерні для зими? „Ваше ставлення до поведінки дітей у випадку з бабусею?“, „Розкажи про кожного з них ”.

Звичайно, відповідаючи на ці питання не всі учні використовували прикметники, але, ті учні, які їх використовували, застосовували доречно.

Як показали результати дослідження старшокласники загальноосвітніх навчальних закладів майже не використовують прикметників для характеристики емоційного стану людей. Людські відчуття і емоції або взагалі ніяк не відмічаються або відмічаються дієсловами. Але питання вчителя мобілізують увагу учнів, їх спостережливість, допомагають школярам користуватися прикметниками для позначення ознак і якостей предметів.

На другому етапі констатувального дослідження ставилась мета з'ясувати рівень сформованості комунікативних умінь у розумово відсталих старшокласників і встановити їх можливу залежність від рівня сформованості знань і мовленнєвих умінь на матеріалі вивчення прикметника. Як стверджує Т.О. Ладижинська розвиток комунікативних умінь в учнів знаходиться в прямому зв'язку від розвитку мовленнєвих умінь учнів [146].

Так, М.Р. Львов зазначав: «Развивая речь учащихся необходимо придерживаться четко определенных характеристик речи, к которым следует стремиться и которые служат критериями оценки ученических устных и письменных высказываний » [133 с. 321]. Відповідно до цього він визначив такі вимоги до мовлення: змістовність; логічність (послідовність, відсутність пропусків і повторень, обґрунтованість висновків, уміння не тільки розпочати, а і завершити висловлювання); точність (передбачає уміння усно або письмово передати факти, спостереження, відчуття у відповідності з дійсністю, але використовувати для цього найкращі мовні засоби, тобто такі слова, фразеологічні одиниці, речення, які передадуть найточніше всі ознаки дійсності); поширеність мовленнєвих засобів, їх різноманітність (уміння вибрати в різних ситуаціях різні синоніми, різні структури речення, які найкращім чином висвітлюють зміст); чіткість (мовлення повинно бути комунікативно цілісним в залежності від ситуації, від мети висловлювання, від умов обміну інформацією);

правильність (розрізняють правильність граматичну (складання морфологічних форм, побудова речень), орфографічну і пунктуаційну для писемного мовлення, правильність вимови та орфоепічну – для усного мовлення) [133].

У своєму дослідженні Т.К. Донченко визначає такі види комунікативних умінь: слухати, або аудіювати (тобто сприймати й розуміти мовлення в його звуковому вираженні), читати (тобто сприймати, розуміти й передавати в голос мовлення в його графічному вираженні), говорити й писати (висловлювати свої думки в усній і писемній формах) [66]. Виходячи з цього, завдання другого етапу були згруповані за видами мовленнєвої діяльності, щоб встановити, як впливає рівень сформованості мовленнєвих умінь у розумово відсталих учнів на їх комунікативні уміння.

Зазначені вимоги мають тісний взаємовплив між собою, а їх дотриманість – ознака досконалості комунікативних умінь, що і зумовило підбір завдань другого етапу.

Аналізуючи результати виконання, запропонованих на другому етапі констатуючого дослідження завдань, ми намагались враховувати уміння для усних і письмових висловлювань, які розглядалися такими методистами як М. Р. Львов, Т.Г. Рамзаєва, Н.М. Светловська, Т.О. Ладиженська, Л. О. Варзацька, Е.Я. Палихата.

Перший блок завдань на даному етапі був спрямований на перевірку вмінь розумово відсталих учнів аудіювати на рівні зв'язного висловлювання, а також на усвідомлення змісту прослуханого та прочитаного тексту.

Усвідомленість, як зазначає А.К. Аксенова, є основною якістю, оволодіння, яка передбачає найбільш повне розуміння інформаційного, смислового та ідейного змісту тексту.

Перевірка аудіативних умінь здійснювалася фронтально в 7-х, 8-х, 9-х класах. Перевірялися уміння розумово відсталих учнів сприймати на слух незнайомий текст, уміння розуміти його після одного – двох прослуховувань, а також усвідомлення його змісту (про кого, про що розповідається у тексті), крім



фактичного змісту, перевірялися розуміння: основної думки; причинно-наслідкових зв'язків; виразно-зображувальних засобів тексту.

За результатами перевірки, враховуючи існуючі критерії, які розроблені відомими методистами, нами був визначений стан сформованості аудіативних умінь у розумово відсталих учнів, а саме:

**Низький рівень.** Прослухане чи прочитане учень переказати не може, відповідає на запитання до змісту прослуханого чи прочитаного простими, непоширеними реченнями, зміст яких свідчить про елементарні уявлення про предмет мовлення, самостійно скласти план не може, допомогу у вигляді запитань не сприймає, пасивний, байдужий, потребує стимулу до діяльності і контролю з боку вчителя.

**Середній рівень.** Структура висловлювання порушена, учень не дотримується причинно-наслідкових зв'язків, спостерігаються лексико-граматичні порушення, тема не розкрита, основна думка не висловлена, говорить монотонно, речення аграматичні, допомогу у вигляді запитань та ілюстрацій сприймає частково, самостійно скласти план не може, потребує систематичного контролю з боку учителя, до роботи ставиться байдуже.

**Достатній рівень.** Учень дотримується структури висловлювання, композиції, але спостерігаються повтори, може розкрити тему висловлювання, але не основну думку, частково розуміє причинно-наслідкові зв'язки, спостерігаються порушення граматичної будови мови, речення не інтонують, спостерігається відхилення від норм орфоєпії, намагається переказувати без використання допомоги, план переказу складає за допомогою експериментатора, проявляє зацікавленість до роботи, але потребує стимулу.

**Високий рівень.** Структура висловлювання витримана, учень розкриває тему і основну думку його, розуміє і дотримується причинно-наслідкових зв'язків при переказі, намагається розповідати поширеними реченнями, використовує оцінювальну лексику. Самостійно складає план, якщо виникають помилки використовує допомогу вчителя і самостійно виправляє помилки, активний, але норм орфоєпії дотримується не завжди, речення не інтонують.

Результати виконання завдань, які спрямовані на визначення рівня усвідомленості прослуханого тексту, свідчать про те, що у результаті виконання даного завдання не всі розумово відсталі учні змогли в повному обсязі виконати запропоноване завдання.

Як свідчить аналіз отриманих результатів складання переказу прослуханого тексту показав, що (27 учнів) 7-х – 18,2 %; (19 учнів) 8-х – 16,6 % і (17 учнів) – 17,5 % 9-х класів не змогли самостійно, логічно і зв'язно переказати прочитаний текст.

Однак, (62 учні) 7-х класів – 40,9 %, (44 учні) 8-х – 38,5 % і (36 учнів) 9-х класів – 37,2 % намагалися скласти переказ, але недостатньо повно відтворили фактичний зміст твору, припускаючись мовленнєвих помилок, незовсім розуміючи тему твору і не завжди могли її сформулювати і скласти план без допомоги.

Кількість учнів, які виконали завдання відповідно до визначених критеріїв на достатньому рівні у 7-х класах було (53 учнів) - 35,5 %; у 8-х (44 учні) – 38,5 %; у 9-х класах було (39 учнів) – 40,1 %.

Кількість учнів, які виконали завдання на високому рівні становила у 7-х класах (7 учнів) 4,9 %; у 8-х - (7 учнів) 6,2 %; у 9-х - (5 учнів) 5,2 %.

Як бачимо, переказувати текст для більшості учнів виявилось складним завданням. Саме, при виконанні цього завдання проявилась несформованість у розумово відсталих старшокласників умінь дотримуватись послідовності викладу, враховуючи оригінал, встановлювати причинно-наслідкову залежність, передавати основні факти тексту. В.Г. Петрова та І.В. Белякова відмічають, що розумово відсталі діти характеризуються різкою недостатністю інтелектуального і мовленнєвого розвитку, слабким розвитком слухових і моторних компонентів мовлення, внаслідок чого вони не можуть в достатній мірі використати попередній досвід і правильно здійснити процес переказу прослуханого тексту. Наприклад, Микола Т. (8 кл) склав такий переказ: *„Їхала Оксана в автобусі. Зайшла жінка, а Оксана не захотіла вставати. Потім приїхала вона до дому і*

*пішла з мамою у гості. Там вона побачила жінку. І було Оксані так соромно, що аж очі не знала куди сховати”.*

Особливо потрібно відмітити відмінності, які проявлялися в учнів при переказі прослуханого тексту на відміну від прочитаного.

Як свідчить аналіз результатів складання учнями переказу прочитаного тексту, що зменшилась кількість учнів, які виконали завдання відповідно до визначеного початкового рівня навчальних досягнень. Так, у 7-х класах (26 учнів) – 17,5%, у 8-х (17 учнів) - 14,9% і 9-х (13 учнів) - 13,4 %.

Однак, на середньому рівні завдання виконали (58 учнів) 7-х класів – 38,9 %, (39 учнів) у 8-х – 34,3 % і (32 учні) у 9-х класах – 33 %. Ці учні відтворюють зміст тексту зв’язно, послідовно, припускаючись мовленнєвих помилок, але за допомогою експериментатора розуміють тему твору, можуть її сформулювати, план складала лише за допомогою.

Кількість учнів, які виконали завдання на достатньому рівні становила у 7-х класах (45 учнів) – 30,2 %; у 8-х (42 учні) – 36,8%; у 9-х класах було (37 учнів) – 38,2 %.

Учнів, які виконали завдання на високому рівні було: у 7-х класах (20 учнів) 13,4 %; у 8-х (16 учнів) 14 % і у 9-х класах найкраще впорались з поставленим завданням (15 учнів) 15,4 %. Це пояснюється тим, що в загальноосвітньому навчальному закладі для дітей з інтелектуальною недостатністю поряд з розвитком техніки читання проводиться систематична робота, яка передбачає спеціальний аналіз прочитаних або прослуханих творів.

Як показали результати, відповідаючи на питання старшокласники показали значно кращі результати. Але складання плану викликали певні труднощі у розумово відсталих учнів, більшість з них або зовсім не змогли скласти план до текстів, або складала його використовуючи допомогу дослідника.

Уміння складати план розповіді вимагає від учнів сформованості певних умінь, а саме виділяти головну думку, встановлювати послідовність подій, розуміти взаємозв’язок між окремими частинами тексту, уміти поділяти текст на

закінчені в смисловому відношенні частини, знаходити головне в кожній частині, коротко і чітко формулювати пункти плану.

Як зазначає А.К. Аксенова, що складання плану це складний процес, який вимагає від учнів концентрації мисленнєвих операцій та мовленнєвих дій. Причини виникнення труднощів, які заважають учням удосконалювати вміння складати план, полягають у тому, що у них недостатність образного мислення, бідність словникового запасу та життєвого досвіду, недорозвиток абстрактного мислення, що і ускладнюють перенесення ознаки одного явища в інший вид діяльності.

Переказуючи зміст прочитаного тексту учням було легше встановити послідовність подій, логічні зв'язки, визначити головну думку, текст переказу був чіткіший, виразніший, зі збереженням основних подій, у порівнянні із переказом прослуханого тексту.

Це можна пояснити відмінністю у видах сприймання учнями. Переказ прослуханого тексту вимагає від них сконцентрованості слухового сприймання, сформованості процесів абстрагування та узагальнення, а також усвідомлення сприйнятого. Труднощі, які виникають при складанні переказу прослуханого тексту, обумовлені особливостями слухового сприймання розумово відсталих учнів, які характеризуються рядом своєрідних особливостей, що негативно впливають на їх можливість самостійно відтворювати сприйнятий прослуханий текст.

Як було виявлено, переказ прочитаного тексту краще усвідомлюється розумово відсталими учнями, це можна пояснити тим, що прочитані слова легше усвідомлюються ними, завдяки більш чіткому встановленню у свідомості читача образного уявлення, яке виражене словами. Наприклад, Анатолій Н. (8 кл.)

*„Гуляючи у лісі, одній жінці дуже сподобалась береза. Вона довго її розглядала, а потім сіла під нею і заснула. Вона проснулася від пташиного гомінку. Вона побачила, що синичка сидить на березі. А коли вона повернула голову в бік то побачила гадюку, яка повзла прямо на неї. Жінка швиденько відбігла і гадюка сховалася в кущах. Жінка подивилася на синичку і подякувала їй”.*

Аналізуючи результати виконання, нами були відмічені характерні недоліки при складанні переказу розумово відсталими старшокласниками: це невміння розпочати переказ; спотворення або неповна передача заключних частин тексту; порушення послідовності; не розуміння зв'язків сюжету; бідність мовлення.

Переказуючи текст учні всіх класів використовували прості речення, крім того, учні не розуміли необхідності у словесному відтворенні сприйнятого, логічного опису подій, їх переказ був фрагментарний, бідний деталями, не розгорнутий і не являв собою єдиного цілого. Наприклад, Антон Т. (7 кл): „Одного разу Оксана їхала в автобусі. Потім в автобус ввійшла жінка з сумками. Оксана не хотіла вставати. Потім Оксана пішла у гості до сусідки, яка тільки до них переїхала і побачила там жінку і було дуже соромно.”

Детально результати складання переказу прослуханого та прочитаного тексту відображені на рис. 2.7.

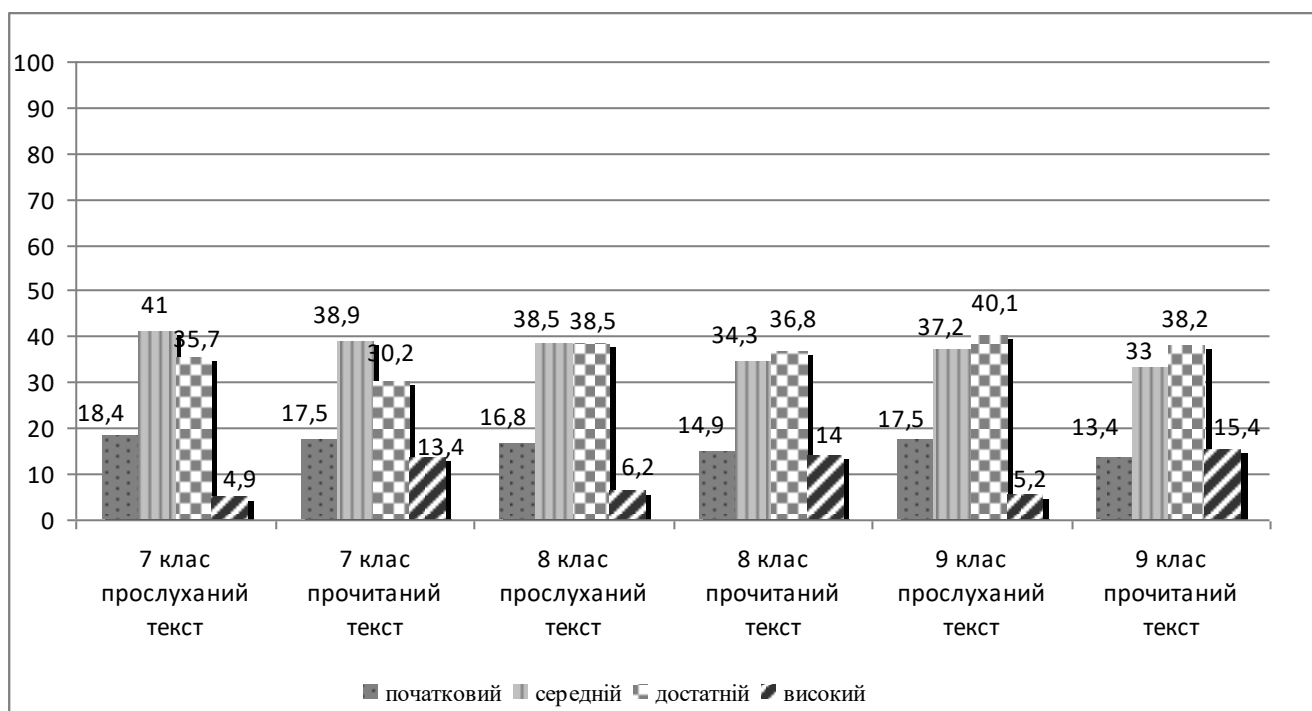


Рис. 2.7. Кількісні показники умінь переказувати прослуханий і прочитаний текст (у %)

Таким чином, завдання на перевірку вмінь аудіювати на рівні зв'язного тексту були складними для більшості учнів всіх класів. Як бачимо, що не справились із завданням – відтворити прослуханий текст від 16,8 % до 18,4 %

учнів 7-9 класів. До високого рівня було віднесено від 4,9 % до 6,2 % учнів 7-9 класів. Це обумовлено складністю самого завдання для розумово відсталих школярів, так як його виконання вимагало від них усвідомлених дій аналітичного характеру, здійснення ряду недоступних для них мисленнєвих операцій, зокрема, абстрагування і узагальнення.

Завдання другого блоку даного етапу дослідження, спрямовані на визначення рівня сформованості діалогічного та монологічного мовлення.

В.Г. Петрова зазначила, що діалог складається зі спонукально-мотиваційної, змістової і заключної частини. Діалогічне мовлення розгорнуте не повністю, і допускає включення скорочених мовленнєвих шаблонів, характерних для мовлення. Багато чого в діалозі не формулюється, але мається на увазі. Однак, загальна ситуація робить його зміст зрозумілим для співрозмовників [174].

Відносно простою формою вербального спілкування, яка слугує для передачі інформації, а також здійснює емоційний вплив на людину, спонукаючи людину до практичної діяльності, є діалогічне мовлення. Діалог виникає внаслідок потреби суб'єктів висловити свої думки, відчуття, бажання. Діалог продовжується лише в тому випадку, коли він підтримується двома співрозмовниками, без цієї вимоги він закінчується.

Для діалогічного мовлення характерна емоційність, яка обумовлена засобами виразності інтонацією, мімікою і пантомімікою мовців. Ці засоби виразності підвищують силу вербального впливу, акцентують, а в деяких випадках суттєво змінюють зміст сказаного. Діалог є найбільш доступною формою спілкування, оскільки він може підтримуватися та скеровуватися співрозмовником [164].

Для визначення стану сформованості діалогічного мовлення учням були запропоновані такі завдання: 1. Доповнити діалог репліками. 2. Скласти діалог за малюнком.

Основними вміннями є: складати діалог відповідно до запропонованої ситуації й мети спілкування – дотримуючись правил етикету та норм української літературної мови.

Враховуючи існуючі критерії оцінювання діалогічного мовлення, які розроблені О.М. Бондарчук, М.С. Вашуленко, Г. С. Демідчик, Г.І. Дідук, Л.І. Нечаєвої, О.Я. Савченко, нами були визначені рівні сформованості діалогічного мовлення у розумово відсталих учнів, а саме:

**Початковий рівень.** До діалогу на запропоновану тему учні не вступають, самостійно будують окремі репліки діалогу, але вони неточні, не відповідають запропонованій ситуації, не звертають увагу на зміст діалогу, на те, про що йде мова, потребують контролю за діяльністю і стимулу до мовленнєвої діяльності.

**Середній рівень.** Складають діалог після спонукання, репліки складеного діалогу не пов'язані між собою за темою спілкування, не відповідають запропонованій ситуації та меті спілкування, етикетні норми використовують при нагадуванні, репліки неповні, здебільшого однослівні, відходить від теми спілкування; до розмови учні пасивні, не виявляють активності чи бажання брати участь у розмові; самостійно, без спонукання у розмову не вступають, потребують стимулу та контролю за діяльністю.

**Достатній рівень.** Складають діалог відповідно до запропонованої ситуації й мети спілкування, але потребують постійного стимулу щодо їх мовленнєвої активності, тому часто до кінця діалог на задану тему не підтримують; репліки діалогу можуть не відповідати темі; до розмови байдужі, після інструкції щодо використання етикетних норм у діалогічному мовленні починають їх дотримуватися, але мова бідна, переважає розмовна лексика, проявляють інтерес до теми й мети спілкування, потребують стимулу.

**Високий рівень.** Самостійно намагаються підтримувати діалог відповідно до мети й ситуації спілкування, підтримують діалог на задану тему без стороннього стимулу.

Отримані результати детально розкриті на рис. 2.8.

Як показали результати, завдання доповнити діалог репліками дало можливість виявити, що учні, які були віднесені до початкового рівня не змогли виконати запропонованого завдання, так у 7-х класах (27 учнів) – 18,2 %, у 8-х (20 учнів) – 17,6 % і у 9-х (11 учнів) – 11,4 %.

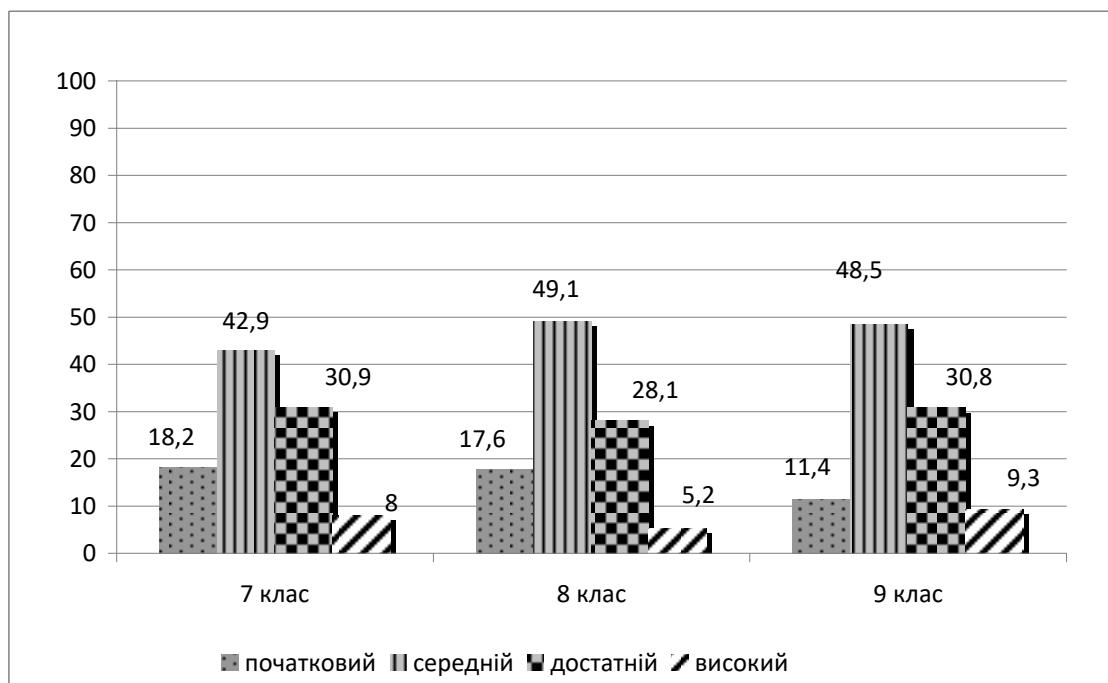


Рис. 2.8. Кількісні показники умінь доповнювати запропонований діалог (у %)

Відповідно до середнього рівня було віднесено у 7-х класах (64 учні) – 42,9%, у 8-х (56 учнів) – 49,1 % і у 9-х (47 учнів) – 48,5 %.

Учні, які самостійно склали діалог, формулюючи доречні вислови, але в оформленні реплік допускали окремі мовленнєві помилки і були віднесені до достатнього рівня у 7-х класах (46 учнів) – 30,9 %, у 8-х (32 учні) – 28,1 % і у 9-х (30 учнів) – 30,8 %.

Учні, які правильно, самостійно переважно без помилок, тобто на високому рівні, виконали завдання в 7-х класах (12 учнів) – 8 %; у 8-х (6 учнів) – 5,2 %; і у 9-х класах було (9 учнів) – 9,3 %.

Як показали дані, найкращі результати виконання цього завдання на доповнення запропонованого діалогу показали учні 9-х класів. Це можна пояснити часовим фактором та накопиченням учнями певного життєвого та навчального досвіду. Тому учні 9 класів точніше та логічніше доповнювали запропонований діалог, ніж учні 7-х, 8-х класів.

Учні 7-х і 8-х класів під час доповнення діалогу поступово втратили інтерес до виконання завдання, очевидно, це проявляється в інертності та несформованості інтересів, що ускладнює виконання цього завдання. Звичайно в



кожному класі були учні, які просто маніпулювали словами, не усвідомлюючи їх змісту. Виконання даного завдання було успішніше в учнів, в яких були сформовані певні мовленнєві узагальнення і більші пізнавальні можливості у навчанні.

На нашу думку, це пов'язано з тим, що виконання подібних завдань вимагає від учнів, усвідомлених дій, які майже відсутні в мовленнєвій практиці розумово відсталих учнів та у зв'язку з обмеженим словниковим запасом і загальним мовленнєвим недорозвитком.

Друге завдання, яке було запропоноване учням, - скласти діалог за малюнком. При виконанні цього завдання в учнів всіх класів спостерігалися ті ж самі помилки, що і під час виконання попереднього завдання. Але за допомогою додаткових питань учні змогли виконати це завдання. Діалоги, які склали більшість учнів всіх класів були невеликі за обсягом, з короткими, односкладними репліками.

Розглянемо детально результати виконання завдання, які представлені на рис. 2.9.

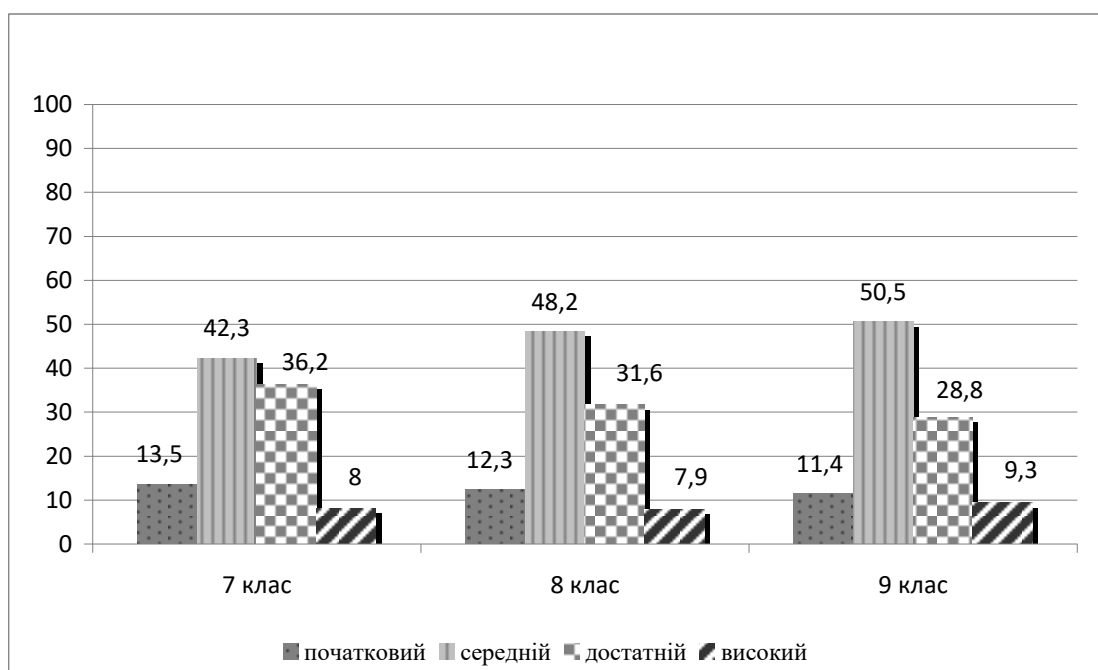


Рис. 2.9. Кількісні показники умінь складати діалог за малюнком (у %)

Як бачимо, до початкового рівня було віднесено від 11,4 % (11 учнів) до 13,5 % (20 учнів) 7-9 класів. Ці учні взагалі не змогли виконати завдання. Для них було складним скласти питальні речення і речення-відповіді.

Відповідно до середнього рівня було віднесено у 7-х класах (63 учні) – 42,3 %, у 8-х (55 учнів) – 48,2 % і у 9-х (49 учнів) – 50,5 %. Ці учні будували діалог у формі «питання-відповідь», при цьому, питання сформульоване так, що передбачає односкладну відповідь.

Наприклад Тимур С. (7 кл.)

- *Привіт!*
- *Привіт!*
- *Де ти була?*
- *У бібліотеці?*
- *А що ти там робила?*
- *Читала.*
- *Що ти читала?*
- *Книжку.*
- *Цікаву?*
- *Так.*
- *Ну бувай!*
- *До побачення!*

Лише 8 % (12 учнів) 7-х, 7,9 % (9 учнів) - 8-х та 9,3 % (9 учнів) 9-х класів були віднесені до високого рівня і змогли побудувати діалог з розгорнутими репліками, які демонстрували бажання спілкуватися.

Наприклад Тетяна К. (9 кл.)

- *Привіт!*
- *Привіт! Я давно тебе не бачила, що сталося де ти пропала?*
- *Уявляси, ми з батьками їздили відпочивати у санаторій. Там було дуже гарно. Особливо красиво було вранці, коли сонце тільки сходило, тоді було видно, як гори радіють ранку. А як в тебе справи?*

- *Нічого, нормально. Вчора весь день робила уроки. А тепер вирішила піти у бібліотеку взяти собі книжку для читання.*
- *Цікава книжка?*
- *Дуже цікава, таку книжку вже читала моя сусідка., вона мені порадила теж прочитати.*
- *Наступного разу коли зустрінемося обов'язково розкажи мені чи сподобалась тобі книжка.*
- *До побачення!*
- *До побачення!*

Таким чином, під час аналізу результатів виконання завдань було встановлено, що складання діалогу здійснювалося учнями зі значними труднощами. Однак, необхідно підкреслити, що в цілому ті результати, які показали учні, склавши розгорнутий, творчо оформлений діалог свідчать про наявність певних пізнавальних можливостей і при створенні спеціальних умов сприятимуть розвитку та вдосконаленню діалогічного мовлення розумово відсталих старшокласників.

Для передачі інформації у різних ситуаціях від людини вимагається послідовний виклад думок, який викликає необхідність користуватися монологічним мовленням. Монологічне мовлення – це мовлення однієї людини, яка не зупиняється репліками інших. У порівнянні з діалогом вона більш розгорнута і вимагає більшої навички в її граматичному оформленні. Для неї характерні логічний зв'язок і системність викладу [10].

Для перевірки стану сформованості монологічного мовлення нами було запропоновано учням - скласти усну розповідь на тему: „Мій найкращий друг”.

Загальна характеристика стану умінь складати розповідь на запропоновану тему представлена на рис. 2.10.

Як показали результати, учні, які були віднесені до початкового рівня, у 7-му класі (19 учнів) – 12,8 %; у 8-му класі (14 учнів) – 12,3 %; у 9-му класі було (13учнів) – 13,3 %.

Ці учні в цілому не виконали завдання, замість розповіді перераховували предмети та об'єктів, не використовували допомогу експериментатора. Як бачимо, розумово відсталі учні відчувають певні труднощі при складанні розповіді на запропоновану тему, відмовляються від виконання завдання або обмежуються односкладними відповідями. В основному розповіді учнів були бідні, невиразні, в середньому вони склалися з 3-5 речень.

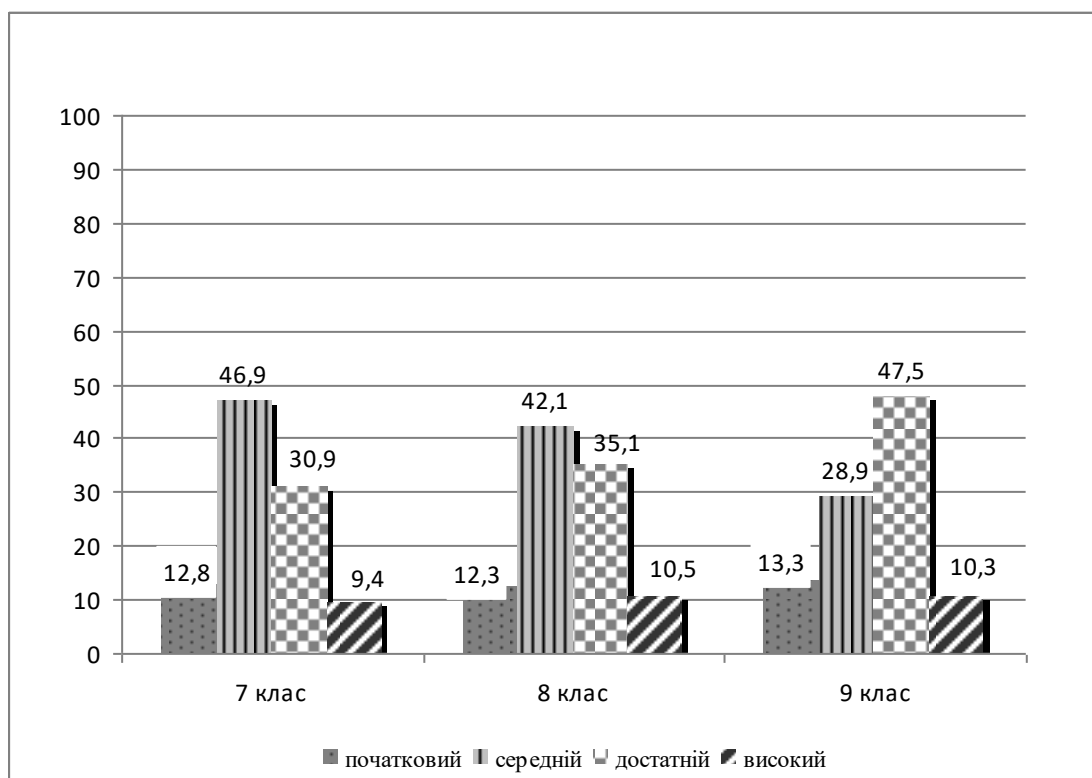


Рис. 2.10. Кількісні показники умінь складати розповідь на запропоновану тему (у %)

Наприклад, Микола Р. (8 кл.) *„Мій друг хороший. Я люблю з ним гратися. Він допомагає мені робити уроки”*. Вікторія Я. (9 кл.) *„Я не з ким не дружу”*.

Причина такої поведінки обумовлена не тільки дефектом загального мовленнєвого розвитку, а і недостатністю вольової сфери та інших особистісних компонентів.

До середнього рівня було віднесено 46,9 % (70 учнів) 7-х класів, 42,1 % (48 учнів) 8-х, 29,8 % (28 учнів) 9-х класів. В основному розповіді цих учнів були

невизначеними, в багатьох реченнях відсутня логічна послідовність викладу думок, розповідь не становила цілісної завершеності тексту.

Учнів, які самостійно побудували свою розповідь, дотримуючись запропонованої теми, в яких спостерігався виклад думок, але не було цілісної завершеності тексту, при цьому, спостерігалися певні мовленнєві помилки, становили 30,9 % (46 учнів) у 7-му класі; 35,1 % (40 учнів) у 8-му; 47,5 % (46 учнів) у 9-му класі і які були віднесені до достатнього рівня.

Як видно, учні відчували труднощі у розкритті теми висловлювання. Це свідчить про те, що учні не вміють складати усну розповідь, не складають план розповіді, не продумують своє висловлювання, а говорять спонтанно. Розповідь розумово відсталих учнів ґрунтується на основі асоціацій, носить випадковий характер, при складанні розповіді на запропоновану тему вони часто змінюють її тему.

Наприклад, Володимир Л. (8 кл.) *„В мене багато друзів. Але давайте розкажу як ми ходили з дідом на рибалку. В мого діда є все для рибалки і вудочки, і різні гачки, сітка навіть надувний човник є. Люблю ходити з ним на рибалку. А ще я ходжу до комп'ютерного клубу. Правда він знаходиться далеко і мати мене потім сварилася, що я їй не сказав куди пішов. А так друзів багато”*.

Скласти яскраву, оригінальну за думкою розповідь, відповідно до запропонованої теми, використовуючи образно-виразні засоби, змогли лише - 9,4 % (14 учнів) 7-х класів; 10,5 % (12 учнів) - 8-х; 10,3 % (10 учнів) 9-х класів.

Наприклад, Віктор Б. (9 кл.)

*„Мій найкращий товариш це моя собака. Я з нею дружу. Ми ходимо разом гуляти. Він веселий песик, але трохи зляканий. Коли ми його знайшли він був побитий. Видно хтось його побив. Він прийшов і ліг у нас під квартирою. В нього був такий жалюгідний вид, що ми його пожаліли і вилікували. Тепер надійного друга і не знайти”*.

Як показали результати складання усної розповіді на задану тему виявилось складним завданням для учнів всіх класів. Це можна пояснити недостатньою сформованістю певних знань і умінь, а також невідповідністю мовленнєвої

бази: для цього необхідно мати достатній словниковий запас, сформованість синтаксичних та граматичних умінь, які необхідні для успішного оволодіння зв'язним висловлюванням.

Метою третього блоку завдань була перевірка сформованості зв'язного писемного мовлення розумово відсталих старшокласників. Учні пропонувалося виконати два завдання: змоделювати (відредагувати) запропонований текст і написати листа своєму другу.

Розглянемо результати виконання кожного із завдань.

Перше завдання передбачало виявити вміння розумово відсталих учнів редагувати, творчо оформлювати та удосконалювати текст.

Аналіз результатів свідчить про те, що завдання удосконалити запропонований текст виявилось для розумово відсталих учнів всіх класів досить складним: жоден учень не зміг виконати це завдання, учні просто переписали його собі на контрольні листки. Тільки деякі учні до слова *море* додали прикметник *сине* або *Чорне*, вказуючи на назву відомого моря. На нашу думку, це пов'язано з особливостями розвитку пізнавальної діяльності розумово відсталих учнів, бідністю інтересів, вузькістю вербальних контактів, недостатньою сформованістю лексичного боку мовлення, особливістю мислення, недостатністю сприймання, усвідомлення, невмінням порівнювати різні засоби мовлення, змінювати один засіб іншим. Природно, що весь цей процес представляє собою складний вид діяльності. Також, на нашу думку, навчальна програма не передбачає формування в розумово відсталих учнів умінь редагувати та удосконалювати текст, що і позначилося на отриманих результатах виконання цього завдання. Однак, необхідно приділяти значну увагу виробленню в учнів умінь удосконалювати тексти, як готові так і власні. Це на думку Л.С. Вавіної, сприятиме запобіганню помилок у структурі висловлювань, текстових і мовленнєвих недоліків у розумово відсталих учнів.

На сучасному етапі соціального прогресу нашої країни необхідно, щоб людина засвоїла не лише загальноосвітні знання, але й оволоділа вміннями

швидкої і вичерпної передачі інформації. В оволодінні цими вміннями, база яких закладається у школі, виключна роль належить зв'язному писемному мовленню.

Особливого значення набуває, на думку Л.С. Вавіної, вміння розкрити думку в зв'язному мовленні, зокрема, під час написання твору, що допомагає учневі здійснити спілкування з відсутнім співбесідником. Для цього, в писемному мовленні повинні бути розкриті й відображені всі суттєві зв'язки думки. Письмове мовлення, при цьому, вимагає більш системного, логічно-зв'язного викладу думок, ніж усне.

Другим завданням було виявити вміння розумово відсталих учнів написати листа своєму другу.

Аналіз результатів виконання даного завдання розумово відсталими старшокласниками, дав змогу виділити стан сформованості писемного мовлення, адаптуючи критерії оцінювання В.І. Бондар, О.М. Бондарчук, М.С. Вашуленко, Г.С. Демідчик, Г.І. Дідук, Н.П. Кравець, Л.І. Нечаєвої, О.Я. Савченко. При цьому, враховувалися індивідуально-типологічні особливості розумово відсталих учнів.

**Початковий рівень.** Самостійно письмову розповідь скласти не можуть, допомогу у вигляді запитань не використовують, байдужі до змісту тексту або складають розповідь з простих непоширених речень, зміст яких свідчить про елементарні уявлення про предмет мовлення. Текст складають у вигляді діалогу. Лексика висловлювання потребує збагачення, допускаються мовленнєві помилки.

**Середній рівень.** Учні будують висловлювання, яке не становить завершеного тексту. Структура викладу порушена, учні не дотримуються причинно-наслідкових зв'язків; спостерігаються лексико-граматичні порушення; тема не розкрита, основна думка не висвітлена, потребують систематичного контролю за діяльністю, до роботи ставляться байдуже.

**Достатній рівень.** Учні намагаються розкрити тему висловлювання, але причинно-наслідкових зв'язків не дотримуються, спостерігаються порушення граматичного боку мовлення, речення аграматичні, прості, незавершені, часто повторюють одні і ті ж самі слова, структура висловлювання порушена.

**Високий рівень.** Учні самостійно будують достатньо повні тексти, додержуються вимог до структури висловлювання. У роботі можуть бути відхилення від теми та недоліки у співвідношенні основної та другорядної інформації. Учень висловлює головну думку; вдало добирає лексичні засоби, використовує засоби виразності, може припускатись мовленнєвих помилок.

Учнів, які виконали завдання відповідно до початкового рівня у 7-х класах було (36 учнів) – 24,2 %; у 8-х (26 учнів) – 22,8 %; у 9-х (20 учнів) – 20,6 % учнів.

У цілому майже всі листи учнів були нецікавими. В роботах порушена логіка повідомлення. Очевидно, учні не складали план повідомлення, не відбирали необхідний лексичний матеріал. Роботи більшості учнів лексично бідні, в них відсутні емоційно-виразні засоби.

Наприклад, Андрій Ц. (7 кл.)

*Привіт Віталік! У мене все нормально. Приїжджай у гості. Хочу щоб скоріше настало літо щоб поїхати до бабусі.*

*Ну все пока.*

Наприклад, Толик П. (8 клас)

*Привіт дідусь! Як твої діла? Ти до мене приїдеш? У мене все нормально скоро закінчу школу і приїду до тебе на канікули. На вулиці вже зелені листочки. В мене багато друзів. Буду ходити з тобою на рибалку та у ліс. Все до побачення.*

Наприклад, Віталій К. (9 класу)

*Привіт! Як ти поживаєш? У мене є Оксана вона просто золота. Вранці вона надягає майку тапки і йде снідати. У нас великий телевізор ми його поставили в великій кімнаті. А взагалі мені дуже сумно, що новий рік уже пройшов. Я люблю отримувати подарунки*

Кількість учнів, які написали листа відповідно до середнього рівня у 7-х класах становила (73 учні) – 48,9 %; у 8-х (50 учнів) – 43,8 %; у 9-х (43 учні) – 46,4 %.

Це пов'язано з тим, що написання самостійних письмових робіт вимагає від учня великих зусиль. Учня необхідно одночасно виконувати декілька операцій:



слідкувати за побудовою речень, за правильним викладом змісту думки в письмовій формі, за написанням слів.

Як зазначають К.К. Омербекова, К.Ж. Бактаєва учні з великими труднощами і на низькому рівні оволодівають зв'язним писемним мовленням. Ця форма мовленнєвої діяльності передбачає високий ступінь розвитку психічних процесів, якого не досягають розумово відсталі учні. Для того щоб викласти свої думки за допомогою писемного мовлення, учням необхідно організувати свою діяльність, продумати послідовність написання, відібрати необхідну інформацію, спланувати порядок її передачі, відібрати основні компоненти, які відображають подію, виключити зайве, при цьому, дотримуючись послідовності викладу події, а також встановлення зв'язків між частинами викладу та їх інтерпретації [156].

Наприклад, Юля Ф (7 кл.)

*Привіт! Як твої справи? У мене все нормально. Вчора у нас був дощ. А вчора я йшла росте на дорозі дуб. І я почула як щось стукає по землі. Подумала що знову почався дощ. А це вітер колихав листочки. А вони стукали один об одний. У моїх знайомих є кіт він дуже красивий. Він весь час проситься зі мною погратись. Вранці він будить бабцю. Підходить до її ліжка. А в роті тримає гілочку. Бабуся його цією гілочкою пасе. А зараз я в школі. Скоро закінчатся уроки і ми підемо додому. До побачення передавай всім привіт.*

У результаті аналізу виконання завдання було виявлено, що учнів, які виконали завдання на достатньому рівні в 7-х класах (32 учні) – 21,5 %; у 8-х класах (31 учень) – 27,2 %; у 9-х (27 учнів) – 27,8 %.

Наприклад, Максим Р. (9 кл.)

*Привіт матуся! Хочу розказати тобі про те, що в Києві уже весна. Листочки починають зеленіти, іде дощ. Ми вже одягаємось не так тепло коли збираємось на вулицю. Ми з татком їздили на дачу. На даху нас чекали робітники дядя Саша і Микола. Вони нам роблять новий дах тому що старий протікає від дощу. Ми ходимо на заняття. Наталка в музичну школу, а я до Ірини Анатоліївни. Ми їхали на автобусі довго з татком, і там я займаюсь. Потім ми з Наталкою були у басейні. Я не вмю плавати тому ми з татом чекаємо Наталку*

*в кафе поки вона поплаває. Хоч я дуже люблю татка я сумую за тобою. І чекаю коли ти приїдеш. Повертайся моя рідненька нам усім тебе не хватає. Мамусю рідненьке ти моє сонечко. Я тебе цілую і буду тебе чекати.*

Написати зв'язний, змістовний, послідовний, цікавий текст змогли у 7-х класах (8 учнів) – 5,4 %; у 8-х (7 учнів) – 6,2 %; у 9-х (7 учнів) – 7 % учнів.

Наприклад, Олена П. (7 кл.)

*Привіт бабуся! Як твої діла?*

*Пишу тобі листа з Києва. Це таке місто. Воно велике є метро трамваї тролейбуси. Хочу тобі розповісти про мою подружку Марину. Ми з нею добре гуляємо і відпочиваємо від навчання. Вчора ми з Мариною гуляли в бесідці кричали що в нас пожар якимсь незнайомим дядькам. Це Марина кричала. Ми з Мариною довго так кричали поки не вийшла мама і не загнала нас додому і наказала і поклати мене спати.*

*Мама казала що ми скоро до тебе приїдемо. Будемо будувати новий забір. Все буду закінчувати своє письмо. Коли ти до нас приїдеш. Цілую тебе.*

Наприклад, лист Славка О. (9 кл.)

*Напишу тобі про одну собаку яку я зустрів на вулиці, коли повертався додому. Дивлюся а вона лежить і вмирає. Вона бідна попала під машину. А було дуже холодно і я вирішив хай песик помре не на дорозі а в мене вдома. Взяв я цю псину на руки, а вона важка. Притяг я її додому і поклав у коридорі. А сам пішов щоб не бачити як вона помре. Прийшов до дому а вона жива. Потім батьки дозволили її пожити в нас поки вона не вилікується. Вона почала потихеньку одужувати. Ми з батьком виносимо її на вулицю. Покладемо на травку. У неї три ноги. Одна дуже поранена. Тому ми носимо її на руках. Батько каже що ми привикли до неї і хай вона живе у нас. Допобачення.*

Враховуючи те, що деякі учні виконали завдання успішно, можна прогнозувати, що успішність оволодіння зв'язним писемним мовленням можливе за умови використання в процесі навчання поетапної роботи в системі розвитку зв'язного мовлення, теоретичною основою якої є відомості про текст.

Аналіз результатів виконання завдання представлений на рис. 2. 11.

На основі узагальнення результатів вивчення всіх компонентів, які дозволяють виявити наявність у розумово відсталих учнів комунікативних умінь, ми зробили спробу згрупувати їх на рівні, в залежності від сформованості знань та мовленнєвих умінь учнів.

При цьому, ми враховували індивідуально-типологічні особливості розумово відсталих учнів. Виділення рівнів, на нашу думку, сприятиме розробці експериментальної методики, а також дозволить спрогнозувати напрями корекційної роботи.

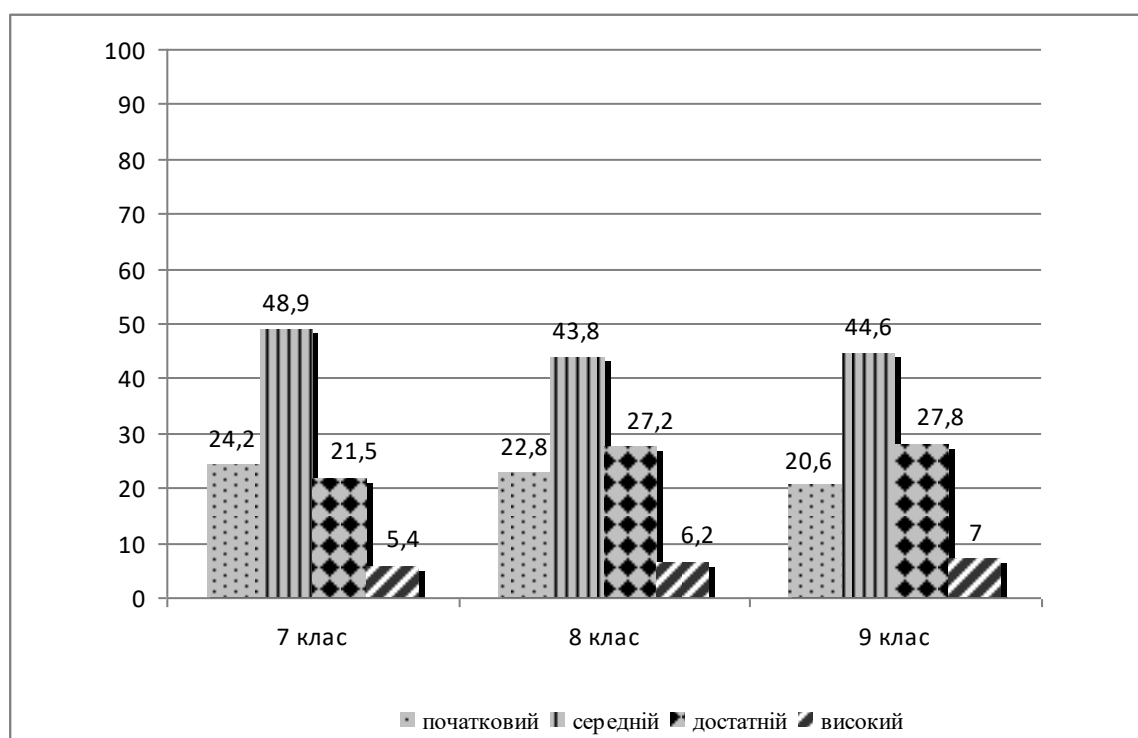


Рис. 2.11. Кількісні показники умінь складати писемне висловлювання (у %)

Дамо характеристику рівням сформованості в розумово відсталих учнів знань про прикметник та мовленнєвих умінь, які ми перевіряли на першому етапі дослідження, на основі отриманих на констатувальному етапі даних.

Детальний кількісний аналіз виконання завдань першого етапу дослідження представлено на рис. 2.12.

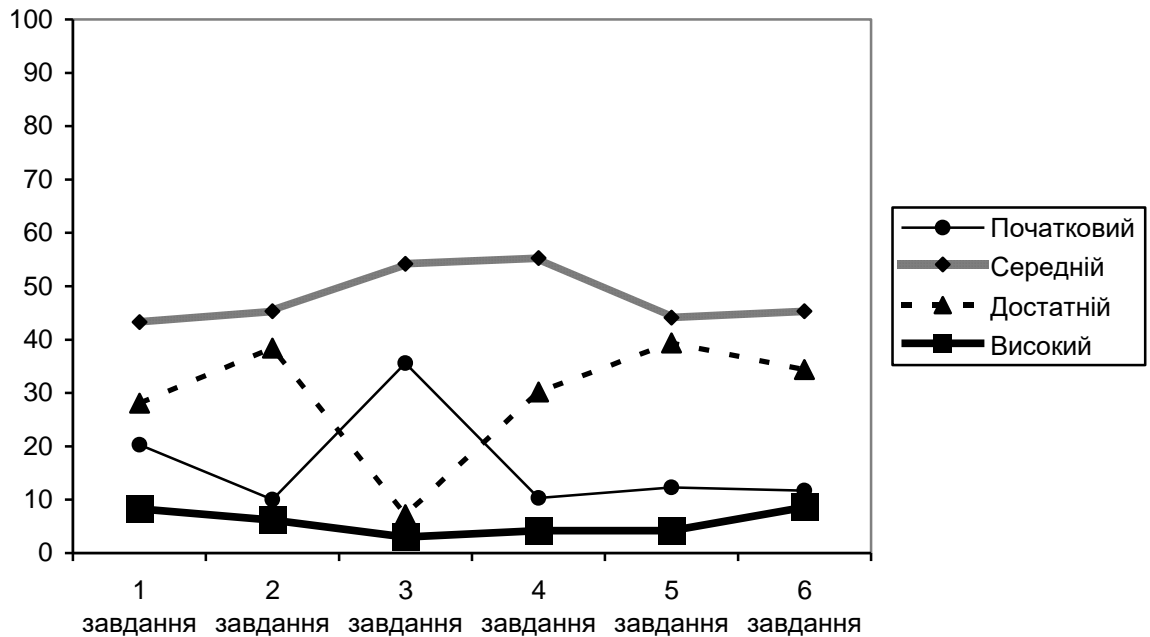


Рис.2.12. Кількісні показники рівнів виконання завдань першого етапу дослідження (у %)

Завдання:

1. До іменників підібрати прикметники.
2. До прикметників підібрати антоніми.
3. До іменників підібрати синоніми.
4. Складання фразеологічних словосполучень з іменників і прикметників.
5. Робота з деформованими реченнями.
6. Складання розповіді за сюжетним малюнком.

Як бачимо, всі завдання були досить складними для виконання розумово відсталими учнями (від 3% до 8,6%), були віднесені до високого рівня і до початкового рівня було віднесено від 10% до 20,3%. Найскладнішими завданням для виконання учнями всіх класів були завдання до іменників підібрати синоніми, скласти фразеологічні словосполучення та робота з деформованими реченнями. Враховуючи результати виконання учнями завдань першого етапу дослідження можна зробити висновок про те, що більшість старшокласників мають певні знання про прикметник, як частину мови, але майже не використовують їх у власних висловлюваннях. Розповідь складають не дотримуючись причинно-

наслідкових зв'язків, спостерігаються лексико-граматичні порушення, тему висловлювання не розкривають, речення аграматичні.

На другому етапі констатувального дослідження ставилась мета вивчити стан сформованості комунікативних умінь та встановити можливу залежність їх від стану розвитку мовленнєвих умінь.

На рис. 13. показано, загальна характеристика виконання завдань другого етапу констатувального дослідження.

Як показали результати, виконання всіх завдань другого етапу, що ці завдання були ще складнішими ніж завдання першого етапу. Так, до високого рівня під час виконання всіх завдань було віднесено від 0 % до 11,9 % учнів. Як показав порівняльний аналіз, завдання доповнити текст не виконали учні жодного класу. Досить складним для учнів всіх класів було завдання переказати текст та написати листа другу. Всі ці дані свідчать про те, що у розумово відсталих учнів не сформовані на належному рівні мовленнєві уміння, які потребують від учнів умінь виконувати аналітико-синтетичну роботу, узагальнювати, порівнювати, абстрагувати.

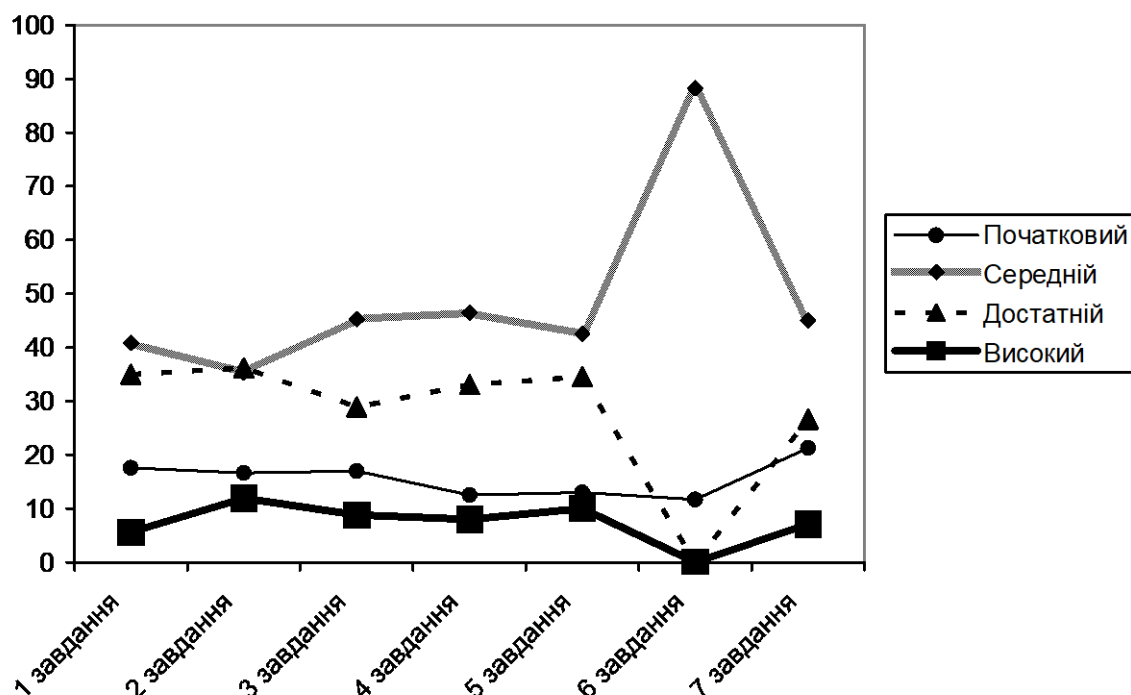


Рис.2.13. Кількісні показники рівнів виконання завдань другого етапу дослідження (у %)

Завдання:

1. Переказати прослуханий текст.
2. Переказати прочитаний текст.
3. Доповнити діалог.
4. Скласти діалог.
5. Монологічне мовлення.
6. Доповнити текст.
7. Написати листа.

Проаналізувавши результати виконання учнями завдань двох етапів дослідження, ми прийшли до висновку, що учні, які протягом дослідження виконували завдання, відповідно до визначених критеріїв, на високому та достатньому рівні, мали чіткі знання про прикметник та достатню мовленнєву базу, вони показали відповідні результати і під час перевірки в них стану сформованості комунікативних умінь. Це свідчить про те, успішність формування комунікативних умінь безпосередньо залежить від рівня розвитку знань і мовленнєвих умінь учнів, оскільки вони передбачають оволодіння засобами мовленнєвої діяльності.

Охарактеризуємо кожен рівень сформованості комунікативних умінь у розумово відсталих старшокласників, на основі отриманих у констатувальному дослідженні даних. Всі учні були розподілені по рівнях таким чином (рис. 14):

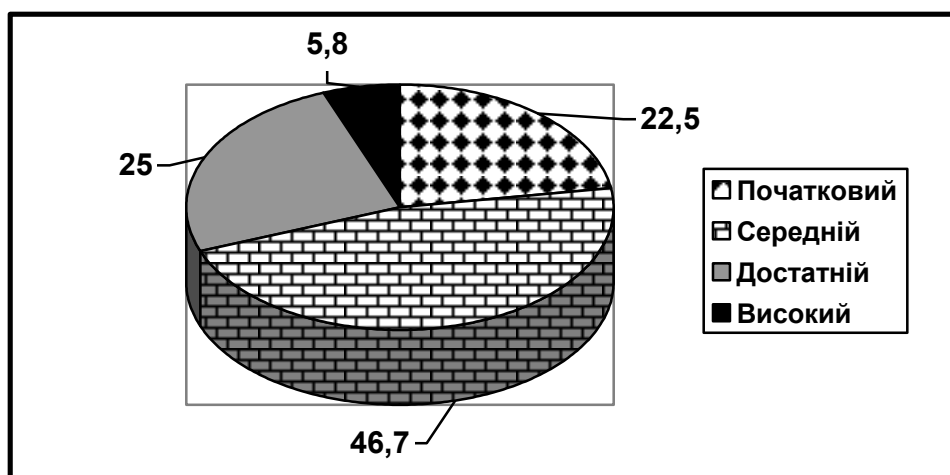


Рис. 2.14. Рівні сформованості комунікативних умінь учнів 7-9 класів в умовах традиційного навчання (у %)

Як бачимо, найменший відсоток учнів 5,8 % (21учень), які виконали всі завдання, допустивши найменшу кількість помилок. Вони на досить високому рівні володіють знаннями про прикметник, вміють підбирати синоніми та антоніми, складають фразеологічні словосполучення та розуміють їх значення, складають розповідь, розкриваючи головну думку висловлювання, дотримуються структури висловлювання під час переказу, правильно розкривають тему і головну думку твору, складають розгорнутий діалог відповідно до запропонованої ситуації й мети спілкування, а також самостійно будують достатньо повні тексти, дотримуючись вимог до структури висловлювання.

Хоч, не всі представники даної групи виконували всі завдання без помилок, але вони приймали допомогу дослідника і самостійно виправляли допущені помилки, що свідчить про наявність у них значних навчальних можливостей.

Особливий інтерес становлять учні 25 % (89 учнів), які показали достатні знання та вміння. У цих учнів сформовані певні знання про прикметник, вони вміють підбирати слова протилежного значення, але відчувають труднощі при підборі слів близьких за значенням, самостійно складають і розуміють фразеологічні словосполучення, але, при цьому, не завжди синтаксично правильно узгоджують слова у реченні. Під час складання розповіді дотримуються структури висловлювання, але причинно-наслідкових зв'язків не розуміють, переказувати текст з проникненням у його зміст не можуть,

спостерігаються порушення граматичної цілісності тексту, уміють складати діалог відповідно до запропонованої ситуації й мети спілкування, але потребують постійної стимуляції з боку вчителя, тому репліки діалогу не завжди відповідають заданій темі, будують письмові тексти, не розкриваючи при цьому теми. Одержані дані дозволяють констатувати, що в учнів, які виконали завдання на достатньому рівні, мовленнєві знання та вміння, необхідні для формування комунікативних умінь, в цілому сформовані, але практичні мовленнєві вміння не усвідомлені, механічні, відсутня мотивація та творчий підхід до виконання завдань, що негативно впливає на формування комунікативних умінь в учнів.

Причиною цього, на нашу думку, є недоліки методики викладання української мови у загальноосвітніх навчальних закладах для дітей з інтелектуальною недостатністю. У програмі не передбачено розділу з формування комунікативних умінь на уроках української мови, що і призводить до того, що ці вміння в учнів не формуються на достатньому рівні. Нерідко вчителі на уроках вимагають від учнів лише зв'язності і послідовності викладу, але не показують, як цього досягти, не застосовують спеціальних тренувальних вправ, спрямованих на виникнення мотивів для висловлювання. За таких умов розумово відсталі учні не відчують потреби розповісти про щось, відповідати на питання, пояснювати свої бажання тощо. Тому на уроках української мови в умовах загальноосвітнього навчального закладу для дітей з інтелектуальною недостатністю великого значення набуває використання таких життєвих ситуацій, які стимулюватимуть мовленнєву діяльність учнів.

До середнього рівня було віднесено 46,7 % (169 учнів), які мають часткові знання про прикметник, при узгодженні прикметників з іменниками допускають помилки, не мають чіткого уявлення про слова протилежного та близького значення, структура висловлювань порушена, а також учні не дотримуються причинно-наслідкових зв'язків, спостерігаються лексико-граматичні порушення, тему висловлювання не розкривають повністю, речення аграматичні, допомогу у вигляді запитань та ілюстрацій сприймають частково, самостійно без плану переказувати не можуть, до роботи ставляться байдуже, репліки діалогу не



пов'язують між собою, репліки неповні, здебільшого однослівні, відходять від теми спілкування. До розмови пасивні, не виявляють активності чи бажання брати участь у розмові; самостійно, без спонукання завдання не виконують, потребують постійного стимулу і контролю за діяльністю.

Ці труднощі, на нашу думку, виникли із-за не сформованості потрібних знань та вмінь учнів, а також недостатністю загального і мовленнєвого розвитку, що суттєво і позначилось на успішності виконання завдань. Навчальні можливості учнів цієї групи низькі.

До початкового рівня, під час проведення дослідження, було віднесено 22,5 % (81 учень). Ці учні не мають чітких знань про граматичні ознаки прикметника, відчують труднощі при узгодженні прикметників з іменниками, не мають чіткого уявлення про слова протилежного та близького значення, прослухане чи прочитане учні переказати не можуть, відчують труднощі у відповідях на запитання до змісту тексту, допомогу не використовують, пасивні, байдужі до змісту тексту, потребують постійної стимуляції та допомоги з боку вчителя, самостійно діалог на запропоновану тему продовжити не можуть, будують окремі репліки діалогу, але вони не відповідають запропонованій ситуації та меті спілкування, не звертають увагу на зміст діалогу, потребують контролю та стимулу до мовленнєвої діяльності. Розповіді будують у вигляді окремих не пов'язаних між собою речень. Навчальні можливості представників даної групи дуже низькі. Вони потребують у процесі навчання постійного індивідуального підходу.

### **Висновки до II розділу**

Як показали результати констатувального дослідження, в учнів загальноосвітнього навчального закладу недостатньо формується мовленнєвий досвід, необхідний для здійснення тих мовних узагальнень, які забезпечують формування комунікативних умінь.

Також, в ході експериментального дослідження було встановлено, що якість оволодіння комунікативними вміннями розумово відсталими учнями, знаходиться

в прямій залежності від рівня сформованості мовленнєвих умінь. Учні загальноосвітнього навчального закладу, у яких більш розвинені мовленнєві уміння, значно успішніше оволодіють комунікативними уміннями. Характер труднощів, які виникали в учнів під час виконання завдань відповідає глибині недорозвитку мислення і мовлення.

Рівень сформованості комунікативних умінь у розумово відсталих старшокласників, як і у дітей з нормально розвинутим інтелектом, перебуває в прямій залежності від ступеня засвоєння знань і розвитку мовленнєвих умінь учнів у процесі вивчення прикметника. У тих учнів загальноосвітніх навчальних закладів для дітей з інтелектуальною недостатністю, як свідчать дані констатувального дослідження, у яких більш розвинуті пізнавальні можливості та мовлення (IV і III рівень), комунікативні уміння сформовані на високому і достатньому рівні. Учні ж, у яких ці знання і уміння сформовані недостатньо (II і I рівень), комунікативні уміння знаходяться на початковому або середньому рівні розвитку.

Аналіз результатів констатувального дослідження показав, що рівень оволодіння розумово відсталими старшокласниками комунікативними уміннями дуже низький, хоч рецептивними видами діяльності (аудіювання, читання) учні володіють краще, ніж продуктивними (говоріння, письмо). В цілому в учнів недостатньо розвинуті мовленнєві уміння, що значно ускладнюють розвиток комунікативних умінь, мовлення учнів лексично збіднене, дуже рідко використовують прикметники, як в усному так і писемному мовленні, відсутня мотивація та активність під час виконання всіх завдань.

Вчителями приділяється недостатня увага формуванню комунікативних умінь у розумово відсталих учнів. Не акцентується належна увага педагогів та методистів на необхідності цієї роботи у чинних програмах і методичних посібниках для загальноосвітніх навчальних закладів для дітей з інтелектуальною недостатністю.

Все це вказує на необхідності систематичної роботи над формуванням і удосконаленням комунікативних умінь у розумово відсталих учнів і створенні

більш сучасної методики формування і розвитку комунікативних умінь під час вивчення граматики, а саме: формуванню комунікативних умінь, використовуючи для цього необхідні спеціальні вправи; більшої уваги приділяти продуктивним видам мовленнєвої діяльності; поповнювати та активізувати словник учнів, збагачуючи їх прикметниками та образно-виразними засобами мови. Все це, на нашу думку, сприятиме формуванню і удосконаленню комунікативних умінь в розумово відсталих учнів основної школи.

## РОЗДІЛ III. ПЕДАГОГІЧНІ ЗАСОБИ ФОРМУВАННЯ У РОЗУМОВО ВІДСТАЛИХ СТАРШОКЛАСНИКІВ КОМУНІКАТИВНИХ УМІНЬ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ГРАМАТИКИ

### 3.1. Зміст, завдання та методика дослідного навчання

Завданням даного етапу дослідження є апробація методики роботи, яка спрямована на дієву допомогу розумово відсталим учням основної школи під час оволодіння комунікативними вміннями. При цьому, ми враховували основні завдання навчання української мови у спеціальній школі, виходили з отриманих даних з проблеми дослідження і результатів констатувального експерименту.

У результаті вивчення процесу навчання української мови в практиці сучасного загальноосвітнього навчального закладу для дітей з інтелектуальною недостатністю, складовою частиною якого є формування і розвиток зв'язного усного і писемного мовлення розумово відсталих школярів, опрацювання необхідної науково-методичної літератури та врахування даних констатувальних зрізів було визначено мету, завдання і вихідні положення експериментально-дослідного навчання. Враховуючи надбання в галузі загальної та спеціальної дидактики й методики викладання мови у загальноосвітніх навчальних закладах для дітей з інтелектуальною недостатністю, експериментальна робота побудована на основі використання загальнодидактичних принципів: системності, наступності, перспективності, доступності, поступового ускладнення матеріалу та специфічних лінгводидактичних принципів навчання української мови: уваги до розвитку мовленнєвих умінь, розуміння функціональних мовних значень, як лексичних так і граматичних, морфемних, синтаксичних, оцінки виразності мовлення, чуття мови тощо.

Основна мета експериментального навчання ґрунтувалася на вище названих принципах навчання української мови розумово відсталих учнів і була спрямована на формування комунікативних умінь у цієї категорії учнів у процесі

вивчення граматики, зокрема, граматичної теми «Прикметник», з урахуванням їх семантичних і граматичних функцій і семантико-стилістичних властивостей.

На основі аналізу дидактико-методичних принципів загальної і спеціальної методики навчання мови, враховуючи особливості пізнавальної діяльності розумово відсталих учнів нами було сформульовано ряд принципових вимог, у відповідності з якими розроблялася експериментальна робота, а саме:

- реалізація основних завдань вивчення граматики у взаємозв'язку з цілеспрямованим розвитком в учнів комунікативних умінь;
- спрямованість корекційної роботи з удосконалення в учнів на всіх роках навчання мовленнєвих умінь, що є основою оволодіння комунікативними вміннями;
- забезпечення формування в учнів умінь активно використовувати прикметники у мовленні, що в подальшому сприятиме формуванню комунікативних умінь;
- спеціальне педагогічне керування мовленнєвою діяльністю учнів у використанні засвоєних знань про прикметник у процесі практичної діяльності.

Дослідження проводилось на матеріалі уроків української мови в 7-9 класах Київського загальноосвітнього навчального закладу для дітей з інтелектуальною недостатністю № 26 протягом 2004-2007 рр. В якості контрольних були визначені відповідні класи Київського загальноосвітнього навчального закладу для дітей з інтелектуальною недостатністю № 16. У дослідженні брали участь учні, які мали діагноз за сучасною класифікацією (МКХ - 10) на основі психомоторних досліджень легку розумову відсталість у кількості 120 учнів.

Дослідне навчання здійснювалось у період вивчення та повторення граматичної теми «Прикметник» (7-9 класи). У цей період в експериментальних класах особлива увага приділялась формуванню в учнів знань про прикметник і мовленнєвих умінь, що було передумовою формування в них комунікативних умінь. Як показали результати констатувального експерименту, від своєчасно сформованих знань і мовленнєвих умінь залежить у подальшому стан сформованості комунікативних умінь, зокрема, умінь складати текст, будувати

висловлювання в певній композиційній формі; правильно викладати свої думки, удосконалювати написане. Все це у сукупності є основою для формування комунікативних умінь у розумово відсталих учнів. Також, від стану сформованості мовленнєвих умінь залежить формування та практичне використання граматичних знань про прикметник у побудові як усних так і писемних висловлювань.

В якості основного методу дослідження ми обрали педагогічний експеримент і системне вивчення учнів контрольних класів протягом вивчення граматичної теми «Прикметник». Це проводилось шляхом спостереження за мовленнєвою діяльністю учнів на уроках української мови під час виконання ними спеціально розроблених завдань.

Формувальний експеримент передбачав два етапи: пропедевтичний і основний. Метою першого етапу було виконання рецептивних і репродуктивних вправ, які вимагають від учня сприйняття, усвідомлення і запам'ятовування одержаної інформації, класифікації мовних явищ за певною ознакою, оцінки й аналізу мовних засобів, знаходження в тексті стилістичної невідповідності тощо. Учням пропонуються такі завдання: виявити в поданому мовному матеріалі прикметники, визначити їх роль, обґрунтувати доречність вживання прикметників, показати уміння підбирати близькі або протилежні за значенням прикметники, вводити прикметники у речення тощо.

Другий етап – основний, передбачав використання вправ продуктивного характеру. Ці вправи базуються на набутих знаннях про прикметник і сформованих мовленнєвих умінях у розумово відсталих учнів і передбачають творче застосування цих знань з тим, щоб використати їх у новій мовленнєвій ситуації. Вони потребують вільного оволодіння засобами мовленнєвої діяльності, необхідними для перебудови текстів, редагування, продукування зв'язних висловлювань різних стилів, типів і жанрів мовлення. Учням пропонуються такі завдання: виявити й виправити наявні у тексті помилки (неправильно вжиті прикметники), працювати з деформованим текстом, скласти діалог чи зв'язну

розповідь на задану тему, будувати висловлювання за запитаннями, складати усний переказ прослуханого чи прочитаного тексту.

На кожному з етапів учителі дослідних класів вводили у навчальний процес розроблені нами корекційні прийоми навчання, систему практичних вправ і перевіряли їх ефективність.

Вивчення учнів контрольних класів було орієнтиром до використання тих чи інших прийомів дослідного навчання. В цих класах навчання здійснювалось за традиційною методикою, не акцентувалася увага на формуванні в учнів умінь практично застосовувати набуті знання про прикметник під час усних і письмових висловлювань.

Розробляючи методику експериментального дослідження, ми орієнтувалися на результати вивчення учнів експериментатором, дані про їх мовленнєвий розвиток, а також труднощі, виявлені в ході констатувального дослідження. Підбираючи прийоми роботи та вправи, ми використовували праці А.К. Аксьонової, В.В. Воронкової, Л.С. Вавіної, Л.О. Варзацької, М.Ф. Гнезділова, Л.В. Давидюк, Г.С. Демідчик, Н.П. Кравець, М.Р. Львова, Т.О. Ладижинської, А.К. Маркової, Т.О. Піроженко, М.І. Пентелюк, К.М. Плисько, Г.С. Піонтківської, М.С. Рождественського В.Г. Петрової, З.Н. Смірної, М.Б. Успенського та інших, адаптуючи необхідний нам матеріал у відповідності з завданнями дослідження. Ми також вивчили і проаналізували досвід роботи учителів загальноосвітнього навчального закладу № 26 м. Києва щодо формування у розумово відсталих учнів комунікативних умінь.

Результати дослідного навчання та стан сформованості в учнів комунікативних умінь встановлювались шляхом проведення однакових для дослідних і контрольних класів фронтальних письмових та усних робіт, а також індивідуальних співбесід за тією ж методикою, яка використовувалась у констатувальному дослідженні. Запропоновані учням завдання були спрямовані на виявлення знань учнів про прикметники, умінь використовувати їх в усному і писемному мовленні.

**Зміст** розробленої нами експериментальної методики передбачав дотримання таких умов:

- систематичне і послідовне збагачення мовлення школярів прикметниками на уроках української мови;

- формування в них комунікативних умінь, шляхом включення знань про прикметник, його семантичні й граматичні функції у процесі вивчення української мови;

- формування та удосконалення вміння точного, комунікативно доцільного і граматично правильного вживання прикметників у процесі побудови висловлювань в усній і писемній формі;

- активізація правильного, комунікативно вмотивованого і стилістично виправданого вживання прикметників у мовленні розумово відсталих учнів;

- формування знань про прикметник неформально, а послідовно і систематично, активізуючи словник учнів щодо використання прикметників у мовленні.

Розвиток комунікативних умінь в учнів, як стверджують Л.О. Варзацька, Л.В. Давидюк, Г.С. Демідчик, Т.О. Ладжинська, В.І. Капінос, ґрунтується на міцних знаннях про мову і мовлення, зокрема, про семантичні й граматичні функції прикметника та його стилістичні властивості, про види, стилі і культуру мовлення.

Як відомо, оволодіння мовленням, як діяльністю, потребує певного рівня усвідомлення предмета і способів мовленнєвої діяльності. Тому, формування і розвиток комунікативних умінь в учнів, на основі вивчення граматичної теми «Прикметник», передбачає оволодіння певними знаннями школярів про мову і мовлення. Спираючись на дані лінгвістів та педагогів, ми дійшли думки, що організувати роботу необхідно так, щоб забезпечити належний розвиток мовлення розумово відсталих учнів у навчанні і спонукати їх до творчої діяльності. Мова слугує засобом спілкування людей. Успішному засвоєнню комунікативної функції, за визначенням О.В. Мартіни, сприяє всебічна унормованість мови, насамперед, її словниковий склад, що базується на засвоєнні комплексу



теоретичних знань. Це, зокрема, стосується формування в учнів граматичних понять, що складає основу вивчення граматики. Процес формування граматичних понять, на її думку, відбувається послідовно, охоплюючи систематичну комплексну роботу над різними аспектами мовних явищ [139].

Виходячи з положень лінгвістів щодо формування комунікативних умінь в учнів, вчителю загальноосвітнього навчального закладу необхідно оволодіти даними з лінгвістики, психології, психолінгвістики про природу мовленнєвого спілкування. Тому, одним із основних завдань вчителя є навчити учнів усвідомлено і вільно володіти усним і писемним мовленням, зв'язно висловлювати свої думки, готувати невеликі усні виступи, повідомлення. Таким чином, поняття розвитку зв'язного мовлення значно розширяться.

Діюча навчальна програма з української мови в загальноосвітніх навчальних закладах для дітей з інтелектуальною недостатністю не передбачає в достатній мірі роботи, яка спрямована на належний розвиток мовленнєвих і комунікативних умінь у розумово відсталих учнів, що негативно впливає на формування комунікативної культури учнів, обмеженість їх словникового запасу та невміння чітко висловлюватись. Тому, необхідно на кожному уроці, під час вивчення будь-якої теми, розвивати в учнів вміння складати висловлювання, тобто формувати в них комунікативні вміння, що є базою успішного формування соціально активної особистості.

На сучасному етапі значно підвищуються вимоги до комунікативної діяльності людини і тому особливої значущості набуває проблема розвитку комунікативних умінь у розумово відсталих школярів. Пильна увага до цієї проблеми, особливо у загальноосвітніх закладах для дітей з інтелектуальною недостатністю, пояснюється тим, що уроки української мови носять практичну (мовленнєву) і корекційну спрямованість навчання. Виходячи з цього, провідним принципом є принцип комунікативної спрямованості навчання, який передбачає всебічний мовленнєвий і комунікативний розвиток розумово відсталих учнів на уроках української мови.

О.В. Мартіна стверджує, що реалізація мови здійснюється в процесі мовлення або мовленнєвої діяльності. Опанування мовленнєвою діяльністю здійснюється у процесі навчання мови на комунікативній основі. На думку О.М. Біляєва, Л.В. Скуратівського, метою навчання української мови в школі є формування умінь і навичок вільно, комунікативно виправдано користуватися мовними засобами при сприйнятті (слуханні чи читанні) і створенні (говорінні і письмі) висловлювань у різних сферах мовлення. [145]

Комунікативний підхід до вивчення мови, як зазначає М.І. Пентелюк, передбачає врахування: потреби у спілкуванні; мотивів акту спілкування; умов, за яких здійснюється спілкування. Спілкуватися діти вчаться в процесі розв'язання комунікативних завдань, спрямованих на формування умінь визначати потреби спілкування, виступаючи в ролі мовця і співрозмовника, сприймати почуте й прочитане, створювати усні і письмові висловлювання відповідно до потреби спілкування. Виконання комунікативних завдань забезпечує формування комунікативної компетенції учнів [171].

Значна увага, при цьому, приділяється усному мовленню, що є однією з умов засвоєння писемного. На значення і роль усного мовлення в загальному розвитку дитини і, зокрема, на його вплив на писемне, вказують В.В. Голубков, М.М. Соколов, М.І. Жинкін, М.Р. Львов та інші.

Зокрема, відомий методист М.Р. Львов визначив: «...речевые знания, умения и навыки должны рассматриваться как условие и компонент развивающего обучения; необходимы такие системы обучения речи, которые обеспечивают связь речи и мышления, постоянные тренировки учащихся в выражении мысли, которая становится сложнее и богаче, в усовершенствовании мысли способами её высказывания в речевых формах, которые постоянно усовершенствуются, ...доводятся до высокого уровня четкости и последовательности». [133 с. 322]

Як обґрунтовується в дослідженнях психологів, лінгвістів, психолінгвістів, що формування і розвиток комунікативних умінь під час вивчення граматики, зокрема, прикметника, передбачає опору на певні знання школярів про мову і мовлення. [2, 16, 17, 64, 78, 80, 87, 190]

Розвиток мовлення, на думку С.Ф. Жуйкова, має не лише освітнє, а й організуюче значення, оскільки сприяє розвитку суто лінгвістичного мислення, на основі якого розвивається чуття мови, на яке необхідно спиратись у роботі з розвитку мовлення, зокрема, комунікативних умінь в учнів [79].

Як було встановлено у констатувальному дослідженні у розумово відсталих учнів не на достатньому рівні сформовані знання про прикметник і мовленнєві уміння, а розвиток комунікативних умінь знаходиться в прямій залежності від рівня їх сформованості. Як відомо, недорозвиток мовлення впливає в цілому на розвиток мовленнєвої діяльності, словниковий запас, загальний розвиток учнів. Таким чином, виявлені труднощі носять комплексний характер і типові для значної більшості розумово відсталих школярів.

Також, недорозвиток мовлення впливає і на особливості формування морфологічних і граматичних узагальнень в період вивчення граматики. Тому, необхідно приділяти належну увагу, починаючи з початкової школи, розвитку усіх видів мовленнєвої діяльності. Робота в експериментальних класах проводилась з урахуванням загальних та індивідуальних особливостей учнів. При цьому, передбачалося використання індивідуального підходу у навчанні, з метою досягнення більш стійких результатів у формуванні комунікативних умінь в учнів.

У своїх дослідженнях М.Ф. Гнезділов обґрунтовує положення про те, що формування всіх видів мовленнєвої діяльності на уроках мови є основним завданням і методичним принципом даного навчального предмету. Так, якщо в учня сформовані такі мовленнєві вміння і навички як читання або письмо – це значно розширює коло наявних засобів виразу їх думок і засвоєння думок інших людей. Читаючи та аналізуючи, під керівництвом вчителя тексти, на його думку, учні набувають навички усвідомлювати зміст прочитаного, а разом з тим засвоюють нові слова та звороти мови. Вивчення граматики допомагає учням зрозуміти закономірність рідної мови і навчитись нею практично користуватись у різних видах своєї діяльності [47].

А.К. Аксьонова, М.Ф. Гнезділов, В.Г. Петрова, Л.С. Вавіна, З.Н. Смірнова зазначають, що робота, яка спрямована на комунікативний розвиток розумово відсталих учнів повинна проводитись у двох напрямках: формування мовленнєвих умінь і навчання практично використовувати ці уміння у практичній діяльності. Вони підкреслюють, що особливу увагу необхідно надавати другому напрямку в навчанні розумово відсталих учнів, у яких, як правило, сформовані уміння і навички є недостатньо дієвими [1, 48, 175, 28, 208].

Для того, щоб розробити достатньо ефективні прийоми роботи і вправи з формування комунікативних умінь у розумово відсталих учнів необхідно, насамперед, враховувати їх особливості розвитку мовлення.

З.Н. Смірнова, Г.М. Дульнєв, В.Г. Петрова стверджують, що, на основі проведених досліджень щодо вживання різних частин мови розумово відсталими учнями в усних висловлюваннях і писемних роботах, майже не використовують у своєму мовленні прикметники [208, 70, 175].

Основна причина труднощів у формуванні комунікативних умінь, як вказують Л.В. Занков, Ж.І. Шиф, це відсутність потреби у говорінні і письмі (мотивація мовлення), і, що мотивація у таких учнів сама по собі не виникає.

Аналізуючи мовлення розумово відсталих учнів, з його смислового боку, необхідно відмітити таку специфічну рису, як не конкретність окремих зворотів і побудови його в цілому. Внаслідок цього, усне висловлювання і писемний виклад нерідко страждають схематичністю.

До смислових помилок, які притаманні мовленню розумово відсталих учнів, необхідно віднести пропуски суттєвих моментів і заміну їх несуттєвими; доповнень, які не мають прямого відношення до теми висловлювання, а також порушення логічної послідовності викладу думок.

У зв'язку з даним положенням очевидним є та важлива роль, яку виконують мовленнєві уміння в різних видах мовленнєвої діяльності.

Багатьма дослідниками А.К. Аксьоновою, Л.С. Вавіною, М.Ф. Гнезділовим, О.Р. Лурія, В.Г. Петровою, Є.Ф. Соботович, зверталася увага на те, що при неповноцінно сформованому мовленні, яке має місце у розумово відсталих

школярів, процес формування комунікативних умінь проходить повільно і з стійкими порушеннями [1, 25, 47, 127, 175, 210].

Враховуючи вище зазначене і результати констатувального експерименту, можна стверджувати, що для розумово відсталих учнів, які починають оволодівати комунікативними вміннями, оволодіння мовленнєвими вміннями є специфічною і дуже суттєвою вимогою до чіткого усвідомлення ролі мовлення у практичній діяльності.

У процесі формування комунікативних умінь у розумово відсталих учнів необхідно давати їм певний мінімум теоретичних відомостей, оскільки вміння й навички формуються більш успішно, якщо вони усвідомлені.

Для формування і розвитку комунікативних умінь в учнів вчителю необхідно правильно організувати, в першу чергу, словникову роботу. При цьому, приділяти належну увагу ефективному добору лексичного матеріалу, що сприятиме розвитку вміння практично використовувати набуті знання з граматичної теми «Прикметник».

У розробленій нами методиці роботи зроблена спроба систематизувати вправи, які сприятимуть формуванню комунікативних умінь розумово відсталих учнів під час вивчення граматичної теми «Прикметник».

Робота з формування комунікативних умінь в учнів під час вивчення граматичної теми «Прикметник» повинна проводитися на всіх уроках української мови, з метою формування у них граматичної правильності, точності, логічності, доцільності мовлення.

Так, як зазначені вміння належать до загальнонавчальних, то вчителю необхідно систематично формувати і закріплювати ці вміння протягом усього періоду навчання відповідно до програмних вимог з української мови. Такий підхід вимагає ретельної уваги до вивчення прикметників, їх поєднання з іншими словами, граматичних та стилістичних функцій на уроках української мови і читання. Спостереження за стилістичними особливостями прикметників у текстах сприятиме виробленню у школярів передумови для доцільного відбору мовних засобів у конкретній мовленнєвій ситуації.

У результаті аналізу необхідної науково-методичної літератури, враховуючи надбання в галузі сучасної спеціальної дидактики та методики викладання мови в основній школі та результатів констатувального дослідження, вивчення процесу навчання української мови у загальноосвітньому навчальному закладі, складовою частиною якого є розвиток усного і писемного мовлення школярів, ми прийшли до думки, що для розвитку комунікативних умінь у розумово відсталих учнів необхідно створити такі умови:

- спонукати постійно користуватися мовленням;
- навчати правильно добирати слова для висловлювання та побудови фраз;
- вимагати правильно будувати висловлювання;
- привчати викладати свої думки логічно, чітко, без помилок в усній і писемній формі.

Як було доведено, що граматичні знання відіграють важливу роль у процесі формування усного і писемного мовлення школярів. Спираючись на них, учні більш успішно оволодівають комунікативними вміннями.

Удосконалення мовлення школярів, з боку граматичної правильності, передбачає активне використання наявних зв'язків між лексикою, морфологією та синтаксисом. Лексичний і граматичний потенціал прикметників можна розглядати як основу правильного, усвідомленого й емоційно забарвленого мовлення.

Отже, лексичне значення прикметників повною мірою виявляється у певних лексико-синтаксичних конструкціях. Це означає, що функціональне значення прикметника обумовлює його можливість використання у мовленні, для вираження різноманітних відношень та ознак і займає визначену позицію у створенні текстів. Граматичні знання у поєднанні з морфологічними і синтаксичними складають в подальшому базу для формування комунікативних умінь. Граматичні знання важливі для усвідомлення значення прикметників, як частини мови, розуміння його лексичного значення і усвідомленого використання його у мовленні.

Знання про прикметник є необхідною умовою для оволодіння вміннями будувати різні тексти, що полегшує сприйняття повідомлення, надаючи йому емоційної забарвленості, яке забезпечує усвідомлення інформації.

Як зазначають О.М. Біляєв, Д.М. Богоявленський, С.Ф. Жуйков, Г.М. Іваницька, А.К. Маркова, В.Я. Мельничайко, Л.М. Симоненко, О.В. Текучов, Л.П. Федоренко, вміння використовувати набуті знання у практичній діяльності самі по собі не розвиваються і потребують спеціально організованого навчання.

Як стверджують Л.С. Виготський, О.М. Леонтьєв, П.Я. Гальперін процес розвитку комунікативних умінь в учнів повинен ґрунтуватися на взаємозв'язку розвитку мовлення і мислення.

Як відомо, граматичні знання необхідні при побудові висловлювань різних типів, є активними стилістично усвідомленими чинниками. Зокрема, прикметники виражають складні своєрідні моменти висловлювання, вони наявні практично в усіх видах текстів, навіть, у науково-діловому та публіцистичному. Прикметники найчастіше використовуються для опису певних ознак, дій, вчинків у текстах. Вони функціонують у мовленні, надаючи йому різного стилістичного забарвлення. Оскільки, програмою з української мови загальноосвітніх навчальних закладів для дітей з інтелектуальною недостатністю передбачено ознайомлення школярів з художнім, науковим та діловим стилем мовлення, а також з такими типами текстів, як розповідь, опис, міркування, вчитель повинен показувати стилістичні можливості прикметників, вчити свідомо будувати необхідні мовні конструкції з прикметниками в процесі продукування висловлювань. Розв'язання цього завдання не може бути досягнуто лише шляхом засвоєння зразків. Тому, необхідно систематично розвивати мовлення, стимулюючи учнів до викладу думок, як в усній так і писемній формі. Коли активно працює думка, коли сам учень на своєму матеріалі відновлює, поширює, зіставляє, конструює, продукує речення певного типу, використовуючи ті чи інші мовленнєві звороти у зв'язному висловлюванні. Це є ефективними прийомами розвитку мисленнєвих операцій, таких як аналіз, синтез, порівняння, узагальнення, класифікація, систематизація тощо. Практичне використання,

запропонованих в експериментальній методиці, вправ, спрямоване на формування мисленнєвих і мовленнєвих дій.

Нами, в процесі розробки експериментальної методики, був врахований пропедевтичний принцип координації усного і писемного мовлення школярів, у якому усні види робіт передують письмовим.

Таким чином, вище зазначене, дозволило побудувати орієнтовну модель експериментального навчання. Програмний зміст, якого передбачає ознайомлення з мінімумом необхідних теоретичних відомостей про прикметник, як частину мови, що збагачує лексичний запас розумово відсталих школярів, впливає на граматичну будову їх мовлення, шляхом застосування корекційної роботи, на основі використання ефективних прийомів роботи та навчально-тренувальних вправ.

Відповідно до цього, роботу з розвитку комунікативних умінь, в період вивчення граматичної теми «Прикметник», необхідно розпочинати з проведення словникової роботи. Як показали результати констатувального дослідження, розумово відсталі учні в своєму мовленні використовували незначну кількість прикметників, не завжди розуміли їх лексичне значення, не вміли диференціювати їх від інших частин мови, в своїй більшості використовували їх формально, не акцентуючи уваги на їх граматичних ознаках.

Зміст словникової роботи передбачає – розширення й активізація словника, розкриття значення слів, розвиток навичок правильного вживання слів, ознайомлення з найпростішими фразеологізмами. Однак, вирішення тільки таких завдань у галузі лексичної роботи недостатньо. Щоб навчити учнів правильно висловлюватись, виражати свої думки, наміри, почуття, передавати інформацію, використовуючи різні синтаксичні конструкції, необхідно під час вивчення граматичної теми „Прикметник” навчити учнів розуміти їх значення і вживати у мовленні лексико-граматичні групи слів: антоніми, синоніми, багатозначні слова. Саме за допомогою такої лексичної роботи у розумово відсталих учнів формуються уміння вірного слововживання, виразності, доцільності та образності мовлення.



Як встановлено мовознавцями, прикметник відіграє важливу роль у граматичній будові сучасної української літературної мови.

Л.М. Проколієнко зазначає, що прикметник як самостійна частина мови формує і об'єднує слова, які вказують на ознаки предметів, виражених іменниками, узгоджується з ними в роді, числі і відмінку. Семантичною основою прикметника є поняття ознаки та якості, які належать предмету. У тексті прикметники представляють собою основні виразники емоційно-експресивного стану мовця. Вивчення прикметника відіграє важливу роль у системі роботи над розвитком мовлення: вони означають різні ознаки предметів і цим самим роблять висловлювання більш точними і конкретними. Вивчення цієї теми сприяє більш чіткому диференційованому сприйманню предметів і явищ оточуючої дійсності.

Удосконалення мовлення школярів з боку граматичної правильності, передбачає активне використання наявних зв'язків між лексикою, морфологією та синтаксисом. Лексичний та граматичний потенціал прикметників можна розглядати як основу розширеного, правильного, усвідомленого й емоційно забарвленого мовлення [121].

Програмою з української мови передбачається читання творів різних жанрів, тому доцільно і корисно вчителям навчити учнів спостерігати як різні письменники в своїх творах, під час характеристики дійових осіб, описів природи, предметів, використовують прикметники. Також, необхідно приділяти належну увагу роботі з ознайомлення учнів із системою мовних понять, що дозволяє свідомо формувати у них мовленнєві та комунікативні уміння, спираючись на наукові дані лінгвістики.

Як показали результати констатувального експерименту, що ця частина мови є складною граматичною категорією для засвоєння розумово відсталими учнями, вони не вміють узгоджувати її з іншими частинами мови, досить мало вживають прикметники у своєму мовленні, в них не виникає потреби їх використовувати.

Виходячи з цього, під час розробки експериментальної роботи навчання ми пропонуємо використовувати такі прийоми роботи з розвитку мовленнєвих та комунікативних умінь у розумово відсталих учнів:

- вивчення прикметника, як граматичної теми, спрямувати на активізацію і уточнення словника під час виконання різних лексичних і стилістичних вправ;
- забезпечення активності і самостійності учнів під час виконання лексико-граматичних і граматико-стилістичних вправ;
- створення ситуацій, які б спонукали до використання прикметників у самостійних усних і письмових висловлюваннях учнів;
- виправлення помилок у мовленні школярів на уроках української мови;
- приділення уваги до мовлення учнів на уроках інших предметів шкільного циклу.

У програмі подається мінімальний обсяг знань про прикметник, доступний розумово відсталим учням, певна лінгвістично-термінологічна основа, яка необхідна для розвитку мовленнєвих умінь у розумово відсталих учнів. Як стверджують психологи Л.С. Виготський, П.Я. Гальперін, О.М. Леонт'єв, О.О. Леонт'єв, І.Я. Лернер, поняття можуть виконувати свою пізнавальну роль лише в тому випадку, якщо будуть втілені в точні словесні позначення та визначення. Створення умов для формування понять та для точного вираження їх у визначеннях і термінах, є вимогою принципу науковості і доступності.

Відомо, що процес формування комунікативних умінь складний і довготривалий і потребує від вчителя досконалого знання теоретичних основ формування зв'язного мовлення, ефективного застосування методів і прийомів, системи вправ, як основного засобу навчання зв'язних висловлювань, важливої умови дієвості навчання.

Для повноцінного розвитку мовлення учень повинен набути таких здатностей:

- розуміти лексичні та граматичні мовні значення;
- відчувати виразні конотації (відтінки) лексичних, граматичних, фонетичних мовних значень;
- засвоювати норми літературного мовлення;
- зіставляти усне і писемне мовлення;

- збагачувати темп мовлення згідно з мірою удосконалення мовленнєво-творчої системи.

Як стверджує Е.Я. Палихата при установленні закономірностей мовлення, констатується факт: «наявність відношень між тренувальною мовленнєвою діяльністю організму і результатом цієї діяльності – набуванням здатності до комунікативно-мовленнєвої діяльності» [164 с. 145].

Методика навчання мови принципами називає основні вихідні теоретичні положення, що визначають вибір методів, прийомів, інших засобів навчання.

Вимоги дидактичних принципів полягають у тому, щоб: знання були систематичними; навчання проводилося наочним способом, тобто з допомогою органів чуття школярів; засвоєння були міцними та виховуючими.

Враховуючи комунікативну спрямованість навчання української мови, в основі експериментального навчання, використовувались такі принципи: принцип комунікативності, принцип опори на систему мовлення, принцип ситуативності навчання, принцип комплексності.

Основними складовими, представленої методики, є методи і прийоми навчання, спрямовані на засвоєння граматичних знань і тренувальні вправи, метою яких було формування комунікативних умінь у розумово відсталих учнів. Сукупність цих елементів складає основу запропонованої методики, у процесі використання засвоєних знань і мовленнєвих умінь та забезпечує системний і цілісний підхід до засвоєння розумово відсталими учнями граматичної теми «Прикметник».

М.Р. Львов визначав, що методи навчання є найважливішим засобом передачі вчителем і застосування учнями знань, умінь і навичок, розвитку пізнавальних здібностей школярів, формування їх світогляду. Фактично методи навчання – це засоби взаємодії діяльності вчителя і учнів [134]

У проблемі нашого дослідження ми розглядаємо метод, як спосіб організації роботи, що забезпечує взаємодію вчителя і учня, з метою формування в них комунікативних умінь на уроках української мови.

Найбільш ефективними у процесі формування комунікативних умінь у розумово відсталих учнів старших класів є *репродуктивні, оперативні, комунікативні* методи і прийоми навчання, які спрямовані на закріплення знань і формування мовленнєвих і комунікативних умінь під час вивчення граматичної теми «Прикметник».

Ці методи навчання передбачають цілеспрямоване і планомірне використання прийомів спостереження, бесіди, розповіді, лінгвістичного аналізу, конструювання і продукування комунікативно значущих конструкцій зі словами, редагування, навчально-тренувальні вправи. Також, доцільно пропонувати завдання на розгляд і аналіз готових зразків, перекази, доповнення, складання діалогів та власне висловлювання.

Суть *репродуктивного* методу, за визначенням М.Б. Успенського, полягає в усному чи писемному відтворенні сприйнятих на слух чи зором комунікативних одиниць. Основні прийоми цього методу – різні вправи: письмо за зразком, по пам'яті, усний переказ прочитаного чи почутого. Вправи такого типу найбільш доцільно застосовувати в процесі формування комунікативних умінь, коли в учнів сформовані знання про прикметники та уміння визначити їх роль, відтворювати їх в усній та писемній формі.

Діючою програмою з української мови передбачено формування знань про прикметник. Тому, ми вважаємо, що для формування цих знань у розумово відсталих учнів найбільш ефективним є *оперативний* метод. У цей період школярам необхідно пропонувати такі вправи: підкреслити чи вставити пропущені прикметники; визначити їх функції та семантико-стилістичні властивості; побудувати словосполучення чи речення; відновити деформоване речення; скласти речення за опорними словами тощо. Ці вправи ґрунтуються на знаннях про прикметник і на сформованості граматично правильного мовлення учнів.

У ході експериментального навчання ми пропонуємо використовувати *комунікативний* метод навчання. Цей метод спрямований на формування таких комунікативних умінь, як складати речення і зв'язні висловлювання. Учням

доцільно пропонувати вправи на побудову речення за запитаннями, відповіді на запитання, постановка запитань, ситуативні вправи, які ґрунтуються на залежності змісту і мовного оформлення від ситуації спілкування, усні і письмові перекази, розповіді, твори.

І.Я. Лернер, О.Я. Савченко, М.М. Скаткін зазначають, що в процесі навчання різні методи певним чином поєднуються і взаємодіють. Особливо це проявляється у функціонуванні комунікативного методу, оскільки продукування мовлення супроводжує практично всі методи навчання [120 с. 190].

Цілеспрямоване й планомірне використання у процесі експериментального навчання зазначених методів і прийомів сприятиме вибору оптимальних шляхів розв'язання проблеми розвитку у розумово відсталих старшокласників умінь правильно вживати прикметники в усному й писемному мовленні. Кожен з прийомів знайшов своє застосування в тому чи іншому методі навчання.

Програмою з української мови для загальноосвітніх навчальних закладів визначаються загальномовленнєві вміння і навички, якими повинні оволодіти учні на різних роках навчання. Серед них, зокрема, визначені і комунікативні уміння (практичне складання елементарних розповідей, пов'язаних з життєвим і практичним досвідом учнів; використання під час побудови висловлювань різних типів мовлення: розповідь-опис, розповідь-роздум; відновлення тексту з деформованих частин; зв'язне висловлювання усно й письмово (за планом); докладне і стисле переказування змісту прочитаного; складання плану прочитаних творів; визначення теми і головної думки твору тощо).

Але, у діючій програмі з української мови для учнів основної школи (7-9 класи) недостатня увага приділяється формуванню знань про прикметник з боку їх семантичних і граматичних функцій, його ролі у мовленні, в емоційно-експресивному оформленні висловлювання. Хоч, психологи і методисти відзначають важливість оволодіння теорією предмета, важливість усвідомленого засвоєння граматичних понять, без чого у школярів не може бути стійких мовленнєвих умінь і навичок в усній і писемній формі. Тому, весь шкільний курс української мови повинен бути зорієнтований на посилення практичної

(комунікативної) спрямованості навчання мови, забезпечення комунікативно-діяльнісного й функціонально-стилістичного підходів, які істотно змінюють методи і прийоми навчання мови.

Враховуючи те, що розумово відсталі учні у більшості випадків мають мовленнєвий недорозвиток, внаслідок неповноцінності їх психічного розвитку, процес навчання української мови даної категорії дітей зумовлює специфіку їх навчання. Ця специфіка полягає у тому, що навчання української мови передбачає практичні шляхи засвоєння граматичних понять засобом відповідних вправ, підведенням учнів до усвідомленого використання мовлення.

Застосування граматичних знань на практиці це складний процес розумової діяльності, який за визначенням Д.М. Богоявленського, вимагає послідовного здійснення ряду операцій. Розумово відсталі учні, як стверджують Г.М. Дульнев, Л.В. Занков, В.І. Лубовський, О.Р. Лурія, Р.І. Лалаєва, М.С. Певзнер, В.Г. Петрова, С.Я. Рубінштейн, М.П.Феофанов, Ж.І. Шиф, відчують певні труднощі в оволодінні таким складним процесом одразу, тому з ними необхідно відпрацьовувати кожен операцію, яка входить до складу цього процесу.

Оволодіння граматичними операціями забезпечує уміння використовувати граматичні знання у мовленнєвій практиці.

Отже, розробляючи експериментальну методику роботи з формування мовленнєвих і комунікативних умінь нами були враховані зазначені особливості мовленнєвої діяльності розумово відсталих учнів.

Навчання української мови у загальноосвітніх навчальних закладах для дітей з інтелектуальною недостатністю здійснюється за допомогою відповідних принципів навчання. Відомо, що процес навчання ґрунтується на перевірених загально-дидактичних принципах, які визначають спрямованість навчання, його зміст, організаційні форми і методи.

Основним завданням цього навчального закладу є корекція вад розвитку мислення і мовлення учнів. Тому, на уроках української мови повинні використовуватись, в першу чергу, корекційні принципи навчання. Одним з важливих є принцип корекційної спрямованості навчання. На уроках української

мови корекція здійснюється в процесі формування уявлень про граматичні поняття, визначення самих граматичних понять, розв'язування граматичних завдань, їх аналіз. Як зазначають А.К. Аксьонова, Н.М. Барська, В.В. Воронкова, М.Ф. Гнезділов, Н.П. Кравець, Р.І. Лалаєва, А.І.Ліпкіна, В.Г. Петрова, Г.С. Піонтківська, З.Н. Смірнова, Т.К. Ульянова, М.П.Феофанов діяльність учнів на уроках української мови, їх цілеспрямованість, стійкість, свідомість, активність, продуктивність, поліпшується, якщо на уроках української мови передбачено виконання ряду інтелектуальних операцій: попереднє усвідомлення навчального матеріалу, визначення послідовності, виконання практичного завдання, здійснення самоконтролю тощо. Цю особливість викладання української мови в спеціальних навчальних закладах ми враховували під час розробки експериментального навчання.

На всіх етапах формування мовленнєвих та комунікативних умінь в процесі аналізу й розгляду, як окремих речень, так і текстів в цілому, належна увага повинна приділятися семантиці, граматичним функціям прикметників, їх семантико-стилістичним властивостям, під час використання тренувальних вправ. Тренувальні вправи повинні передбачати певну послідовність, яка ґрунтується на відомостях про текст, стилі і типах мовлення, ситуації спілкування. За таких умов учні будуть більш ширше використовували прикметники у власному усному і писемному мовленні.

Тому вправи є важливим елементом експериментальної методики навчання. Т.О. Ладиженська зазначає, що лише в процесі виконання вправ, відбувається планомірне, організоване, повторне виконання розумової або практичної дії, з метою оволодіння нею чи покращення її якості і, що необхідність виконання спеціальних вправ, як важливого компонента системи формування мовленнєвих і комунікативних умінь викликана тим, що знання й уміння без постійного їх удосконалення не забезпечують активної комунікативної діяльності.

Т.О. Ладиженська констатувала, що успішне оволодіння мовленням на функціонально-стилістичній основі залежить, насамперед, від правильного підбору відповідного дидактичного матеріалу.

В експериментальній методичній роботі пропонується використання таких вправ, в основу яких покладено протиставлення видів роботи, які виконуються на готовому матеріалі, і створення висловлювань або його частин. Доцільно запропонувати три групи вправ.

Перша група вправ, спрямована на спостереження за мовним матеріалом. Основне завдання цієї групи вправ виявити те чи інше мовне явище, його властивості, охарактеризувати необхідні елементи. Друга група – вправи на конструювання словосполучень, речень, утворення граматичних форм; і третя група – творчі вправи: редагування, продукування зв'язних висловлювань з метою вільного використання набутих знань і вмінь.

У процесі розробки системи вправ, спрямованих на розвиток умінь правильно вживати прикметник, ми враховували специфіку розвитку зв'язного мовлення розумово відсталих учнів. Ці вправи передбачали забезпечення комунікативно-діяльнісного і функціонально-стилістичного підходів до навчання української мови, а їх зміст і характер відповідає структурі мовленнєвої діяльності.

Таким чином, адаптуючи різні вправи з розвитку мовлення, ми пропонуємо такі основні групи навчально-тренувальних вправ, як рецептивні, репродуктивні, продуктивні.

#### Пропедевтичний етап

До рецептивних – відносяться загальномовленнєві та стилістичні вправи, що потребують від учня сприйняття, усвідомлення і запам'ятовування одержаної інформації, характеристики мовних явищ за певною ознакою, оцінки й аналізу мовних засобів, знаходження в тексті стилістичної невідповідності тощо. Учні доцільно пропонувати такі завдання: виявити в поданому мовному матеріалі прикметники, визначити їх роль, довести доречність вживання прикметників, дібрати близькі або протилежні за значенням прикметники, вводити прикметники у речення тощо.



**Вправа 1.** Прочитати вірш. Визначити про що розповідається в ньому. Підібрати до вірша заголовок. Виписати прикметники разом з іменниками, до яких вони відносяться.

*Мово моя українська –  
батьківська материнська,  
рідна мені до болю, -  
дужий я з тобою!  
Бесіда ж моя щира,  
Всіх я до тебе запрошую.  
Тільки у вас я вірую,  
Люди мої хорошії!*

*(В. Бичко.)*

**Вправа 2.** Прочитати текст. Підкреслити прикметники. Обґрунтувати, що таке прикметник.

*Перед вашими очима розіслалася широка долина, зелені луки з пишними квітами. Над річкою розкинулось село з білими хатками та вишневими садками. В темній глибині річки відбиваються і ліс, і гори, і село, і літнє, бездонне небо з білими хмаринками, і сонце ясне з його незвичайним сяйвом. А за річкою потяглися ниви довгими поясами, розіслалися лани широкими килимами. І над усім оцім шатром розкинулось високе та глибоке сине небо, сяє іскристе сонце і обдає все гарячим промінням; ясні плями і темні тіні ходять з місця на місце.*

*(Панас Мирний)*

**Вправа 3.** До іменників підібрати прикметники.

*Колесо (металеве, велике, чорне, важке, кругле); груша (довгаста, жовта, солодка, спіла, соковита); олівець (синій, довгий, загострений); кавун (круглий, смугастий, зелений, солодкий, смачний, соковитий, великий); трава (зелена, густа, молода, запашна, висока).*

**Вправа 4.** Гра «Здогадайся сам».

Ігровий матеріал: предмети, що оточують учнів в класі (меблі шкільне приладдя).

Експериментатор вибирає ведучого гри з учнів. Ведучий повинен описати предмет, використовуючи тільки прикметники на ознаку цього предмета. Решта учнів відгадують за цими словами назву предмета. Виграє той хто відразу правильно називає предмет.

**Вправа 5.** Прочитати уважно слова і назвати, кого вони характеризують. Опишіть свого товариша.

*Русявий, синьоокий, білолиций, стрункий, кремезний, молодий, сміливий, сильний, добрий, цілеспрямований, надійний, відважний, веселий, старанний, добрий, справедливий, вірний.*

**Вправа 6.** Прочитати слова. Виписати в I стовпчик ті слова, що характеризують якості людей, а в II стовпчик – ті слова, що позначають колір.

*Жовтий, лагідний, сірий, спокійний, рожевий, відважний, червоний, хоробрий, чорний, щирий, білий, хитрий, уважний, зелений, чутливий, блакитний.*

**Вправа 7.** Замінити одним словом, використовуючи слова для довідок, характерні ознаки людини і записати їх. Кого із своїх близьких, знайомих або героїв твору ви можете охарактеризувати такими словами?

- 1. Людина, яка завжди тримає свої речі в порядку.*
- 2. Людина, яка здібна переносити будь-які труднощі.*
- 3. Людина, яка завжди все виконує старанно, без помилок.*
- 4. Людина, яка поважає, любить людей, допомагає їм.*
- 5. Людина, яка своєчасно і сумлінно виконує свої обов'язки.*

**Слова для довідок:** акуратна, вольова, уважна, добра, добросовісна.

**Вправа 8.** Прочитати. Замість запитань вставити з довідок прикметники за змістом.

*На ніжці (якій?)*

*Стоїть (яка?)*

*Ромашка.*

**Слова для довідок:** чепурненька, високій, жовтоока, біленька, струнка.

- Які ще ознаки можна додати до ромашки? Запишіть опис квітки за своїми спостереженнями.

**Вправа 9.** Списати прикметники, підібрати синоніми до слова *щасливий* і підкреслити їх.

*Сумний, веселий, радісний, молодий, похмурий, безтурботний, швидкий, здоровий, чистий.*

**Вправа 10.** Підібрати з дужок до прикметників *сміливий, старий, тихий* синоніми. (*давній, спокійний, відважний*).

**Вправа 11.** Знайди зайві слова в кожному рядку синонімів.

*Чесний, розумний, справедливий, сміливий, здоров'я.*

*Сумний, зажурений, невеселий, похмурий, смуток.*

**Вправа 12.** Підібрати з дужок синоніми до слова *відважний* (*сміливий, хоробрий, розумний*).

**Вправа 13.** Вставити за змістом пропущені слова зі слів для довідок. Визначити, які слова близькі за значеннями?

*«... вечір спускався на землю. ... вітерець ледь-ледь гойдав віти задумливих берізок. ... пташиний спів доносився з далеку».*

**Слова для довідок:** тихий, лагідний, неголосний.

**Вправа 14.** Підібрати антоніми до поданих прикметників.

*Радісний - ...*

*Відважний -...*

*Злий - ...*

*Новий - ...*

*Ледачий -...*

*Похмуре - ...*

*Чесний - ...*

*Щасливий - ...*

**Вправа 15.** Прочитати прислів'я і загадки. Знайти і виписати антоніми.

*1. Нових друзів май, а старих не забувай.*

*2. Повний колос до землі гнеться, а пустий до неба тягнеться.*

*3. Маленька праця краща за велике безділля.*

*4. Ой, яка ж вона гарненька,*

*тишинохвоста і руденька;*

*не звірятко – просто диво,*

*невгамовне, пустотливе.*

*Вгору – вниз, на гілку з гілки*

*Хто це буде, учні? (Білка).*

**Вправа 16.** Замість крапок вставити слова протилежного значення (антоніми).

*Взимку вітер ..., а влітку ... . Вулиця ..., а провулок ... . Дерева ..., а кущі ... . Вугілля ..., а цукор ... .*

**Вправа 17.** Прочитати речення, замість крапок доповнити їх прикметниками з довідок. Обґрунтувати правильність своєї думки.

- 1. Січневий день видався ...*
- 2. Зранку дув ... вітер.*
- 3. З часом він дужчав і дужчав і почалася ... заметіль.*
- 4. Намело ... кучугури снігу, занесло дороги, шляхи.*
- 5. Лютує зима. Скрізь господарює ... господиня.*

**Слова для довідок:**

- 1. холодним, морозним, похмурим.*
- 2. теплий, легенький, сильний.*
- 3. сильна велика, страшна.*
- 4. білі, здорові, здоровенні, високі.*
- 5. білокоса, чарівна, прекрасна.*

**Вправа 18.** Прочитати, знайти слова протилежні за значенням. Скласти на вибір чотири речення з парами антонімів.

*Працьовитий, здоровий, бідний, важкий, лінивий, білий, світлий, легкий, короткий, чорний, темний, багатий, довгий, щасливий, вологий, нещасливий, сухий.*

**Вправа 19.** Прочитати уважно казку. Переписати текст, вставляючи замість крапок пропущені прикметники з картки. Придумати назву казки і її продовження.

*На ... .. планеті жили ... .. люди, в них були .... очі, ..... волосся, ... вуха. Але дуже ..... характер. Будиночки в них були ..., з ... дахами. Біля кожного будиночка сиділа ... собачка. Собаки на цій планеті були замість курей, тому що ... будиночки охороняли ... дракони і ... страуси. У ... лісах водилися ... слоненята, ... ціплять, ... їжачки та ящірки. А на ... черепахах ... люди їздили у гості.*

*Правив на цій планеті .... він був людиною ... і ..., він жив у .... будинку з вікнами ... і .... дверима. У нього були ..... слуги.*

*Одного разу у .... садку біля будинку виросла ... рослина.*

Методика проведення: на дошці вивішується картка із запропонованими прикметниками. Учням пропонується прочитати уважно текст і підібрати слова з картки.

#### Картка з запропонованими словами

Блакитний, розумний, квадратний, фіолетовий, смішний, добрий, злий, крилатий, смугастий, лисий, злий, величезний, пухнастий, мохнатий, рожевий, білий, холодний, гарячий, різнокольоровий, чарівний, шовковий, скляний, паперовий, олов'яний, мідний, синій, глибокий, широкий, золотистий, шерстяний, носатий, красивий, хвостатий, хазяйновитий, товстий, зубастий, худий, зелений, гомінкий, дзвінкий, теплий, кривий, здивований, чудовий, милий, маленький, крупний, залізний, цегловий, колючий.

Учням потрібно переписати текст, вставляючи замість крапок доречні прикметники та придумати продовження казки.

Кожен учень повинен прочитати свій варіант казки і порівняти з іншими. Так, з однієї казки можна отримати декілька різних варіантів. Таку роботу краще проводити з усім класом, це дає можливість проаналізувати кожну казку.

Виконання цієї вправи, безпосередньо, спрямоване на формування творчих здібностей, так як в залежності від того, яку учні дали назву казці і використали запропоновані слова можна отримати різні варіанти казок. Під час виконання цієї вправи в учнів поповнюється словниковий запас прикметниками – антонімами, виробляються уміння висловлювати свої думки.

**Вправа 20.** Скласти з даними антонімами невелике оповідання:

*Радісний – сумний*

*Теплі – холодні*

*Відважний – трусливий*

**Вправа 21.** Записати словосполучення з прямим значенням в один стовпчик, а словосполучення з переносним значенням – в другий. Скласти речення з даними словосполученнями.

*Холодний вітер, холодний погляд, солодке слово, солодке яблуко, ласкавий вітер, ласкава мати.*

**Вправа 22.** Прочитати речення. Пояснити, як ви розумієте підкреслені вирази.

*Вітер спитав пролітаючи: „Чому ти пшениця золота?”. У відповідь колоски шепочуть: „Золоті руки росли!”. Відривається золоте листя від золотого клена і падає в обійми золотої осені.*

**Вправа 23.** Прочитати речення. Знайти у реченні слово, яке має декілька значень і підкреслити його. Придумати своє речення з цим словом. Пояснити, як ви розумієте цей вираз. Яке значення ще може мати це слово?

*Літній чоловік важко підіймався по сходах.*

**Вправа 24.** Прочитати словосполучення. У перший стовпчик виписати словосполучення з прикметником у прямому значенні, а у другий – у переносному.

*Світла кімната, тверда земля, висока нагорода, світлі думки, високе дерево, осячча впертість, твердий характер, осяччі вуха.*

- Зі словосполученнями другого стовпчика придумати речення. Пояснити, як ви їх розумієте.

**Вправа 25.** Розкрити дужки, вибрати потрібне слово і записати речення. Обґрунтувати чому вибрали саме ці слова? До кого ми можемо підібрати слова «прохолодний», «старовинний», «літній»?

*До крамниці привезли (прохолодний, свіжий) хліб. На сніданок подали (густу, дрімучу) кашу. У лісі росте (старий, старовинний) дуб. У (давніх, літніх) журналах можна знайти багато цікавого.*

З метою практичного засвоєння прикметників пропонуються репродуктивні вправи, які спонукають розумово відсталих учнів до вживання їх у мовленні і спрямовані на застосування набутих знань у практичній діяльності. Вони вказують на способи діяльності, передбачають вибір мовних засобів за певною ознакою, поширення речень і вставку пропущених слів, відповіді на запитання тощо.

Учням пропонуються такі завдання: замість крапок вставити пропущені прикметники, продовжити речення, утворити словосполучення і речення з поданих слів, дати відповіді на запитання, поставити запитання до речення і тексту, перебудувати речення, вживаючи прикметники тощо.

Вправи, які передують розвитку мовленнєвих умінь, пов'язаних з вживанням прикметників, були спрямовані на закріплення знань про прикметники. Основне завдання цих вправ – знайти прикметники у запропонованому мовному матеріалі, встановити їх зв'язок з іменниками, обґрунтувати, чому ці слова називаються прикметниками, запам'ятати окремі комунікативно важливі конструкції з прикметниками. Учням доцільно пропонувати різноманітні вправи.

**Вправа 1.** Прочитати текст. Вставити потрібні прикметники з тих, що в дужках під текстом.

*Закінчилась ... зима.*

*Настала ... весна. Задзюрчали ... струмочки, заспівали ... пісеньку птахи. Потягнулися до сонечка ... проліски. Березки весело загойдали ... гілочками. Навесні березки одягаються в ... вбрання і прикрашаються ... сережками. В ... повітрі чути ... спів. ... конвалія зачаровує своєю ніжністю.*

*... ліс оживає.*

(веселі, весняну, тоненькими, жовтими, сонячна, теплому, пташиний, тендітні, запашна, зелене, зачарований, холодна).

**Вправа 2.** Скласти і записати речення із запропонованих слів. Підкреслити прикметники.

*У, стоять, під, лісі, клени, снігом. На, жовтіє, бубках, листя. В, зелені. стоять, шапках, пухнастих, ялиночки, снігових. В, лунко, вітри, степах співають. Про, дерева, щось, потаємну, розпочинають розмову.*

**Вправа 3.** Дати відповіді на запитання. Відповіді записати і підкреслити прикметники.

*1. У якій школі ти навчаєтья?*

*2. що подобається(не подобається) тобі у школі?*

*3. Які дерева ростуть на шкільному подвірні? опиши їх?*

4. З ким ти сидиш за партою? Опиши його.

5. Які книжки тобі подобається читати і чому?

**Вправа 4.** Підібрати до запропонованих прикметників іменники і скласти з ними речення.

*Синій, теплий, металевий, короткий, хлібний, сьогоднішній*

**Вправа 5.** Прочитати словосполучення. Визначити, з яких частин мови вони складаються. Скласти з цими словосполученнями речення.

*Абрикосове варення, гумовий м'яч, шкіряна куртка, книжкова шафа, холодний вітер, робочий зошит, шовкова хустка, дерев'яне ліжко, пташина їдальня, присадибна ділянка.*

**Вправа 6.** Замінити подані словосполучення прикметником і записати.

*Дівчина з карими очима; хлопець з чорними бровами; армія, яку не можна перемогти; людина з похмурим обличчям; ліс, яким не можна пройтись; погода восени; пісня, яку співають птахи; людина, яка любить працювати.*

**Вправа 7.** Прочитати слова. Визначити, що між ними спільного, а що відмінного? Кого можна охарактеризувати словами першого стовпчика? До прикметників другого стовпчика підібрати доречні іменники.

чуйний	колючий
старанний	гладенький
працелюбний	жорсткий
скромний	м'який
чесний	гарячий

**Вправа 8.** Прочитати слова. Утворити словосполучення, визначити закінчення і рід прикметників. Пояснити значення словосполучень.

	ліс
Зачарован...	тиша
	поле
Дзвінк...	пісня
	голос



## відлуння

**Вправа 9.** Прочитати текст. Поставити прикметники, що в дужках, у відповідному відмінку і записати.

*Одного (літній)ранку я прокинувся від (ласкавий) (сонячний)проміння. У моє вікно дивилося (вранішній) сонце. На (синій небі не було жодної хмаринки. Через відчинене вікно до мене долинув мелодійний спів пташок. У порожній кімнаті було тихо і затишно. Лише запах (духмяний) (житнього) хліба нагадав мені, що вранці на кухні господарювала мама.*

**Вправа 10.** Записати подані словосполучення у множині, виділити закінчення. Скласти і записати речення з поданими словосполученнями.

*Пахуча квітка –*

*Чарівна казка –*

*Український рушник –*

*Домашнє завдання –*

**Вправа 11.** Прочитати прикметники. Визначити, які з них можна поєднати зі словом ялинка, а які зі словом клен?

*Зелена, кучерявий, багряний, новорічна, пухнастий, розкішний, пахуча, молоденький, колюча.*

**Вправа 12.** Прочитати текст. Дати йому заголовок. До підкреслених слів підібрати прикметники, що в дужках.

*Навколо міста ліс. Там є ріка, озера. На лісових галявинах багато квітів. Тут і зупинилися туристи. Антон і Тарас поставили палатку.*

*(зелений, чудових, чиста, глибокі, брезентова).*

**Вправа 13.** Утворити прикметники від поданих слів. Скласти з ними речення.

*Ліс, зима, вода, поле, сніг, сонце, радість, дзвін, квітка.*

**Вправа 14.** Прочитати словосполучення і пояснити їх значення. Скласти за вибором три речення з словосполученнями.

*Кришталева ваза – Кришталеве море*

*Холодний вітер – Холодна зустріч*

*Золотий посуд – Золотий характер*

*Кам'яне вугілля – Кам'яне серце*

*Пшеничні колоски – Пшеничне волосся*

*Важка ноша – Важка хвороба*

**Вправа 15.** Прочитати текст. Знайти в тексті речення, в якому прикметники позначають кольори.

*Під яскравим ранковим сонцем, під зовсім чистим, без жодної хмаринки небом від берега і до молочно-синьої смужки небосхилу гойдалося море. Гналися одна за однією високі хвилі. Вода була в одному місці темного кольору, в другому – сіро-зелена, а в четвертому – чорно-синя. Від дужого і пружного вітру вода моря швидко міняла свої кольори, немовби вона освітлювалась знизу різнобарвними вогнями. (За Д. Ткачем.)*

**Вправа 16.** Звернути увагу на виділені слова, знайти антоніми. Виписати їх парами. Пояснити значення цих прислів'їв.

1. *Бесіди багато, а розуму малувато.*

2. *Густо дивиться та рідко бачить.*

3. *Сій не пусто, то збереш густо.*

4. *Руки білі, а сумління чорне.*

**Вправа 17.** Знайти антоніми. Виписати їх парами. Розкрити зміст прислів'я.

1. *Добре говорить, а зле робить.*

2. *М'яко стеле, та твердо спати.*

3. *Хто високо літає, той низько сідає.*

4. *З великої хмари малий дощ буває.*

**Вправа 18.** Знайти антоніми. Виписати їх парами.

1. *Порожня бочка гурчить, а повна мовчить.*

2. *Боязливому по вуха – сміливому по коліна.*

3. *Добрий горщик, та поганий борщик.*

**Вправа 19.** Підібрати антоніми. Виписати їх парами.

1. *Розумний научить, а ... намучить.*

2. *Біля сухого дерева і ... горить.*

3. З добрим дружись, а ... стережись.

4. Високо літав, а ... сів.

**Слова для довідок:** дурний, сире, лихих, низько.

**Вправа 20.** Прочитати текст. Вибрати з поданих у дужках синонімів потрібне слово і записати текст.

*Настали теплі літні дні. Сонце (гарно, хороше, чудово, добре) пригріває. Але вночі трава, ґрунт, листя стають (холодними, прохолодними, свіжими) і вкриваються дрібними краплинами роси, що світяться під (першими, ранніми) проміннями сонця.*

*Сонце піднялось вище. Роси не стало. Чому?*

#### Основний етап

На основі набутих знань про прикметник і сформованих мовленнєвих умінь розумово відсталих учнів, доцільно використовувати вправи продуктивного характеру, які передбачають творче застосування цих знань з тим, щоб використати їх у новій мовленнєвій ситуації. Вони потребують вільного оволодіння способами діяльності, необхідними для перебудови текстів, редагування, продукування зв'язних висловлювань різних стилів, типів і жанрів мовлення. Учням пропонуються такі завдання: виявити й виправити наявні у тексті помилки (неправильно вжиті прикметники), робота з деформованим текстом, скласти діалог чи зв'язну розповідь на задану тему, побудувати висловлювання за запитаннями, скласти усний переказ прослуханого чи прочитаного самими учнями різного типу текстів.

**Вправа 1.** Прочитати твір-мініатюру на тему „Осінній ранок”. Чи хотіли б ви щось змінити в ньому? Чому?

*Вранці на ясне небо викотилося ясне сонечко. У ясному повітрі пливли ясні павутинки ясного бабиного літа. Стояли ясні дні ясної осені. Ясно було, тепло, хороше.*

Методична порада: вчителю необхідно звернути увагу учнів на те, що в творі є повторення одного і того ж слова в кожному реченні і це є недоречним. Під час складання речення вчитель акцентує увагу учнів на слові ясний, яке

повторюється в кожному реченні і пропонує замінити його іншими словами. Наприклад: *Вранці на блакитне (прозоре, світле)небо викотилося лагідне (золоте, тепле, жадане, чудове)сонечко. У ясному повітрі пливли чудові (невидимі, ніжні) павутинки сонячного (сивого, лагідного)бабиного літа. Стояли теплі (чудові, золоті, сонячні)дні красуні (чародійки, золотої, володарки, художниці)осені. Чудово (прекрасно, казково, неповторно) було, тепло, хороше.*

**Вправа 2.** Скласти і записати зв'язний текст із деформованих речень. Встановлюючи причинно-наслідкові зв'язки і відновити текст, за запропонованими вчителем запитаннями.

### ***Зайців врятовано***

- 1. і, розлилась вона, затопила, все;*
- 2. разу, з татом, одного, на, річку, прийшли, ми;*
- 3. води, з-під, острівки, невеличкі, визирали;*
- 4. а, прибувала, вона, все;*
- 5. сиділи, і вони, воду, дивились, у;*
- 6. одному, на, них, з, побачили, ми, зайців, сім'ю;*
- 7. заворушилися, підвелися, зайці;*
- 8. тато, взяв, тоді, лісника, човен, поплив, і, острівець, на, у;*
- 9. і, тато, зайців, під'їхав, човен, у, взяв, до, їх;*
- 10. до, підплив, і, усю, відпустив, берега, сім'ю.*

### ***Зразок виконання вправи.***

- Учням пропонується усно скласти речення, поставити над словами нумерацію у необхідній послідовності і записати речення.

- 1. Вона розлилась і затопила все.*
- 2. Одного разу ми з татом прийшли на річку.*
- 3. З-під вони визиралися невеличкі острівки.*
- 4. А вона все прибувала.*
- 5. Вони сиділи і дивились у воду.*
- 6. На одному з них ми побачили сім'ю зайців.*

7. *Зайці заворушилися, підвелися.*
8. *Тоді тато взяв у лісника човен і поплив на острівцець.*
9. *Тато під'їхав до зайців і взяв їх у човен.*
10. *Підплив до берега і відпустив усю сім'ю.*

- Вчитель пропонує учням запитання, і дає завдання знайти необхідні відповіді у записаних реченнях і вибудувати їх у певній послідовності відповідно до запитань. Встановити порядок речень і записати текст.

- *Куди пішли діти з татом? (Одного разу ми з татом прийшли на річку).*
- *Що сталося з річкою? (Вона розлилась і затопила все).*
- *Чи все затопила річка? (З-під вони визиралися невеличкі острівки).*
- *Кого побачили на острівку (На одному з них ми побачили сім'ю зайців).*
- *Що робили зайці? (Вони сиділи і дивились у воду).*
- *Що зробив тато? (Тоді тато взяв у лісника човен і поплив на острівцець).*
- *Як поводитися зайці? (Зайці заворушилися, підвелися).*
- *Як тато врятував зайців? (Тато під'їхав до зайців і взяв їх у човен).*
- *Що зробив тато із зайчиками? (Підплив до берега і відпустив усю сім'ю).*

**Вправа 3.** Подивитися у вікно і розказати, що ви бачите на шкільному подвір'ї.

**Вправа 4.** Уявіть, що ви бачите красивий квітник. Розкажіть про те, які квіти і якого кольору ростуть на квітнику.

**Вправа 5.** Скласти розповідь на тему: „Весна в лісі”, використовуючи такі сполучення іменника з прикметником:

*холодна зима, радісна весна, веселі струмочки, весняна пісенька, тендітні проліски, тоненькі гілочки, кришталева повітря, пташиний спів, молоді листочки, духмяна конвалія, зачарований ліс.*

**Вправа 6.** Скласти і написати твір на тему „Прийшла зима”, використовуючи такі словосполучення:

*темні хмари, пронизливі холодні вітри, падає сніг, покрились міцною кригою, у білому вбранні, біле мереживо, сріблястий бісер, біла пухка ковдра, льодяна*

*кора, зачарована земля, пухнастий сніг, зимовий морозний день, весело кататись, снігова фортеця, життєрадісні діти..*

**Вправа 7.** Скласти і написати твір на тему „Весна - красна”, використовуючи такі словосполучення:

*небо голубе, чисте, веселе сонечко, молода зелень, блакитні оченята пролісків, ліс прокидається, гомінкі дзвінки струмочки, пташині пісні, журавлині ключі, гомінка весна.*

**Вправа 8.** Скласти і написати твір на тему „Літо пора відпочинку”, використовуючи такі словосполучення:

*літні дні, жарке сонечко, соковиті фарби, пишні сади, барвисті луки, весело відпочивати.*

**Вправа 9.** Скласти за допомогою запитань і опорних прикметників розповідь, додаючи потрібні слова зі слів для довідки.

Що росте біля мого вікна?	Струнка, білокора
Коли вона одягається і чим прикрашається?	Ніжно-зелене, жовтими
Що робить влітку?	Розкішними, зеленими
Яка вона восени?, а яка взимку?	У білому, у зеленому

Красива ... у будь-яку пору року!

**Слова для довідок:** віти, берізка, плаття, вбрання, сережки, струнка.

**Вправа 10.** Прочитати казку. Знайти прикметники, записати їх у зошит. Придумати назву до казки.

*Жила колись маленька лісова мишка. Але скоро вона стала старенькою. Важко їй стало бігати в пошуках їжі. І дуже захотілося їй навчитися літати.*

*В далекому дитинстві чула мишка від старенької бабусі, що треба сказати чарівне слово і зависнути вниз головою. Так вона і зробила.*

*Довго вона висіла. Раптом довгий хвостик упав до долу. А тонка шкіра навколо лапок натягнулася. Потім з'явилися великі крила. Мишка змахнула ними і плавно полетіла.*

**Вправа 11.** Прочитати словосполучення, самостійно підібрати до іменника ознаку і скласти речення.

1. Прийшла весна.
2. Проміння зігнало.
3. Прибувають пернаті друзі.
4. Пташенята веселились.

**Вправа 12.** Прочитати текст. Виділити зачин, основну частину. Придумати самостійно закінчення тексту.

*Дарунки лісу*

*Чого тільки не знайдеш в лісі восени! Це справжня комора природи!*

*Під ніжними променями сонечка блищить чорна бузина, розчервонілися червоні плоди калини та шипшини.*

*Синьо-сизі ягідки глоду на початку осені дуже терпкі. Як тільки вдарить перший мороз, стануть вони солодкими і смачними.*

*У вересні досягають горіхи на ліщині. Збирають їх білочки і борсуки, бурундуки та ведмеді. Охоче ласують ними дорослі і діти.*

... .

**Вправа 13.** Продовжити текст і записати його.

*Щирий друг*

*У одного хазяїна був старий собака. Хазяїн прогнав його з двору, щоб дарма не годувати.*

*Собака любив хазяїнову маленьку дівчинку. Коли хазяїн ішов кудись з двору, собака підкрадався до дівчинки і клав голову їй на коліна, щоб дівчинка погладила.*

*Настали жнива. Хазяїн з хазяйкою пішли у поле і забрали свою дівчинку. В обідню пору дівчинка сиділа під снопом і заснула.*

*Раптом ... .*

.....

**Вправа 14.** Скласти оповідання за закінченням. Записати його

*Справжні друзі*

.....

*- Так радісно було за товариша, що він все ж не залишився на другий рік.*

**Вправа 15.** Прочитати текст, розкриваючи дужки. Розказати коротко про професію будівельного слюсаря. Записати свою розповідь.

*На (сучасний)(будівельний) майданчику можна побачити (велика) кількість машин і механізмів. Це крани, екскаватори, бульдозери, насоси, компресори, бетономішалки та інші механізми.*

*Технічне обслуговування і ремонт машин проводить слюсар. Щоб своєчасно виявити дефекти і перевірити машини та механізми після (ремонт) слюсар повинен навчитися керувати ними.*

**Вправа 16.** Скласти усну розповідь про свій край, використовуючи прикметники.

**Вправа 17.** Уявіть ситуацію: ви прийшли в гості до знайомих, де під час бесіди вам випала нагода розповісти про свого вчителя. Висловлювання записати.

Відбираючи завдання до вправ ми зупинились на тих, які передбачають активний розвиток умінь оперувати в мовленні прикметниками з метою спілкування, передачі інформації.

Також у процесі експериментального навчання нами були розроблені вправи на побудову діалогів. Необхідно спочатку спонукати школярів до бесіди, потім організувати бесіди між учнями, стимулюючи їх використовувати в своєму мовленні прикметники. Також необхідно, щоб розумово відсталі учні заучували діалоги та інсценували їх. У результаті проведення такої роботи у школярів будуть удосконалюватися набуті мовленнєві уміння на уроках української мови.

Ефективними для розвитку мовленнєвих умінь є вправи на побудову діалогів. Протягом навчання доцільно використовувати прийоми семантизації нових лексичних одиниць, прийоми організації діяльності учнів в опрацюванні нового матеріалу, прийоми закріплення набутих знань, умінь і навичок та розвитку мовленнєвих і комунікативних умінь у ситуаціях спілкування шляхом залучення учнів до виконання мовно-мовленнєвих завдань.

**Вправа 1.** Назвати за допомогою, якого з цих запитань можна розповісти про колір предмета?



- *Як твої справи?*
- *Яка сьогодні погода?*
- *Якого кольору?*
- *Якого розміру?*
- *Які квіти?*

Також, вчитель у процесі виконання цієї вправи пропонує учням такі завдання:

- З'ясуйте у свого товариша колір його костюма, волосся, очей, портфеля тощо.
- Уявіть собі, що ви нічого не знаєте про ... (якійсь предмет). Які питання ви будете ставити, щоб дізнатись про цей предмет?
- Скажіть, які предмети та явища можна визначити даними прикметниками.

Зразок виконання вправи: *цікавий – цікавий фільм, цікава книга, цікава екскурсія.*

Учням можна запропонувати такі слова: *складний, важкий, відомий, поганий, вдалий, незрозумілий, чудовий, легкий, нудний, прекрасний, веселий, товстий, уважний, незвичний.*

Ці вправи дещо складніші від попередніх, так, як вони передбачають сформованих знань і мовленнєвих умінь у розумово відсталих учнів на матеріалі прикметника, що базуються на сформованих мисленнєвих операціях таких як: аналіз, синтез, абстрагування та узагальнення.

**Вправа 2.** В яких ситуаціях можна використовувати такі фрази?

- *Який довгий текст!*
- *Які чудові вірші!*
- *Який гарний музей!*
- *Яка цікава книжка!*
- *Дуже цікава екскурсія!*
- *Сумна історія.*
- *Дорога сукня.*

У процесі навчання діалогічного мовлення застосовується прийом аналізу мовних і мовленнєвих явищ, порівняння, вибору доцільних мовних чи

мовленнєвих одиниць, побудови за аналогією, відтворення за зразком, продукування за допоміжними опорами тощо.

Е.Я. Палихата зазначає, що навчанню усного діалогічного мовлення на уроках української мови слугують різні засоби, які можна назвати допоміжними опорами. Вони сприяють продукуванню діалогічних реплік, діалогічних єдностей і цілих діалогів. Допоміжні опори повинні: однозначно, оглядово й естетично відображати суттєве; описувати ситуацію спілкування таким чином, щоб співрозмовникам неможливо було не говорити; мати методичну основу; подаватися зрозуміло і доступно; слугувати реалізації мети навчального процесу діалогічного мовлення; бути науково обґрунтованими; досягати максимально високої методичної ефективності при мінімальних економічних затратах.

Доцільно використовувати такі види допоміжних опор, які сприяють формуванню діалогічного мовлення: 1) вербальні; 2) візуальні; 3) вербально-візуальні; 4) аудіовальні; 5) аудіовізуальні; 6) природні ситуації.

До вербальних допоміжних опор належать: словесно описані штучні ситуації; початкові діалогічні репліки; початкові діалогічні єдності; усні та письмові тексти (діалогічні, монологічні, віршовані та ін.); теми діалогічних висловлювань.

Штучні ситуації, створені за допомогою вербального опису – це словесний опис тих умов і відношень, які спрямовані на збудження уяви кожного співрозмовника, зокрема або одночасно та спонукання їх до створення діалогічного висловлювання. Учням пропонуються такі завдання: Побудувати діалог за словесно описаними ситуаціями.

**Перша ситуація:** уяви собі, що ти хочеш влаштуватися на роботу. Приходиш до директора, вітаєшся, запитуєш чи є в нього вільні місця. Розповідаєш, яку саме роботу ти міг би виконувати. Використовуєш форми мовленнєвого етикету та відповідну інтонацію без приниження власної гідності, але з повагою до роботодавця. Після закінчення розмови, у випадку позитивного чи негативного її результату, дякуєш і прощаєшся.

**Друга ситуація:** ти – директор будівельного заводу. Тобі потрібні фахівці різних будівельних робіт і підсобники. Запитай, що зміг би виконувати той, хто влаштовується на роботу. Будь ввічливим, використовуй форми мовленнєвого етикету, коли пропонуєш чи відмовляєш прохачеві. У позитивному розв’язанні прохання признач час виходу до роботи й таке інше, при негативному – запропонуй телефон чи візитку для повторного зв’язку.

**Третя ситуація(для двох співбесідників):** Ваша улюблена футбольна команда програла футбольний матч. Обговоріть цю подію, висловте свої думки стосовно того, яким чином можна було його виграти і що необхідно робити, щоб виграти в майбутньому, використовуючи в діалозі прикметники.

Крім вербально-описаної ситуації, учням доцільно використовувати *початкову діалогічну репліку*, так звану стимулюючу, яка спонукатиме мовців до створення діалогічного тексту для досягнення поставленої мети. Значну допомогу, при цьому, вчитель повинен приділяти таким завданням: побудувати діалог за поданою реплікою; продовжити розмову за початковою реплікою; обговорити питання; розв’язати проблему; висловити свої думки, обґрунтувати їх вірогідність стосовно висловлювання одного з мовців; продовжити розмову і завершити її незгодою з пропозицією співрозмовника тощо.

**Вправа 1.** Побудувати діалог за даною реплікою-повідомленням.

*Уже можна купатися бо почався червень.*

**Вправа 2.** Продовжити діалог таким чином, щоб кожний з співрозмовників досягнув своєї мети.

*- Я пропоную їхати на рибалку на твоєму велосипеді.*

- ....

**Вправа 3.** Обговорити запитання.

*- Як ти дивишся на те, щоб домашнє завдання ми виконували разом?*

- ...

**Вправа 4.** Розв’язати проблему.

*- Мою маму виписують з лікарні після тяжкої операції і її треба чимось привести додому. Їй не можна багато ходити. Що порадиш?*

- ...

Для продукування діалогу *діалогічна єдність* виконує таку ж роль, як і початкова діалогічна репліка. Відповідно вона виступає стимулом для створення діалогічного тексту і може бути будь-якою за обсягом.

**Вправа 5.** Продовжити діалог:

а) – *Микола, я збираюсь у похід.*

- *А мені з тобою можна?*

- ....

б) – *Ніяк не можу вивчити вірш на пам'ять!*

- *Бачу, що стільки часу витратив на нього.*

- *Щось не вчиться.*

- ...

Наступною важливою опорою для побудови діалогічного мовлення є текст: монологічний, діалогічний, полілогічний, поетичний, усний чи письмовий. У цьому випадку, як у двох попередніх, необхідною умовою є завдання, поставлене учителем, яке спрямовує діалогічне мовлення в потрібне русло. Наприклад:

**Вправа 1.** Побудувати діалог за змістом прочитаного тексту.

*Ніколи не забуду своєї дитячої драми, що тяжко і надовго поранила моє серце. Біг я з важким ранцем до школи, подивився на ліщиновий куц біля стежки і мерщій виламав собі добреньку лозину, сів на неї як на „коня” тай гайнув, аж загуркотіло серединою вулиці.*

*Мені довго не прощали цього вчинку. Дерево в нашому селі дуже шанувалося, вважалося мало не священним ... Адже без дерев, куців, чагарників, квітів, білин, зілля не уявити життя на землі.*

*Із якого часу так повелося, що ми – мешканці того чи іншого села, міста, вулиці – зняли з себе відповідальність за зелені насадження в гаях, садах, парках? (За М. Міщенком).*

- *Обговоріть вчинок хлопчика. Дайте йому оцінку.*

- *Чи є насадження біля вашого будинку (на вашій вулиці)?*

- *Дайте відповідь на питання поставлене у тексті (останній абзац).*

**Вправа 2.** Побудувати діалог за змістом прослуханого діалогічного тексту.

- Як тебе звати?

- Грицько.

- А де ж ти був?

- Хіба не бачиш? На річці ... Дачників катав ...

- І часто їх катаєш?

- Та щодня. Дядьку, дайте закурити.

- А хіба ти куриш? Ти ж іще малий.

- Малий ... Як гроші заробляти, та не малий ... (Анатолій Шиян).

- Висловте свої думки про Грицька: «Що добре і що погане чинить хлопчик?»

Також для продукування діалогів учням можна запропонувати допоміжну опору – певну тему. Наприклад: «Напередодні нового року», «День народження», «У квітковій теплиці», «Розмова з продавцем», «В аптеці», «У бібліотеці», «Розмова з другом (подругою)», «У музеї», «Загубився», «Як (пройти) доїхати?» тощо. До завдання «Побудувати діалог за даною темою» учитель пропонує вжити чи звертання, чи форми мовленнєвого етикету, чи різні граматичні категорії, зокрема, прикметники.

*Візуальні допоміжні опори*, які з допомогою магнітних пластинок можуть прикріплюватися до металевої дошки: схеми, моделі, ілюстрації тощо.

Візуальні допоміжні опори слугуватимуть учням у побудові діалогів, а вчитель повинен скеровувати їх творчість продукування певними завданнями: «Подивіться на ілюстрацію і побудуйте діалог, використавши в ньому відповідні прикметники», «Подивіться на запропоновану модель діалогу і побудуйте діалогічний текст, який відповідатиме уявній ситуації».

*Аудіовальні допоміжні опори* – це магнітофонні (диктофонні) записи мовленнєвих висловлювань (монологів, діалогів, діалогічних єдностей, діалогічних реплік), платівки та інші фонограми. Їх завдання – допомогти учням: розвивати вміння слухати; розуміти словесно та інтонаційно оформлений текст; сприймати на слух, розуміти і запам'ятовувати усне висловлювання з першого разу; визначити тему й основну думку усного висловлювання; усвідомити

ставлення мовця до висловленого співрозмовником; визначити особливості мовленнєвого оформлення висловлювання; набувати здатність оцінювати почуте, виражаючи особисте ставлення до нього.

*Аудіовізуальні допоміжні опори* містять: серії озвучених діапозитивів, звукові фільми, навчальне телебачення. М.В. Ляховицький називає їх відеофонограми. Їхнє використання є важливим у тому плані, що учні мають змогу і почути і побачити те, що необхідне для виконання вправ. Наприклад: *1. Як потрібно було розмовляти батькові з сином, щоб досягти поставленої мети, не посварившись з ним до кінця? 2. Побудуйте діалог так, щоб досягти успіху в розмові і не допустити конфлікту. 3. Змініть у діалозі звертання на більш шановливі і побудуйте розмову так, щоб ви і ваш співрозмовник залишилися задоволеними.*

*Природні ситуації*, які пропонує життя певної особи, колективу – класу, сім'ї, села чи міста, рідної країни чи інших держав. Вчинки окремих осіб, їхня поведінка, зворушливі події є тим опорним матеріалом, який дає можливість схвалити, засудити, виправдати з допомогою проведення діалогічного мовлення, з використанням певного мовно-мовленнєвого матеріалу, дібраного так влучно, щоб можна було співрозмовника у чомусь переконати, щось йому довести. Для цього, учні повинні навчитися: будувати монологічні репліки-роздуми (вступ – виведення тези – її доведення – висновку); застосовувати потрібні форми звертань; дотримуватись такту; використовувати правильну інтонацію; враховувати думки співрозмовників та ставитися до них із повагою тощо.

У процесі формування й розвитку комунікативних умінь у розумово відсталих учнів необхідно значну увагу приділяти ситуативним вправам. Їх основою є певна мовленнєва ситуація, яка стимулює до мовленнєвої діяльності. Відтворення різноманітних мовленнєвих ситуацій, які спонукають до висловлювання, полегшують процес перетворення мови в засіб спілкування. Працюючи з учнями в цьому напрямку, спочатку демонструються зразки висловлювань, їх побудова, поступово розвивається здатність школярів складати найпростіші тексти. З часом розвивається самостійність в мовленнєвій діяльності школярів – від дій за аналогією до самостійних висловлювань.

Як зазначає Л.С. Шевцова, що результативність засвоєння вивченого матеріалу підвищується за умови включення в систему роботи завдань, що зацікавлюють учня, показують практичне застосування одержаних знань та умінь. Одним із засобів досягнення такої результативності є виконання ситуативних завдань з розвитку зв'язного мовлення учнів, що спрямовані як на засвоєння учнями певних знань, так і на їх загальний мовленнєвий розвиток. Створення ситуативних завдань, на її думку, є наслідком практичної реалізації теорії мовленнєвої діяльності з метою формування в діяльності учнів необхідних мовленнєвих та комунікативних умінь, а саме: враховувати ситуацію спілкування; уміння формувати задум майбутнього твору; уміння використовувати зібраний матеріал для майбутнього висловлювання; складання плану висловлювання; уміння користуватися різними стилями та типами мовлення у відповідності до задуму; уміння редагувати створене висловлювання [240].

Л.С. Шевцова зазначає, що використовуючи ситуативні завдання великого значення надається мовленнєвому аспекту вивчення мови. Завдання передбачають спостереження над сферою використання мовних явищ (у текстах різних за призначенням типів, стилів мовлення), над їх роллю для досягнення точності та виразності мовлення; створення мовленнєвих ситуацій, які визначають добір мовних засобів для конкретного випадку; вдосконалення чужого висловлювання з погляду норм використання мовного матеріалу; самостійне конструювання тексту та стилістично виправдане вживання в ньому мовленнєвих засобів. Особливістю даного виду вправ є те, що вони спрямовані на формування комунікативних умінь, без яких, як констатує Л.С. Шевцова, будувати висловлювання на певну тему, підпорядкувати його основній думці, планувати висловлювання, збирати необхідний матеріал, відбирати доцільні лексико-граматичні засоби для мовленнєвого висловлювання неможливо [240].

Як підкреслюють Т.О. Ладиженська, В.І. Капінос, Г.М. Іваницька, проблема створення ситуативних вправ з розвитку мовлення є займає головне місце в

створенні висловлювання, що впливає на характер мовленнєвої діяльності й мовленнєвого продукту [108, 97, 88].

Отже, використання зазначених вправ, сприятиме розвитку граматичних умінь вживання слів, що належать до прикметників, побудови з ними комунікативних одиниць. Значну роль, при цьому, відіграватимуть дії за аналогією – вживання слова, побудова словосполучень, речення. Застосування мовленнєвих ситуативних вправ сприятиме формуванню комунікативних умінь у розумово відсталих учнів, а саме: будувати висловлювання в певному стилі залежно від ситуації спілкування; застосовувати набуті знання з української мови в конкретних ситуаціях спілкування; створювати відповідну мовленнєву ситуацію.

У системі роботи ми пропонуємо використовувати такі види ситуативних вправ: це, в першу чергу, вправи на засвоєння мовного матеріалу, пов'язані з розвитком мовленнєвих умінь, що передбачають введення учня до певної мовленнєвої ситуації.

**Вправа 1.** Описати свій ранок, використовуючи подані словосполучення. Які з використаних слів є прикметниками?

*Прокидаючись вранці, вранішнє сонце, вмиваюсь теплою водою, бадьорий та свіжий, ранкова гімнастика, застеляю ліжко, дуже швидко, смачний сніданок, дорога до школи, перший урок.*

**Вправа 2.** Уявіть, що ви пішли на екскурсію до осіннього лісу. Опишіть її, використовуючи наведені слова. До якої частини мови належать дані слова? Чому ви так вирішили?

*Осінній, яскраве, жовте, пташиний, хмарне, багряне, прохолодний, дощовий, золоте, високі, казкові, лісові, прекрасна, чарівна.*

**Вправа 3.** Прочитати текст. Чи можете ви визначити, яка пора року описується в тексті? Чому? Перепишіть, доповнюючи розповідь прикметниками так, щоб вони відтворювали картину певної пори року (весни, літа, осені). Яку роль відіграють прикметники у тексті?



*Світить сонце. Дерева ледь хитаються. Раптом подув вітер. По небу пливли хмари. Почався дощ, який ніби змив усі фарби природи. Та як тільки сонце послало на землю свої промені, все кругом: будинки, дерева, трави – знову заграло фарбами.*

**Вправа 4.** Уявити, що ваш однокласник пропустив заняття і ви повинні йому пояснити, що таке прикметник.

**Вправа 5.** Уявити себе вчителем. Побудувати розповідь про те, які слова називаються прикметниками, використовуючи свої та подані приклади. Скласти з ними речення.

*Грошовий, життєвий, нічний, хлібний, коротка, весела, теплий, металевий, сьогоднішній, ясний, добра, привітний, лісова, морський.*

**Вправа 6.** Дати відповіді на запитання: 1. Яке загальне значення прикметника? 2. Дати визначення прикметника? 3) Назвати прикметники чоловічого, жіночого та середнього роду.

**Вправа 7.** Розглянути яке-небудь приміщення у вашій школі (клас, їдальня, кімнату відпочинку, логопедичний кабінет, спортивний зал). Записати назви речей, що знаходяться в приміщенні, до них підібрати прикметники, які характеризують предмет за формою, кольором, матеріалом, розмірами, тобто зібрати матеріал для твору – опису приміщення.

По-друге, вправи репродуктивного характеру (відтворення готових мовленнєвих висловлювань з урахуванням ситуації спілкування). Наприклад:

**Вправа 1.** Прочитати слова. Підібрати до них іменники.

*Багрянний, жовтогарячий, золота, блакитне, червона, зелене, чорний.*

**Вправа 2.** Прочитати слова, які означають характерні ознаки людини. Доведіть, якою частиною мови вони є.

*Уважна, добросовісна, працьовита, охайна, акуратна, смілива, злий, суворий, сумна, радісна, добра, порядний, відважний, відповідальна, старанна, підступна, хитрий.*

**Вправа 3.** Прочитати текст і визначити його тему. Уявити себе співрозмовниками автора даного тексту і висловіть власну думку на дану тему.

*Я живу на околиці селища, можна сказати, в лісі. Лісові галявини й посадки підступають до нашої садиби звідусіль.*

*І хоч ялин та сосен поряд багато, наша сім'я не зрубала жодного дерева. Новий рік ми зустрічаємо по-іншому: прикрашаємо ялинку, що росте біля хати, не яскравими кульками, а гостинцями для лісових мешканців. Розвішуємо на ній годівнички для птахів, кілька морквин і капустяних листків для зайців, не забуваємо й про сіно для козуль та лосів.*

*Якщо я не просплю, то в цю новорічну ніч обов'язково спробую дочекатися звірнят.*

*(З газети.)*

**Вправа 4.** Прочитати тексти. Якій вам найбільше сподобався? Чому?

I. Ромашка – трав'яниста рослина родини складноцвітих з дуже розгалуженими стеблами з дуже розгалуженими стеблами і суцвіттями-кошиками, по краю яких розміщені білі квітки, а в середині жовті.

Цвіте з червня по серпень. Росте в городах, біля доріг, на пустирях.

II. У зеленому затишному храмі, вся переплетена золотими нитями сонця, на високому гінкому стебельці росла лугова цариця – ромашка. Це, мабуть, була найпрекрасніша в світі квіточка: рівна, висока, з сумно нахиленою набік яскраво-жовтою, в білих, ніжних пелюстках голівкою, ще й зверху прикроплена дрібною, як вістря сталльної голки, росичкою.

**Вправа 5.** Прочитайте лист Михайла, який надійшов до редакції дитячої газети. Яка його основна думка?

*Моя сестра Катря – непогана дівчинка. І вчиться добре, і активістка в школі. Але мене хвилює недооцінка нею дружби. Катю поважають в класі. А справжнього друга у неї немає. Катя сього дні дружить з Вірою, завтра – з Мариною, а через якійсь час уже з Тамарою...*

*Я не раз чув, як однокласниці висловлюються так, як Катя: мовляв довго дружити з кимось не цікаво, романтичні часи давно минули... .*

Як ви вважаєте, чи права Катя у своїх поглядах на дружбу?

**Вправа 6.** Уявити собі ситуацію, що до вашої школи приїхали гості і вам запропонували провести екскурсію по школі. Побудувати розповідь, беручи за основу наведені нижче словосполучення.

*Школа нова, просторі класи, великі вікна, високі стіни, соснові шафи, помальовані парти, книжкова шафа, шкільна бібліотека, цікаві книжки, довгі коридори, спортивний зал, сучасне приладдя, пришкільна ділянка, шкільний музей.*

**Вправа 7.** Уявити собі, що ви влітку в таборі познайомились з дітьми з інших країн. Розкажіть їм про Україну.

По-третє, вправи творчого на добір слів, словосполучень, речень, створення висловлювань з урахуванням ситуації спілкування.

**Вправа 1.** Уявити, що ви разом з друзями вихідного дня ходити на прогулянку до осіннього лісу. Описати цю мандрівку, поширюючи наведені речення.

*Надійшла осінь. Ми ходили до лісу. Листя почало сохнути. Подув вітерець. Пожовкла трава. Листочки зашелестіли. Світило сонечко. Хмаринки розповзлись. Бачили звірів. Ми повернулись.*

**Вправа 2.** Уявити ситуацію: Володя щоденно відвідує заняття спортивної секції. Ввечері він дуже втомлюється. Подумайте чи корисні заняття спортом для людини. Написати твір-роздум «Спорт у житті людини». При створенні висловлювання використовуйте наведені словосполучення.

*Фізична культура, ранкова гімнастика, щоденні тренування, випадкові травми, зміцнення фізичних сил, корисно для організму, загартовування сили волі.*

**Вправа 3.** Уявити, що вам купили собаку (папугу, рибок, хом'яка, kota). Напишіть про це в листі своєму другові. Описати зовнішність, характер та звички тварини.

**Вправа 4.** Прочитати уривок з замітки, що надійшла до редакції газети. Уявіть себе її працівником. Щоб ви відповіли авторові листа? Написати відповідь-роздум про вчинки людей.

*У нашому класі жити дуже цікаво. Ми весело проводимо час на перерві, граємо в різні ігри після уроків. Усі учні нашого класу дружать між собою.*

*Одного разу до нас у клас прийшов новенький. Він невисокий і товстий. Ми йому дали прізвисько Пампушка. А він на нас образився. Чому, ми не розуміємо. В нашому класі всі мають прізвиська й не ображаються: Базіка, Сірий, Галушка, Старий, Комарик. Вчителька нам на це дорікає, а ми не розуміємо, чому. Адже це так весело! Кожен має якесь прізвисько, яке говорить саме за себе – Скелет, Рудий, Товстун. Навіщо потрібно боротися з прізвиськами?*

**Вправа 5.** Уявити собі ситуацію. Вас запитали „Чи можете ви назвати себе захисником природи?” Щоб ви відповіли. Побудувати відповідь у вигляді розповіді. До неї можете додати випадок з життя, свої роздуми про те, кого можна вважати другом та захисником природи.

**Вправа 6.** У вас з'явився новий товариш. Розкажіть своїм батькам про нього, описуючи його зовнішність, риси характеру.

**Вправа 7.** Чи були у вашому житті ситуації, коли можна сказати „Справжній друг завжди допоможе”? Напишіть розповідь на цю тему. У тексті використовуйте прикметники.

**Вправа 8.** Мабуть, вам доводилося допомагати працювати на городі чи в саду своїм батькам, бабусі, дідусю. Розкажіть про це, докладно описуючи процес праці.

Зміст експериментальної методики роботи з формування умінь правильно й доречно вживати прикметники у власних висловлюваннях розумово відсталими учнями, за допомогою зазначених вправ, і є підґрунтям для формування комунікативних умінь: сприймати і розуміти чуже мовлення, запам'ятовувати необхідну інформацію, розпізнавати вивчені явища; відтворювати, використовуючи засвоєнні знання і мовні засоби, вибирати необхідні й доцільні мовні засоби, поширювати речення, вставляючи необхідні за змістом слова, доповнювати речення, ставити запитання і відповідати на поставлені запитання, переказувати прочитаний чи прослуханий текст; творчо застосовувати набутий досвід у нових мовленнєвих ситуаціях, перебудовувати текст, редагувати, створювати діалоги й зв'язні висловлювання.

### 3. 2. Результати експериментального навчання.

Про ефективність експериментальної методики роботи з формування комунікативних умінь в учнів експериментальних класів під час вивчення граматичної теми «Прикметник» свідчать дані зрізів знань та умінь учнів, змістом яких були ті ж види завдань, що і на констатувальному етапі дослідження. Метою їх було з'ясувати стан сформованості комунікативних умінь у розумово відсталих учнів, на базі сформованих знань і мовленнєвих умінь на матеріалі вивчення граматичної теми «Прикметник». Крім того, безпосереднє спілкування з учнями і творчі письмові роботи дали можливість виявити уміння учнів правильно й доцільно використовувати прикметники у власних висловлюваннях. Учні експериментальних і контрольних класів виконували аналогічні завдання. Це дозволило порівняти результати експериментального і традиційного навчання.

Дослідження проводилось у лабораторних умовах індивідуально та фронтально. Протягом трьох років ми систематично спостерігали за ходом дослідного навчання учнів і надавали вчителям методичну допомогу. Результати спостережень фіксувалися у спеціальних протоколах.

Вивчення стану сформованості комунікативних умінь у розумово відсталих учнів здійснювалося за такими напрямками:

- порівняти результати виконання різних видів робіт учнів експериментальних і контрольних класів;
- порівняти динаміку розвитку комунікативних умінь в експериментальних класах на різних роках навчання.
- порівняти загальні рівні сформованості комунікативних умінь в учнів експериментальних і контрольних класів.

Порівняльний експеримент було проведено наприкінці 2007-2008 навчального року. Щоб підвищити об'єктивність оцінки результатів розробленої методики, учнів експериментальних і контрольних класів ставили в однакові умови навчання, за винятком того, що мовленнєві і комунікативні уміння учнів

експериментальних класів формувались за допомогою розробленої нами методики роботи.

Відповідно до завдань експериментального навчання розумово відсталі школярі повинні були навчитися виділяти прикметники серед інших частин мови, визначати їх роль у мовленні, добирати до поданих прикметників протилежні і близькі за значенням слова, правильно й доцільно використовувати їх у мовленні. Відповідно до цього, на першому етапі дослідження передбачалося, за допомогою першого блоку завдань, виявити в учнів знання про прикметник, його семантичні, стилістичні та граматичні особливості, а за допомогою другого блоку завдань уміння складати речення, використовувати прикметники під час складання зв'язного висловлювання.

Зазначені завдання не виходять за межі програми з української мови для загальноосвітніх навчальних закладів. Але, слід зазначити, що знання учнів про прикметники, засвоєнні на практично-мовленнєвому рівні, стали основою правильного і багатого за словниковим складом мовлення.

Розглянемо отримані результати. За результатами виконання першого блоку завдань було виявлено рівень знань учнів про прикметник, які відіграють важливу роль у мовленні, дозволяючи будувати висловлювання більш конкретними, а також сприяють розвитку в учнів більш диференційованого сприймання предметів і явищ реальної дійсності, які представлені у таблиці 3.1.

Порівнювалися отримані результати в експериментальних і контрольних класах. Так, в експериментальних класах було 19 учнів 7-х класів, 21 – 8-х, 18 – 9-х класів, в контрольних класах відповідно 22, 19 і 21 учнів.

Під час виконання завдань першого етапу дослідження у всіх експериментальних класах (7-9) були отримані значно кращі результати, ніж у контрольних. Так, в експериментальних класах, під час виконання завдань, значно збільшилась кількість учнів, яка була віднесена до високого і достатнього рівня і значно знизилась кількість учнів, яка була віднесена до початкового рівня. Так, наприклад, підбирали прикметники до іменників і були віднесені до високого і достатнього рівня учні, які не допустили жодної помилки чи частково допускали

помилки у сьомих класах 10,5 % (2 учні) і 47,4 % (9 учнів), у восьмих 9,5 % (2 учні) і 38,1 % (8 учнів) та у дев'ятих 11,1% (2 учні) і 44,5 % (8 учнів), у контрольних класах таких учнів було відповідно 9 % (2 учні) і 40,9 % (9 учнів), 5,3 % (1 учень) і 31,9 % (6 учнів), 4,6% (1 учень) і 38,1 % (8 учнів). В учнів контрольних класів, спостерігалися такі характерні помилки, як підбір до іменників інших частин мови (іменники, дієслова), в експериментальних класах майже всі учні правильно підбирали прикметники до іменників. Це пояснюється тим, що під час вивчення граматичної теми «Прикметник» в експериментальних класах ретельна увага приділялася формуванню знань в учнів про прикметник, як граматично значущої частини мови, яка має свої функціональні, семантичні та стилістичні особливості. Це також сприяло більш ширшому використанню прикметників у своєму мовленні, вмінню поєднувати прикметники з іншими частинами мови, а також практичному застосуванню прикметників у різних видах текстів, виробленню в них внутрішньої настанови на добір доцільних у конкретній мовленнєвій ситуації мовних засобів, що дало змогу розширити словниковий запас учнів.

Як бачимо у ході виконання завдань першого етапу дослідження у всіх експериментальних класах (7-9) були отримані значно кращі результати, ніж у контрольних. Так, в експериментальних класах, під час виконання завдань, значно збільшилась кількість учнів, яка була віднесена до високого і достатнього рівня і значно знизилась кількість учнів, яка була віднесена до початкового рівня. Так, наприклад, підбирали прикметники до іменників і були віднесені до високого і достатнього рівня учні, які не допустили жодної помилки чи частково допускали помилки у сьомих класах 10,5 % (2 учні) і 47,4 % (9 учнів), у восьмих 9,5 % (2 учні) і 38,1 % (8 учнів) та у дев'ятих 11,1% (2 учні) і 44,5 % (8 учнів), у контрольних класах таких учнів було відповідно 9 % (2 учні) і 40,9 % (9 учнів), 5,3 % (1 учень) і 31,9 % (6 учнів), 4,6% (1 учень) і 38,1 % (8 учнів). В учнів контрольних класів, спостерігалися такі характерні помилки, як підбір до іменників інших частин мови (іменники, дієслова), в експериментальних класах майже всі учні правильно підбирали прикметники до іменників. Це пояснюється

тим, що під час вивчення граматичної теми «Прикметник» в експериментальних класах ретельна увага приділялася формуванню знань в учнів про прикметник, як граматично значущої частини мови, яка має свої функціональні, семантичні та стилістичні особливості. Це також сприяло більш ширшому використанню прикметників у своєму мовленні, вмінню поєднувати прикметники з іншими частинами мови, а також практичному застосуванню прикметників у різних видах текстів, виробленню в них внутрішньої настанови на добір доцільних у конкретній мовленнєвій ситуації мовних засобів, що дало змогу розширити словниковий запас учнів.

Таблиця 3.1.

**Показники рівнів знань в учнів про прикметник в експериментальних і контрольних класах (у%).**

Класи		Завдання															
		до іменників підібрати прикметники.				до прикметників підібрати слова протилежного значення (антоніми).				до прикметників підібрати слова близькі за смыслом (синоніми).				Скласти словосполучення з іменників і прикметників які мають переносне значення.			
		Рівні															
		Високий	Достатній	Середній	Початковий	Високий	Достатній	Середній	Початковий	Високий	Достатній	Середній	Початковий	Високий	Достатній	Середній	Початковий
7	Експер.	10,5	47,4	26,3	15,8	15,7	47,4	31,6	5,3	10,5	36,9	42,1	10,5	15,8	47,4	31,6	5,2
	Контр.	9	40,9	31,9	18,2	9,1	36,4	45,5	9	4,6	31,8	50	13,6	9,1	31,8	45,5	13,6
8	Експер.	9,5	38,1	42,9	9,5	14,2	47,6	33,4	4,8	14,3	42,8	38,1	4,8	19	47,7	23,8	9,5
	Контр.	5,3	31,6	47,4	15,7	5,3	36,8	47,4	10,5	5,3	31,6	52,6	10,5	10,5	26,3	47,4	15,8
9	Експер.	11,1	44,5	38,9	5,5	16,7	50	27,8	5,5	11	44,5	38,9	5,6	16,6	44,5	33,4	5,5
	Контр.	4,6	38,1	42,9	14,4	4,7	38,1	47,7	9,5	4,7	38,1	47,7	9,5	9,5	33,3	47,7	9,5



Також, учні експериментальних класів значно успішніше виконали друге завдання, яке вимагало від них умінь підбирати антоніми до поданих прикметників. Так, значно більша кількість учнів експериментальних класів, у порівнянні з контрольними, була віднесена до високого рівня і значно менша – до початкового. До високого рівня у сьомих класах – 15,7 % (3 учні), у восьмих – 14,2 % (3 учні) і дев'ятих – 16,7 % (3 учні), у контрольних класах відповідно таких учнів було 9,1 % (2 учні), 5,3 % (1 учень), 36,8 % (7 учнів). До початкового рівня в експериментальних класах – у 7-х – 5,3 % (1 учень) , у 8-х – 4,8 % (1 учень) і у 9-х – 5,5 % (1 учень), відповідно у контрольних класах кількість таких учнів становила – 9 % (2 учні), 10,5 % (2 учні) і 9,5% (2 учні).

Це завдання було спрямоване на перевірку умінь підбирати слова з протилежним значенням, що свідчило про точне розуміння значення слів і було важливим показником словникового запасу учнів. На відміну від експериментальних класів, у контрольних більшість учнів виконувало це завдання зі значними труднощами.

Слід зазначити, що навчання учнів у експериментальних класах, за спеціальною методикою, сприяло розширенню словника розумово відсталих учнів словами-антонімами, що є необхідною умовою збагачення словника, а також формування комунікативних умінь учнів.

Як показали результати виконання завдання підібрати слова близькі за значенням (синоніми) виявилися значно вищими в експериментальних класах ніж у контрольних. У експериментальних класах учнів, які правильно виконали завдання і були віднесені до високого рівня в сьомих класах – 10,5 % (2 учні), у восьмих – 14,3 % (3 учні), у дев'ятих – 11 % (2 учні). Необхідно відмити, що учнів експериментальних класів, які виконали завдання на достатньому рівні, було у сьомому класі 36,9 % (7 учнів), 42,8 % (9 учнів) – у восьмому, і 44,5 % (8 учнів) – у дев'ятому класі. Кількість учнів, які виконали завдання на середньому рівні значно зменшилась, так у сьомих класах – 42,1% (8 учнів), у восьмих - 38,1 % (8 учнів) і в 9-х класах кількість таких учнів становила – 38,9 % (7 учнів). Як свідчать дані, кількість учнів в експериментальних класах, які не виконали

завдання або виконали його неправильно складала – 10,5 % (2 учні) у сьомих, 4,8 % (1 учень) – восьмих, 5,6 % (1 учень) – дев'ятих класів. Як показали отримані результати це завдання було досить складним для учнів всіх контрольних класів. Так, як до високого рівня було віднесено в 7-х класах – 4,6 % (1 учень), в 8-х – 5,3 % (1 учень) і в 9-х – 11% (2 учні). Учнів, які виконали завдання на достатньому і середньому рівні в 7-х класах було – 31,8% (7 учнів) і 50 % (11 учнів), в 8-х – 31,6 % (6 учнів) і 52,6% (10 учнів), в 9-х – 38,1% (8 учнів) і 47,7 % (10 учнів). До початкового рівня в 7-х – 13,6 % (3 учні), 8-х – 10,5 % (2 учні) і в 9-х – 9,5 % (2 учні). Все це свідчить про те, що без спеціальної підготовки не можливо сформувати в учнів знання про прикметники-синоніми і уміння використовувати їх в своїй практичній діяльності, що вимагає, в першу чергу, сформованості в розумово відсталих учнів аналітико-синтетичної діяльності.

Таким чином, проаналізувавши результати виконання цього завдань можна констатувати, що більш високі результати були одержані в експериментальних класах. У контрольних класах це завданням було досить складним, про що свідчать досить низькі результати. Досягнення значно вищих результатів в експериментальних класах – це наслідок інтенсивної роботи з розвитку рецептивних умінь і активізації словникового запасу в учнів.

Як показали результати виконання завдання скласти словосполучення іменників з прикметниками, які мають переносне значення, не викликало значних труднощів в учнів експериментальних класів, так як його виконали 15,8 % (3 учні) - 7-х, 19% (4 учні) - 8-х та 16,6 % (3 учні) - 9-х класів після спеціального навчання і були віднесені до високого рівня. У контрольних класах правильно виконали завдання лише 9 % (2 учні) - 7-х, 10,5 % (2 учні) - 8-х і 9,5 % (2 учні) - 9-х класів.

Більш високі показники в експериментальних класах свідчать про належний рівень сформованості словникового запасу в учнів у використанні слів, які мають переносне значення. Ці учні, виконуючи завдання свідомо використовували декілька словосполучень.

Наприклад, Роман П. (9 кл.): „золоте серце, золоті руки, золота пора, золотий характер, золота осінь; залізний характер, залізні нерви, залізна руда, залізні мускули, кам'яне серце, кам'яне обличчя”.

Як свідчать дані таблиці 3.1. значно вищі результати були отримані в усіх експериментальних класах, які навчалися за спеціально розробленою методикою, яка виявилась досить успішною так як була спрямована на розширення словникового запасу, зокрема, прикметниками у розумово відсталих старшокласників, що є основою успішного формування мовленнєвих і комунікативних умінь.

Другий блок завдань був спрямований на виявлення в учнів умінь працювати з деформованими реченнями, складати розповідь за сюжетним малюнком, при цьому, використовувати набуті знання про прикметник у своїй практичній діяльності.

Першим завданням даного блоку була робота з деформованими реченнями.

Необхідно констатувати, що результати виконання завдання учнями експериментальних класів були значно вищі у порівнянні з контрольними. Так, на високому рівні виконали завдання 10,5 % (2 учні) – 7-х класів, 14,3 % (3 учні) - 8-х, і 16,6 % (3 учні) дев'ятих класів. У контрольних класах таких учнів було 4,5 % (1 учень), 5,3 % (1 учень), 9,5 % (2 учні). Відповідно в експериментальних класах зменшилась кількість учнів, які були віднесені до початкового рівня. Хоч, і в експериментальних класах ще залишилися учні, які взагалі не виконали завдання або просто переписали завдання у контрольний листок, таких учнів було у сьомих – 15,7 % (3 учні), у восьмих – 14,3 % (3 учні) і у дев'ятих класах – 11,2 % (2 учні).

Враховуючи отримані результати необхідно зазначити, що використання у процесі експериментального навчання рецептивних та репродуктивних вправ сприяло розвитку в учнів умінь складати речення з деформованого тексту, яке безпосередньо вимагало від учнів виконання мисленнєвих операцій.

Складання розповіді за сюжетним малюнком дозволило виявити в учнів експериментальних і контрольних класів уміння складати розповідь, при цьому, використовувати прикметники в своїх зв'язних висловлюваннях.

Аналіз результатів виконання цього завдання підтвердило, що використання під час навчання ситуативних вправ сприяло покращенню результатів виконання даного завдання учнями експериментальних класів.

Скласти розгорнуту розповідь, яка відповідає сюжету запропонованого малюнка, використовуючи образно-виразні засоби та прикметники, а також виділяючи в своїх розповідях індивідуальні ознаки характеру та настрою дітей, бабусі, умінь характеризувати їх зовнішній вигляд, вік, настрій, вираз обличчя, змогли в експериментальних класах і були віднесені до високого та достатнього рівня 15,8 % (3 учні) і 52,6 % (10 учнів) – 7-х класів; 19,1 % (4 учні) і 52,4 % (11 учнів) – 8-х; і 16,7 % (3 учні) і 50 % (9 учнів) – 9-х.

Наприклад, Наталка І. (8 клас) *«Був зимовий ранок. Діти весело йшли до школи. Вони були щасливі і веселі бо погода була гарна і вони знали що підуть після уроків кататись на санках з гори. А внас вже давно небуло такої чудової сніжної зими. А потім вони побачили що старенька бабуся впала. Діти були виховані і відразу пішли на допомогу а потім провели бабусу до дому бо вона була злякана. Ось які хороші діти.»*

У контрольних класах таких учнів було в 7-х класах – 4,5 % (1 учень) і 31,9 % (7 учнів); в 8-х – 5,3 % (1 учень) і 26,3 % (5 учнів); в 9-х – 4,7% (1 учень) і 33,4 % (7 учнів).

Учнів, які виконали завдання відповідно до середнього і початкового рівня в експериментальних класах було 21,1% (4 учні) – 7-х класів і 10,5 % (2 учні); в 8-х – 23,8 % (5 учнів) і 4,7 % (1 учень); в 9-х класах – 5,5 % (1 учень) і 27,8 % (5 учнів). У контрольних класах кількість таких учнів становила в 7-х класах – 50 % (11 учнів) і 13,6 % (3 учні); у 8-х – 52,6 % (10 учнів) і 15,8 % (3 учні); в 9-х – 42,9 % (9 учнів) і 19 % (4 учні).

Розглянемо детально результати виконання другого блоку завдань учнями експериментальних і контрольних класів, які представлені в таблиці 3.2.

Аналіз отриманих даних свідчить про те, що під час виконання всіх завдань більш високі показники були отримані в учнів експериментальних класів. Це свідчить про те, що навчання учнів експериментальних класів, за спеціальною

методикою, є досить успішним. Так, як переважна більшість учнів змогли самостійно скласти і записати розгорнуту розповідь, відповідно до запропонованої мовленнєвої ситуації, в якій розкривалася головна думка висловлювання, при цьому учні дотримувались причинно-наслідкових зв'язків та активно використовували прикметники в своєму мовленні.

Таблиця 3.2.

**Показники рівнів сформованості мовленнєвих умінь в розумово відсталих учнів експериментальних і контрольних класів (у%).**

Класи		Завдання							
		Робота з деформованими реченнями.				Складання розповіді за сюжетним малюнком			
		Рівні							
		Високий	Достатній	Середній	Початковий	Високий	Достатній	Середній	Початковий
7	Експер.	10,5	42,2	31,6	15,7	15,8	52,6	21,1	10,5
	Контр.	4,5	27,4	50	18,1	4,5	31,9	50	13,6
8	Експер.	14,3	42,9	28,5	14,3	19,1	52,4	23,8	4,7
	Контр.	5,3	26,3	47,4	21	5,3	26,3	52,6	15,8
9	Експер.	16,6	44,5	27,7	11,2	16,7	50	27,8	5,5
	Контр.	9,5	28,6	47,6	14,3	4,7	33,4	42,9	19

Другий етап дослідження передбачав вивчити рівень сформованості в учнів комунікативних умінь, умінь сприймати та усвідомлювати усний та письмовий текст.

Перший блок завдань даного етапу був спрямований на визначення рівня умінь усвідомлювати зміст прослуханого та прочитаного тексту.

Результати виконання завдання свідчать про те, що в основному учні експериментальних класів змогли в повному обсязі виконати запропоноване завдання.

Отримані результати свідчать про те, що показники виконання завдань учнями експериментальних класів вищі ніж в учнів контрольних. Так, у

експериментальних класах, зокрема, сьомих – 10,5 % (2 учні), восьмих – 14,3 % (3 учні) та дев'ятих – 11,7 % (2 учні) учні змогли зв'язно, достатньо повно відтворили фактичний зміст прочитаного твору, розуміючи тему і головну думку твору, переказуючи зміст прочитаного тексту. Також, учні легко встановлювали послідовність подій, логічні зв'язки.

В експериментальних класах, на відміну від контрольних, майже не спостерігалось відмінностей під час переказу прочитаного і прослуханого тексту. Під час складання переказу ці учні дотримувалися послідовності викладу думок близько до тексту. В експериментальних класах на відміну від контрольних були досягнуті значно кращі результати, а в контрольних класах таких учнів було 7-х – 9,1 % (2 учні), 8-х – 5,3 % (1 учень), 9-х – 4,7 % (1 учень) класах.

Слід зазначити, що в учнів експериментальних класів, на відміну від контрольних не виникало значних труднощів під час складання переказу як прочитаного так і прослуханого твору. Так, кількість учнів, які переказали прослуханий текст і були віднесені нами до достатнього рівня в експериментальних класах становила у 7-х – 42,2 % (8 учнів), 8-х – 42,8 % (9 учнів), 9-х – 44,5 % (8 учнів), відповідно у контрольних – 40,9 % (9 учнів), 31,6 % (6 учнів), 38,1 % (8 учнів). В експериментальних класах учнів, які виконали завдання і були віднесені до середнього і початкового рівня було в 7-х класах – 31,6 % (6 учнів) і 15,7 % (3 учні); 8-х – 33,4 % (7 учнів) і 9,5 % (2 учні); 9-х – 38,9 % (7 учнів) і 5,5 % (3 учні). Відповідно в контрольних класах кількість таких учнів становила в 7-х – 31,9 % (7 учнів) і 18,1 % (4 учні); 8-х – 47,4 % (9 учнів) і 15,7 % (3 учні); 9-х – 42,9 % (9 учнів) і 14,3 % (3 учні).

Результати виконання цих завдань учнями експериментальних і контрольних класів подані у таблиці 3.3.

Як бачимо, результати з різних видів переказу значно вищі в експериментальних класах. Це свідчить про те, що в учнів експериментальних класів на достатньому для їх навчальних можливостей рівнях сформовані уміння переказувати прослуханий і прочитаний текст, що є основою для подальшої

роботи щодо формування комунікативних умінь у розумово відсталих учнів. Як показали результати, що у переважної більшості учнів спостерігались досить стійкі уміння переказувати текст чітко, виразно зі збереженням послідовності викладу основних подій, виділяти початок, основну та заключну частину тексту, скласти план переказу.

Таблиця 3.3.

**Показники рівня сформованості умінь скласти переказ прочитаного і прослуханого тексту розумово відсталими учнями експериментальних і контрольних класів (у %)**

Класи		Рівні							
		Високий		Достатній		Середній		Початковий	
		Прочитаний текст	Прослуханий текст	Прочитаний текст	Прослуханий текст	Прочитаний текст	Прослуханий текст	Прочитаний текст	Прослуханий текст
7	Експер.	15,7	10,5	47,4	42,2	31,6	31,6	5,3	15,7
	Контр.	9,1	9,1	31,8	40,9	45,5	31,9	13,6	18,1
8	Експер.	19,1	14,3	47,6	42,8	23,8	33,4	9,5	9,5
	Контр.	10,5	5,3	26,4	31,6	47,4	47,4	15,7	15,7
9	Експер.	16,6	11,1	44,5	44,5	33,4	38,9	5,5	5,5
	Контр.	9	4,7	36,4	38,1	45,5	42,9	9,1	14,3

Таким чином, застосування продуктивних вправ у експериментальному навчанні допомогло учням усвідомлено сприймати і уявляти події, які подані у тексті, виділяти головну думку, встановлювати послідовність подій, розуміти взаємозв'язок між окремими частинами тексту, уміти поділяти текст на закінчені у смисловому відношенні частини, знаходити головне в кожній частині, коротко і чітко скласти план. Сформованість цих умінь дозволяє одночасно сформувати

такі комунікативні уміння, як усвідомлене сприймання усного та письмового зв'язного тексту, а потім репродукувати його в зв'язному усному мовленні.

Отже, можна зробити висновок, що розроблена нами система і методика експериментального навчання виявилися досить продуктивною для формування у розумово відсталих учнів основних показників, які складають основу для формування комунікативних умінь в учнів.

Другий блок завдань даного етапу був спрямований на виявлення стану сформованості діалогічного мовлення.

Як бачимо, що під час виконання цього завдання більш високі результати отримані в експериментальних класах. Так, у 7-х класах до високого і достатнього рівня були віднесені 15,7 % (3 учні) і 47,4 % (9 учнів); у 8-х 14,2 % (3 учні) і 47,6 % (10 учнів); у 9-х – 16,7 % (3 учні) і 50 % (9 учнів). У контрольних класах результати виконання цього завдання виявились значно нижче: більшість учнів не змогли доповнити діалог репліками або доповнювали його неадекватно. Так, у 7-х класах – 9,1 % (2 учні) і 36,4 % (8 учнів); у 8-х – 5,3 % (1 учень) і 36,8 % (7 учнів); у 9-х – 4,7 % (1 учень) і 38,1 % (8 учнів). Кількість учнів експериментальних класів, які були віднесені до середнього та початкового рівня становила в 7-х класах – 31,6 % (6 учнів) і 5,3 % (1 учень); у 8-х – 33,4 (7учнів) і 4,8 % (1 учень); у 9-х – 27,8 (5 учнів) і 5,5% (1 учень). У порівнянні з контрольними класами ці учні значно краще виконали це завдання, значно знизилась кількість помилок під час доповнення діалогу, при цьому, більш ширше використовували прикметники. Досягнення таких результатів є наслідком інтенсивної роботи з розвитку зв'язного усного мовлення, розвитку словникового запасу щодо використання прикметників, що в подальшому сприятиме умінню складати діалог.

Завдання «скласти діалог за малюнком» не викликало великих труднощів в учнів експериментальних класів. Отримані дані свідчать про те, що більшість учнів змогли побудувати діалог. Під час складання діалогу учні використовували розгорнуті репліки, виявляли бажання у спілкуванні, використовували інтонацію, міміку. Так до високого рівня було віднесено у 7-х класах – 10,5 % (2 учні), у 8-х – 14,3 % (3 учні) у 9-х – 11% (2 учні) учнів. У контрольних класах таких учнів було



значно менше, відповідно 4,6 % (1 учень), 5,3% (1 учень), 4,7 % (1 учень). Більшість учнів взагалі не розуміли конкретно поставленого завдання, не змогли скласти діалогу і в них не виникало потреби у спілкуванні, у висловленні своїх думок.

Результати виконання даного завдання подані у таблиці 3.4.

Таблиця 3.4.

**Показники рівня сформованості діалогічного мовлення  
в розумово відсталих учнів експериментальних і контрольних класів (у %)**

Класи		Рівні							
		Високий		Достатній		Середній		Початковий	
		Доповнити діалог репліками одного з мовці	Скласти діалог за малюнком	Доповнити діалог репліками одного з мовці	Скласти діалог за малюнком	Доповнити діалог репліками одного з мовці	Скласти діалог за малюнком	Доповнити діалог репліками одного з мовці	Скласти діалог за малюнком
7	Експер.	15,7	10,5	47,4	36,9	31,6	42,1	5,3	10,5
	Контр.	9,1	4,6	36,4	31,8	45,5	50	9	13,6
8	Експер.	14,2	14,3	47,6	42,8	33,4	38,1	4,8	4,8
	Контр.	5,3	5,3	36,8	31,6	47,4	52,6	10,5	10,5
9	Експер.	16,7	11	50	44,5	27,8	38,9	5,5	5,6
	Контр.	4,7	4,7	38,1	38,1	47,7	47,7	9,5	9,5

Як свідчать дані, в цілому в учнів експериментальних класів не виникало значних труднощів на всіх роках навчання. Особливо треба відзначити високі показники під час виконання всіх завдань учнями 9-х класів, так, як до високого рівня було віднесено від 11 % до 16,7 % учнів, до достатнього рівня від 44,5 % до 50 % учнів. Хоч, на всіх роках навчання в учнів експериментальних класів не

виникало значних труднощів під час складання діалогу. Це є свідченням того, що учні набули необхідних знань з української мови, в конкретних ситуаціях використовувати мовленнєву ситуацію для створення діалогу. А це в свою чергу, сприятиме подальшому процесу формування комунікативних умінь в учнів, що спонукатимуть їх до бесід, до використання різних допоміжних опор (вербальні, візуальні, вербально-візуальні, аудіювальні, аудіовізуальні, природні ситуації), які сприятимуть продукуванню різних реплік, діалогічних єдностей і мети діалогів.

Насамперед, необхідно відмітити, що переважна більшість учнів експериментальних класів після спеціального навчання успішно виконали запропоновані завдання. Так, скласти усно яскраву, оригінальну за думкою розповідь, відповідно до запропонованої теми, використовуючи образно-виразні засоби, змогли в експериментальних класах і були відповідно віднесені до високого та достатнього рівня в 7-х класах – 10,5 % (2 учні) і 42,2 % (8 учнів); у 8-х – 14,3 % (3 учні) і 42,9 % (9 учнів); та 9-х – 16,6 % (3 учні) і 44,5 % (8 учнів).

Наприклад, Володя М. (9 клас) *«Мій найкращий товариш живе в селі. Ми приїжджаємо туди на літо до бабусі всією сім'єю. Мого товариша звали Микола ми постійно з ним разом ми спілкуємось, ходимо на рибалку. Коля постійно розповідає якісь цікаві історії з ним інтересно можна дізнатись багато нового а ще він навчив мене рибалити, ремонтувати велосипед. Одного разу з нами був такий випадок. Ми пішли з Миколою до лису і по дорозі на нас напали бездомні собаки їх було багато вони були злі і голодні. Одна собака була велика і чорна напала на мене і почала кусати я сильно злякався впав на землю. А Микола не розгубився взяв величезну палку і почав їх розганяти. Коли собаки повтікали Коля допоміг мені піднятися а я був дуже наляканий. Так він мене спас. Взагалі Коля дуже хоробра людина і смілива чому і мене навчає, я хочу бути схожим на нього.»*

Значно нижчі результати були отримані в контрольних класах, відповідно у 7-х класах – 4,5% (1 учень) і 27,4 (6 учнів); у 8-х – 5,3 % (1 учень) і 26,3 % (5 учнів); у 9-х класах – 9,5 % (2 учні) і 28,6 (6 учнів). На відміну від

експериментальних класів в контрольних учні склали розповідь значно меншу за обсягом, використовували переважно прості речення, неправильної синтаксичної конструкції.

Наприклад, Марина К. (9 клас) *«Про мою подружку можна розказувати багато цікавого. Вона розумна. Вчиться багато. Мене навчає навчила мене англійській мові. Вона мене старша. В неї багато досвіду якій вона передає мені. В мене небагато друзів. Леся для мене найдорожча. Я з нею постійно раджуся. Вона мені дає гарні поради. Підказує як поводитися з хлопцями. Взагалі коли вона поруч мені затишно і спокійно. Вона гарний товариш на неї можна покластися і довірити свої секрети...»*

Отримані дані дозволяють констатувати більш високі результати в експериментальних класах, ніж у контрольних. Це свідчить про те, що навчання учнів в експериментальних класах є більш успішним, так як переважна більшість з них змогли самостійно скласти усну розповідь про свого товариша, а також спостерігається досить чітко, правильне і доцільне використання прикметників. Беручи до уваги зв'язність викладу, доцільність і правильність вжитих прикметників, дані аналізу учнівських розповідей відображено на рис. 3.1.

Як бачимо, що під час виконання цього завдання більш високі результати були отримані в експериментальних класах і значно нижчі у контрольних. Про це свідчать отримані дані, так в експериментальних класах до високого рівня було віднесено від 10,5 % до 16,6 %, в контрольних класах від 4,5 % до 9,5 % учнів. До початкового рівня в експериментальних класах було віднесено від 11,2 % до 15,7 %, в контрольних класах від 14,3 % до 21 %. Значно кращі результати в експериментальних класах свідчать про те, що в учнів на належному рівні сформовані комунікативні уміння, але частина з них ще відчувала труднощі під час складання розповіді, а саме у підборі необхідних мовних засобів, зокрема, прикметників.

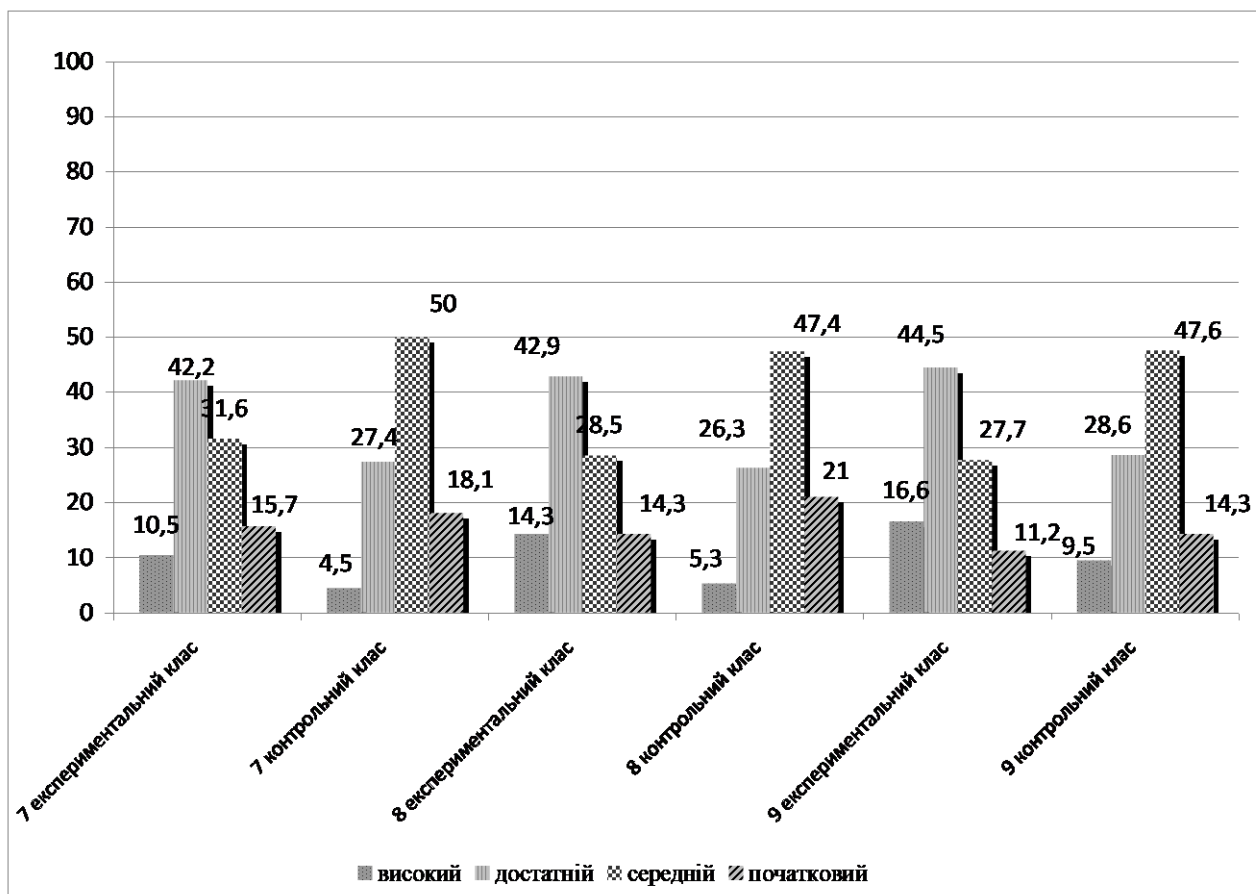


Рис. 3.1. Показники рівня сформованості умінь складати усну розповідь в експериментальних і контрольних класах (у %).

Творчі письмові роботи показали, що учні експериментальних класів частіше використовують прикметники, більше використовують конструкції з прикметниками-антонімами, правильно вживають відмінникові форми, а також використовують в своїх роботах фразеологічні словосполучення. Наприклад, Віталік Р. 7 клас «Привіт Володя. Пише тобі тій товариш з Києва Віталік. Хочу розповісти тобі про себе. Сьогодні в киеві хороша погода. Сонечко припікає небо голубе і на ньому білі хмаринки. Іноді сонечко ховається за хмарами а потім виходить. Добре коли сонечко. Тільки погно коли дощк іде тоді на вулиці холодно і похмуро і від того настрій стає поганим і на серці сумно. Зараз я в школі. Дівлюсь у вікно і бачу такий пейзаж все зелено гругом, особливо травичка. А на клмбі розцвіли різні квіти вони такі гарні і різнокольорові...»

Ми вбачаємо в цьому результат того. Що відповідні завдання досить часто включалися до рецептивних і репродуктивних вправ, прикметники часто були предметом активного спостереження й лінгвістичного аналізу художніх творів на уроках української мови та читання. Така робота в комплексі сприяла швидкій актуалізації прикметників у пам'яті розумово відсталих школярів і успішному використанню їх у різноманітних мовленнєвих ситуаціях.

Оцінюючи мовне оформлення учнівських висловлювань, слід зазначити, що у значної частини школярів зв'язне мовлення сформоване на досить високому рівні. Беручи до уваги зв'язність викладу, доцільність і правильність ужитих прикметників, можна зазначити, що дана частина мови засвоєна учнями на достатньому рівні.

Аналізуючи письмові роботи учнів ми виявили, що рівень засвоєння прикметників значно вищий в експериментальних класах, ніж у контрольних. Учні 7-9 класів, що навчалися за експериментальною методикою, мали достатнє уявлення про цю частину мови, чого не можна сказати про учнів відповідних класів, навчання яких проходило за традиційною методикою. Так, у експериментальних класах на високому та достатньому рівні виконали завдання у 7-х класах – 15,8 % (3 учні) і 52,6 % (10 учнів); у 8-х – 19,1 % (4 учні) і 52,4 % (11 учнів); у 9-х – 16,7 % (3 учні) і 50 % (9 учнів). Відповідно в контрольних класах таких учнів було – 4,5 % (1 учень) і 31,9 % (7 учнів) – 7-х класів; 5,3 % (1 учень) і 26,3 % (5 учнів) – 8-х; 4,7% (1 учень) і 33,4 % (7 учнів) – 9-х. Учні, які виконали це завдання відповідно до середнього та низького рівня, в експериментальних класах було 21,1 % (4 учні) і 10,5 % (2 учні) – 7-х; 23,8 % (5 учнів) і 4,7 (1 учень) – 8-х; 27,8 % (5 учнів) і 5,5 (1 учень) – 9-х класів. Відповідно у контрольних таких учнів було в 7-х – 50 % (11 учнів) і 13,6 (3 учні); в 8-х – 52,6 % (10 учнів) і 15,8 % (3 учні) і в 9-х – 42,9% (9 учнів) і 19 % (4 учні).

Контрольний зріз також підтвердив наше передбачення того, що ознайомлення з прикметниками на доступному рівні й матеріалі необхідно й

доцільно подавати використовуючи різні мовленнєві ситуації. Здобуті знання про прикметник виявилися корисним підґрунтям для формування комунікативних умінь. Так, школярі досить творчо виконали завдання, що передбачало написати листа своєму товаришу, цим самим вони підтвердили успішність запропонованої нами експериментальної методики навчання.

Дані про уміння складати письмові висловлювання та вживати в них прикметники представлені у рис. 3.2..

Результати виконання даного завдання свідчать про достатній рівень сформованості у розумово відсталих старшокласників комунікативних умінь, насамперед, умінь правильно й доречно вживати прикметники, які ґрунтуються на відповідних знаннях про них, а отже, й свідчать про ефективність і правомірність запропонованої методики.

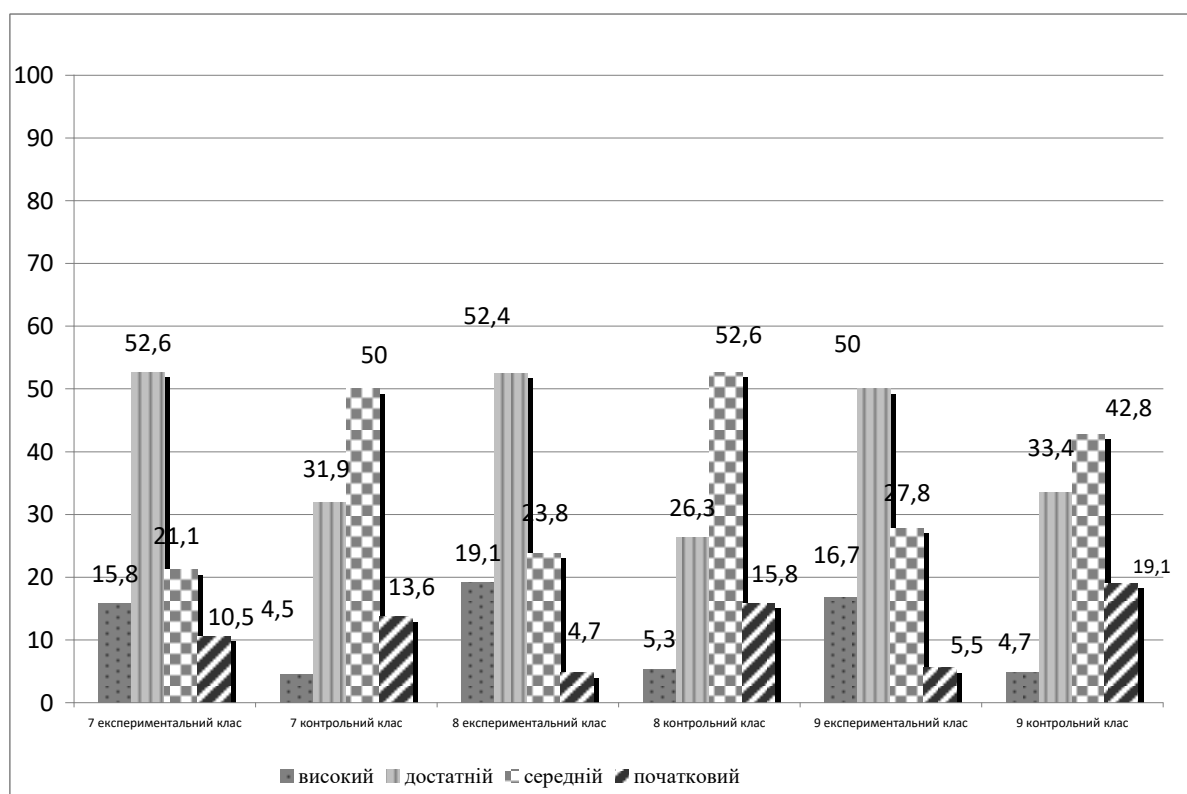


Рис. 3.2. Показники рівня сформованості умінь складати писемне висловлювання в експериментальних і контрольних класах (у %)

Як видно, в результаті проведеної роботи, що стан сформованості писемного висловлювання, зокрема, під час написання листа значно вищий в

експериментальних класах, ніж у контрольних. Так, до високого рівня в експериментальних класах було віднесено від 15,8 % до 19,1%, в контрольних від 4,5 % до 5,3 % учнів, відповідно до достатнього рівня було віднесено від 50 % до 52,6 % учнів, від 26,3 % до 33,4% учнів. Учні експериментальних класів показали уміння викладати свої думки в писемній формі, підбирати необхідну інформацію, продумувати послідовність написання, планувати порядок їх передачі, відбирати основні компоненти, які відображають основні події, виключати зайве, все це передбачає високий ступінь розвитку психічних процесів. Успішність оволодіння зв'язним писемним мовленням розумово відсталими учнями пояснюється використанням в навчальному процесі системи корекційних вправ.

До початкового рівня в експериментальних класах віднесено значно менше учнів, ніж у контрольних, відповідно від 0,5 % до 5,5 % учнів, від 13,6 % до 19 % учнів. Значна кількість учнів, яка була віднесена до початкового рівня в контрольних класах свідчить про те, що в цих учнів на низькому рівні сформоване зв'язне писемне мовлення. Так, зокрема, в цих учнів виникали значні труднощі під час написання листа, вони не вміли викладати свої думки послідовно, логічно, не вміючи спланувати їх порядок, а також встановити зв'язки між частинами викладу. Це пов'язано з тим, що викладання думок у писемній формі вимагає від учнів вміння виконувати мисленнєві операції, зокрема, аналізу, синтезу, абстрагування, узагальнення, порівняння тощо.

Детально розриємо через порівняльний аналіз отриманих даних стан сформованості комунікативних умінь у розумово відсталих учнів у експериментальних і контрольних класах (рис. 3.3.).

Як показали результати формувального етапу дослідження, що до високого рівня в експериментальних класах було віднесено 10 % (6 учнів) від загальної кількості учнів, які оволоділи комунікативними уміннями у межах 85-100% від запропонованих завдань. Це учні, які виконали повністю всі завдання, тобто, оволоділи знаннями про прикметник, його морфологічними ознаками, синтаксичною роллю, умінням узгоджувати прикметники з іменниками,

мовленнєвими та комунікативними уміннями. У контрольних класах таких учнів було 7 % (4 учні).

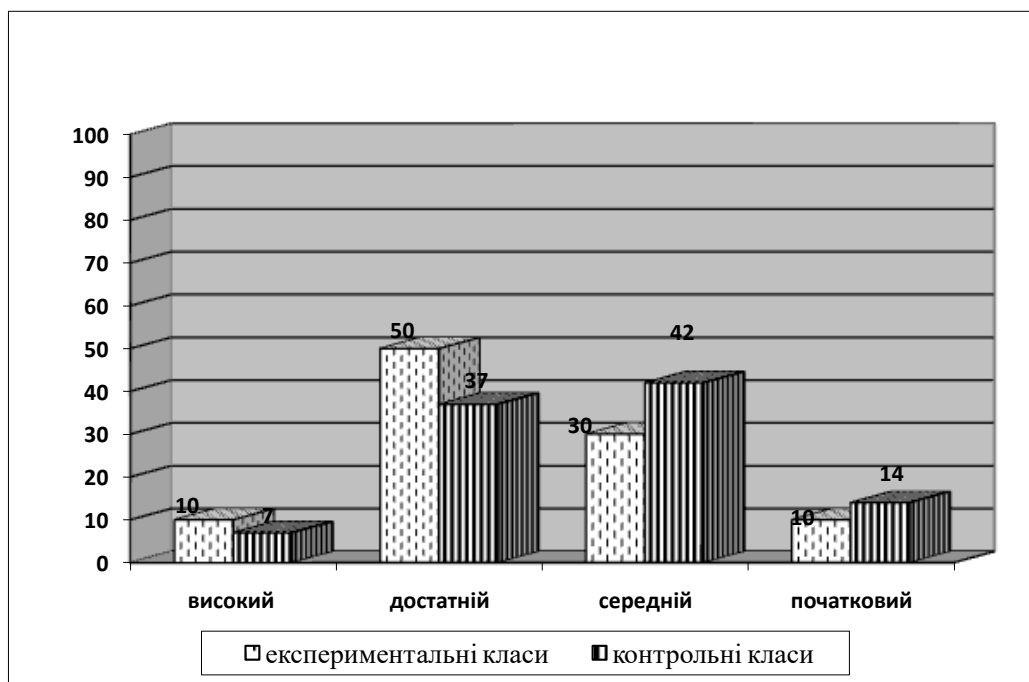


Рис. 3.3. Порівняльні дані рівнів сформованості комунікативних умінь у розумово відсталих учнів експериментальних і контрольних класів (у %)

До достатнього рівня в експериментальних класах було віднесено 50 % (29 учнів), які оволоділи знаннями і уміннями в межах 65-84 % від запропонованих завдань. Ці учні мають достатні знання про граматичні ознаки прикметника, його морфологічну і синтаксичну роль, але відчувають труднощі при підборі слів близьких за значенням, не завжди синтаксично правильно узгоджують слова у реченні. В цілому сформовані мовленнєві і комунікативні уміння, але потребують постійної стимуляції з боку вчителя. У контрольних класах таких учнів було 37 % (23 учні).

В експериментальних класах до середнього рівня було віднесено 30 % (17 учнів), які оволоділи комунікативними уміннями в межах від 25-64 % від запропонованих завдань. Це учні, в яких сформовані часткові знання про прикметник і його морфологічні ознаки та синтаксичну роль, не вміють



узгоджувати прикметники з іменниками. Частково сформовані мовленнєві та комунікативні уміння, не виявляють бажання до самостійного спілкування, потребують постійного стимулу та контролю за діяльністю. У контрольних класах таких учнів було 42 % (26 учнів).

До початкового рівня в експериментальних класах було віднесено 10 % (6 учнів) та 14 % (9 учнів) контрольних класів. Це школярі, які оволоділи комунікативними уміннями у межах 0-25 % від запропонованих завдань. Учні не мають чітких знань про граматичні ознаки прикметника, у них виникають труднощі під час узгодження прикметників з іменниками. Майже не сформовані мовленнєві та комунікативні уміння.

Як бачимо, сформовані комунікативні уміння у розумово відсталих учнів протягом всіх років навчання відмічалися стійкістю. Крім того, прослідковувалось поступове збагачення зв'язного усного і писемного мовлення, зокрема, використання прикметників, формувалися комунікативні уміння в учнів. Також, суттєво підвищився інтерес учнів до уроків української мови, зросло прагнення до використання знань про прикметник у власних висловлюваннях, і, як наслідок, розвиток мовленнєвих і комунікативних умінь у розумово відсталих учнів.

З метою перевірки ефективності формувального експерименту було проведено статистичний аналіз.

У таблиці 3.5. представлено основні статистичні показники оцінки в 2 групах за різними показниками. Подані: показник середнього рівня оцінки ( $X$ ), дисперсія в кожній групі ( $\sigma^2$ ), кількість учнів в групі ( $n$ ) (Див. таблицю 3.5.).

Середній показник вказує на середній рівень показника в групі, він характеризує групу в цілому.

$$X = \frac{\sum x_i \cdot n_i}{\sum n_i}$$

Де  $x_i$  – рівень оцінки;

$n_i$  – кількість учнів, які отримали оцінку.

Дисперсія вказує ступінь розсіювання оцінок у групі. Чим більший цей показник, тим більше відмінні оцінки від середнього рівня як ввєрх, так і вниз.

$$\sigma^2 = \frac{\sum (x_i - X)^2 \cdot n_i}{\sum n_i}$$

Де  $x_i$  – рівень оцінки;

$n_i$  – кількість учнів, які отримали оцінку;

$X$  – середня оцінка для групи.

Ці оцінки є базовими для подальшої статистичної оцінки різниці між вказаними групами.

Оскільки загальний рівень оцінки всієї групи у цілому визначається середнім показником, то для визначення наявності різниці між оцінками різних груп порівнюються їх середнє.

З метою перевірки ефективності формувального експерименту ми використовували критерій Пірсона (метод  $X^2$ ) за допомогою якого було проведено статистичний аналіз одержаних даних, який показав, що дві групи, експериментальна і контрольна, набрані з представників однієї генеральної сукупності – учні з легкою розумовою відсталістю, але рівень визначених показників в цих групах різний. Ця різниця спричинена не випадковими причинами, які можуть виникати внаслідок частковості представленої вибірки в групі, а дійсною наявною істотною різницею в рівні показника.

Розрахунок статистики критерію здійснювався на основі експериментальних даних таблиці 3.6.

$$X^2 = \sum_{i=2} \frac{f_i(E) - f_i(K)}{f_i}^2, \quad (3.1)$$

де  $i$  – кількість балів за виконання завдань,  $n$  – кількість завдань оцінених  $i$  балами,  $f_i$  – відносна частота кількості завдань, оцінених  $i$  балами. Визначене за таблицею критичне значення  $X$  для прийнятого в психолого-педагогічних

дослідженнях рівне значущості  $\alpha = 0,05$  становить  $X^2_{крит} = 7,81$ ;  $X^2_{експ} = 10,44$ ;  $X^2_{експ} > X^2_{крит}$ .

Таблиця 3.5

Аналіз значущості різниці в оцінках 2-ох груп - контрольної та експериментальної.

Рівень	Аудіативні уміння		Діалогічне мовлення		Монологічне мовлення		Писемне мовлення	
	Прослуханий текст	Прочитаний текст	Доповнити діалог	Скласти діалог	ЕК	КК	ЕК	КК
Групи	ЕК	КК	ЕК	КК	ЕК	КК	ЕК	КК
Разом	58	62	58	62	58	62	58	62
Високий	7	4	10	6	8	4	10	3
Достатній	25	23	27	19	25	17	30	19
Середній	20	25	17	29	17	30	14	30
Початковий	6	10	4	8	8	11	4	10
Середнє $X$	1,20	1,12	3,47	3,25	3,57	3,29	7,02	7,49
Дисперсія $\sigma^2$	0,55	0,55	0,72	0,69	0,71	0,73	0,86	0,91
Кількість $n$	58	62	58	62	58	62	58	62

**Показники рівнів сформованості комунікативних умінь у розумово відсталих учнів 7-9 класів ЕК і КК класів**

Рівні	$n_i$		$f_i$		$f_i (E) - f_i (K)$	$f_i (E) - f_i (K))^2$	$\frac{(f_i (E) - f_i (K))^2}{f_i (K)}$
	ЕК	КК	ЕК	КК			
Високий	6	4	10	7	3	9	1,29
Достатній	29	23	50	37	13	169	4,57
Середній	17	26	30	42	12	144	3,43
Початковий	6	9	10	14	4	16	1,15
	58	62	100	100			10,44

Це дає можливість бачити наявність статистично значущої відмінності у результаті виконання запропонованих завдань учнями експериментальних і контрольних класів на рівні достовірності 0,05.

Виявлення підвищення якості сформованості комунікативних умінь учнів експериментальних класів ми пояснюємо доступністю і достатньою ефективністю розробленої методики. Аналіз даних, отриманих у ході формуального експерименту, дозволив розкрити загальну тенденцію її впливу на результативність навчально-пізнавальної діяльності розумово відсталих учнів.

Отже, експериментальний підхід в якому технологію вивчення української мови в спеціальних загальноосвітніх закладах доповнено використанням запропонованої методики формування комунікативних умінь, виявився більш ефективним для формування знань, мовленнєвих і комунікативних умінь у

розумово відсталих учнів, ніж коли навчання здійснювалось за традиційною методикою.

### **Висновки до III розділу**

Таким чином, аналіз результатів формувального етапу дослідження дає можливість зробити висновки про ефективність запропонованої нами експериментальної методичної роботи з формування комунікативних умінь у розумово відсталих учнів.

На основі аналізу психологічної, психолінгвістичної та лінгводидактичної літератури запропонована нами експериментальна методична робота передбачала використання вправ – рецептивних, репродуктивних, продуктивних, ситуативних і вправ на побудову діалогів.

Вправи були спрямовані на формування в учнів знань і мовленнєвих умінь, що в подальшому сприятимуть формуванню комунікативних умінь у розумово відсталих учнів. Тобто, учні повинні вміти самостійно, зв'язно висловлювати свої думки в усній і писемній формі, дотримуючись вимог до структури висловлювання відповідно до норм української літературної мови.

Удосконалені та адаптовані для нашої експериментальної методичної роботи вправи передбачали розширення теоретичних відомостей і формування практичних умінь з граматики, зокрема, вивчення теми «Прикметник».

Процес експериментального навчання спрямований на системний і послідовний розвиток у розумово відсталих учнів комунікативних умінь під час вивчення граматичної теми «Прикметник». Добір методів навчання та прийомів від одного виду вправ до іншого та органічне їх поєднання є основою експериментальної методичної роботи, що забезпечує розвиток умінь правильно, комунікативно виправдано вживати прикметники під час створення різних видів висловлювань, які є важливими в комунікативному аспекті.

На всіх етапах формувального експерименту використовувалися рецептивні, репродуктивні, продуктивні вправи, які спрямовані на набуття знань про прикметник і сформованості мовленнєвих умінь, що передбачають

творче застосування цих знань з метою використання їх у новій мовленнєвій ситуації.

Результати запропонованої експериментальної методичної роботи дали можливість виявити досить помітні позитивні кількісні та якісні зміни у формуванні комунікативних умінь у розумово відсталих учнів експериментальних класів за визначеними рівнями якісної характеристики сформованості комунікативних умінь в учнів щодо збільшення кількості учнів, які мали високий та достатній рівень сформованості комунікативних умінь (відповідно 10 % та 50 %) і навпаки, суттєво зменшилась кількість школярів з середнім та початковим рівнями (відповідно 30 % та 10%). У контрольних класах відчутної тенденції до зміни складу груп не спостерігалось.

Основним завданням навчання української мови в загальноосвітніх навчальних закладах для дітей з інтелектуальною недостатністю є розвиток зв'язного усного і писемного мовлення, що передбачає вільне оволодіння лексичними одиницями, розумінням їх основних ознак. Слово перед учнями постає в єдності звучання, значення, лексико-граматичної співвіднесеності, оскільки слово завжди належить до певної частини мови і має граматичну форму. Тому, вивчення лексики базується на функціональній основі, тобто учні повинні засвоїти функціонування слів у мовленні. Виходячи з цього, експериментальне навчання було спрямоване на формування знань, мовленнєвих і комунікативних умінь розумово відсталих учнів під час вивчення граматичної теми «Прикметник». Насамперед, проводився функціональний та структурний аналіз прикметників, організовувалося їх виділення з мовного матеріалу. У результаті такої роботи словник розумово відсталих школярів збагачувався прикметниками.

Робота над словосполученням дає можливість показати закономірності зв'язку слів і навчити школярів будувати зв'язні висловлювання. Тому формування комунікативних умінь в учнів залежить від того, наскільки свідомим буде процес використання у мовленні різноманітних

словосполучень. Чим багатший запас словосполучень у мовленні школярів, тим краще вони зможуть будувати речення та більш емоційно створювати текст.

У ході експериментального навчання ставилися такі завдання, як: спостереження за наявністю прикметників у мовному матеріалі, виявлення і визначення їх ролі органічно поєднуватись з вивченим програмним матеріалом. Найчастіше, на цьому етапі, використовувалися різні методи, прийоми, різноманітні варіативні вправи, спрямовані на усвідомлення граматичного матеріалу, зокрема, вивчення прикметників.

У результаті застосування значної кількості тренувальних вправ у розумово відсталих учнів формувалися знання та мовленнєві уміння, які є підґрунтям для успішного формування комунікативних умінь:

- сприймати і розуміти чуже мовлення, запам'ятовувати необхідну інформацію, розпізнавати вивчені явища, давати їм характеристику за визначеною ознакою, оцінювати й аналізувати мовні засоби, знаходити стилістично невиправдане вживання у тексті. Формування зазначених умінь пов'язане з рецептивною діяльністю, основу якої становить опора на мовне чуття й початкові знання;

- вибирати необхідні мовні засоби, поширювати речення, вставляючи необхідні за змістом слова, ставити запитання і відповідати на поставлене запитання. Характерною особливістю цієї групи умінь є реалізація репродуктивної діяльності учнів виявлення та вмотивованого використання тих чи інших мовних засобів. Залучення школярів до процесу відбору й вживання необхідних прикметників, це збагачує їх активний лексичний запас, розвиває мовне чуття;

- використовувати мовні одиниці в мовленні, творчо застосовувати набуті знання у мовленнєвих ситуаціях, складати різні види текстів, редагувати, створювати діалоги й зв'язні висловлювання. Це одне з найскладніших умінь оскільки вимагає правильної орієнтації в ситуації спілкування.

Таким чином, науково обґрунтована й розроблена експериментальна методична робота цілком відповідає дидактичним, лінгвістичним та психологічним вимогам викладання української мови в загальноосвітніх навчальних закладах і спрямована на формування комунікативних умінь у розумово відсталих учнів, яка сприяє формуванню умінь вільно володіти мовленням як засобом спілкування.

Робота з формування комунікативних умінь розумово відсталих учнів з опорою на відповідні лінгвістичні знання засвідчила, що засвоєння елементарних відомостей про прикметники, по-перше є посильним для учнів з розумовою відсталістю, доступним їхньому розумінню, а по-друге, сприяє вдосконаленню якості письмових робіт, підвищує інтерес до вивчення прикметників, поглиблює їх розуміння, а отже забезпечує краще засвоєння нового програмового курсу, зорієнтованого на удосконалення комунікативних умінь в учнів.



## ВИСНОВКИ

Вивчення теоретичних засад формування комунікативних умінь розумово відсталих учнів в процесі вивчення граматики, зокрема, теми «Прикметник» та якісний аналіз результатів проведеного експериментального дослідження дали змогу сформулювати такі висновки:

1. Теоретичний аналіз психолого-педагогічної, лінгводидактичної та спеціальної літератури, а також практики навчання розумово відсталих учнів української мови засвідчив значний інтерес дослідників і практиків до проблеми формування комунікативних умінь у процесі вивчення граматичної теми «Прикметник».

У психолого-педагогічній літературі з проблеми формування комунікативних умінь засвідчив, що існують різні погляди на їх зміст і класифікацію. У процесі дослідження було уточнено сутність поняття «комунікативні вміння», визначено психолого-педагогічні та методичні передумови сформованості комунікативних умінь у розумово відсталих учнів.

Науковий аналіз лінгвістичної літератури дозволив констатувати, що основним завданням уроків української мови є вивчення граматики, зокрема оволодіння знаннями всіх частин мови. На думку дослідників, особливе місце займають прикметники, які належать до повнозначних частин мови, становлять основу в опануванні теорії мови та здійсненні мовленнєвої діяльності у поєднанні з відмінками відіграють структуруючу і організуючу роль в будові синтаксичних одиниць.

Аналіз спеціальної літератури показав, що своєрідний загальний і мовленнєвий недорозвиток розумово відсталих учнів, відсутність активного мовлення, недостатнє розуміння зверненого до них мовлення, бідний словниковий запас, недорозвиток фонематичного аналізу, порушення функції узагальнення та абстрагування, дефекти вимови, несформованість усіх етапів мовленнєвої діяльності, слабкість мотивації, зниження потреби в мовленнєвому

спілкуванні, порушене смислове програмування мовленнєвої діяльності викликає значні труднощі при формуванні комунікативних умінь.

2. У процесі констатувального дослідження встановлено, що більшість розумово відсталих учнів володіють низьким рівнем знань про прикметник. Ці учні мають часткові знання про цю частину мови, при узгодженні прикметників з іменниками допускають помилки, не мають чіткого уявлення про слова протилежного та близького значення. Також виявлено незадовільний стан сформованості мовленнєвих умінь, зокрема порушена структура висловлювань, учні не дотримуються причинно-наслідкових зв'язків, спостерігаються лексико-граматичні порушення, тему висловлювання не розкривають, речення аграматичні, переказувати самостійно без плану не можуть, до розмови пасивні, не виявляють активності чи бажання брати участь у розмові; самостійно, без спонукання завдання не виконують, потребують стимулу і контролю за діяльністю.

Стан сформованості комунікативних умінь у розумово відсталих учнів безпосередньо залежить від стану сформованості знань і мовленнєвих умінь на матеріалі вивчення граматичної теми «Прикметник». Процес оволодіння комунікативними вміннями також ускладнюється своєрідним загальним і мовленнєвим недорозвитком.

3. У констатувальному дослідженні були розроблені показники, критерії та рівні сформованості комунікативних умінь у розумово відсталих учнів.

Внаслідок аналізу виконання різних завдань були виведені чотири рівні формування комунікативних умінь у розумово відсталих учнів основної школи, а саме: високий, достатній, середній і початковий. Високий рівень сформованості комунікативних умінь був характерний 5,8 % учнів загальноосвітнього навчального закладу для дітей з інтелектуальною недостатністю, достатній рівень – 25 % учнів. Середнього рівня сформованості комунікативних умінь досягли 46,7 % учнів і початкового – 22,5 % учнів.

4. Проведене дослідження дозволило врахувати виявлені труднощі й недоліки практики, адаптувати та удосконалити експериментальну методичну роботу,

враховуючи комунікативно-діяльнісний та функціонально-стилістичний підходи до навчання мови.

Вивчення частин мови на синтаксичній основі, сприяло усуненню недоліків у формуванні комунікативних умінь, забезпечило засвоєння теоретичних знань й удосконалило мовленнєві уміння розумово відсталих учнів. У процесі дослідження були визначені загальні та спеціальні принципи, методи, методичні прийоми навчання розумово відсталих учнів. Основними засобами формування комунікативних умінь у розумово відсталих учнів були вправи, спрямовані на формування знань, мовленнєвих і комунікативних умінь в учнів на уроках української мови під час вивчення граматичної теми «Прикметник».

Система відповідних вправ у процесі вивчення лексико-граматичного і граматико-морфологічного матеріалу, а також увага до мовленнєвих умінь і продуктивної діяльності розумово відсталих школярів на уроках української мови – все це сприяло закріпленню та вдосконаленню сформованих комунікативних умінь.

5. Ефективність розробленої експериментальної методичної роботи з формування комунікативних умінь у розумово відсталих учнів доведено експериментально. Аналіз результатів формувального експерименту показав, що після проведеної дослідної роботи з розумово відсталими учнями експериментальних класів стан сформованості комунікативних умінь виявився значно вищим, порівняно з контрольними класами. Простежувалася тенденція щодо збільшення кількості учнів, які мали високий та достатній рівень сформованості комунікативних умінь (відповідно 10 % та 50 %), і навпаки, суттєво зменшилась кількість школярів з середнім та початковим рівнями (відповідно 30 % та 10 %). У контрольних класах відчутної тенденції до зміни складу груп не спостерігалось.

Необхідно відмітити, що проблема формування у розумово відсталих учнів комунікативних умінь у рамках даного дисертаційного дослідження отримала конкретне практичне рішення, однак не розкрила всі питання, які стосуються даної проблеми. Дослідження розкрило проблему формування комунікативних

умінь у розумово відсталих учнів лише на матеріалі однієї частини мови. Питання вдосконалення процесу формування комунікативних умінь у розумово відсталих школярів на матеріалі вивчення інших граматичних тем свого розкриття так і не знайшло. Також подальшого вивчення, на нашу думку, потребують питання міжпредметних зв'язків у формуванні комунікативних умінь та формування комунікативних умінь в учнів молодших класів загальноосвітніх навчальних закладів для дітей з інтелектуальною недостатністю.

## СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Аксенова А. К. Методика обучения русскому языку в специальной (коррекционной) школе : учеб. для студ. дефектол. ф-тов. педвузов / Алевтина Константиновна Аксенова. – М. : Гуманит.изд.центр ВЛАДОС, 2002. – 320 с.
2. Ананьев Б. Г. Избранные психологические труды : в 2-х т. / Борис Герасимович Ананьев. – М. : Педагогика, 1980. – Т. 1. – 230 с.
3. Бабайцева В. В. Изучение членов предложения в школе : пособие для учителя / Вера Васильевна Бабайцева. – М., 1976. – 119 с. – Бібліогр. : с. 170—174.
4. Бабич Н. Д. Лінгво-психологічні основи навчання і вивчення мови / Н. Д. Бабич. – Чернівці : Рута, 2000. – 174 с.
5. Бадер В. І. Розвиток зв'язного мовлення школярів : навч. посіб.. / Валентина Іванівна Бадер. – К. : ІЗМН, 1997. – 92 с.
6. Баранов М. Т. Методика преподавания русского языка / Михаил Трофимович Баранов. – М., 1990. – 366 с.
7. Баранов М. Т. Обучение русскому языку в 6 классе // Обучение русскому языку в 6 классе : метод. указания к учебнику / сост. : Михаил Трофимович Баранов. – М., 1990. – С. 30-80.
8. Баранов М. Т. Приемы обогащения словаря учащихся / Михаил Трофимович Баранов // Вопросы изучения лексики в восьмилетней школе. – М, 1992. – 190 с.
9. Барская Н. М. Обучение русскому языку в 5-9 классах вспомогательной школы / Н. М. Барская, Л. А. Нискевич. – М. : Просвещение, 1992. – 128 с.
10. Бацевич Ф. С. Основи комунікативної лінгвістики : підруч. / Ф. С. Бацевич. – К : Академія», 2004. – 344 с. – Бібліогр. : с. 304–317.
11. Бебешина Н. Н., Самсонова Ф.Н. Уроки русского языка во вспомогательной школе : (5 – 8–е кл.) / Надежда Николаевна Бебешина, Фаина Николаевна Самсонова. – М. : Просвещение, 1970. – 278 с.
12. Бебешина Н. Н., Свириденков В. П. Развитие речи на уроках русского языка в V-V I I I классах вспомогательной школы. / Надежда Николаевна Бебешина, Владимир Петрович Свириденков ; под ред. З. Н. Смирновой. – М. : Просвящение, 1978. – 208 с.

13. Білоусенко П. І. Проблемно-ситуативні завдання на уроках української мови : посіб. для вчителя. / П. І. Білоусенко, В. В. Явір.– К. : Освіта, 1992. – 128 с.
14. Біляєв О. М. Українська мова : підруч. для 6 кл. шкіл з рос. мовою навчання / О. М. Біляєв. – К., 1995. – 223 с.
15. Богоявленский Д. Н. Психология усвоения орфографии / Дмитрий Николаевич Богоявленский. – М. : Просвещение, 1966. – 307 с.
16. Богоявленский Д. Н., Менчинская Н. А. Психология усвоения знаний в школе. / Д. Н. Богоявленский, Н. А. Менчинская. – М. : АПН РСФСР, 1959. – 374 с.
17. Бодалев А.А. Личность и общение : избр.тр. / Алексей Александрович Бодалев. – М. : Педагогика. 1983. – 271 с.
18. Большая советская энциклопедия: в 30 т. Т. 12. / гл. ред. А. М. Прохоров. – Изд. 3-е. – М. : Сов. энциклопедия, 1973. – 624 с.
19. Бондар Віталій Іванович Проблеми корекційного навчання у спеціальній педагогіці : Метод. посіб. / В. І. Бондар. - К. : Наш час, 2005. – 174 с.
20. Бондар В.І. Зв'язок педагогічної науки з практикою як умова розробки нових технологій спеціальної освіти / В. І. Бондар // Дидактичні та соціально-психологічні аспекти корекційної роботи у спеціальній школі: наук.-метод. зб. / Ін-тут спец. педагогіки АПН України. – К., 2004. – Вип. 5. – С. 3-6.
21. Бондарчук О. М. Діалогічне мовлення: 3 кл.: посіб. для вчителя. / О. М. Бондарчук. – Т. : Підручники і посібники, 2002. – 336 с.
22. Будій Н.Д. Прикметник: [Розробки уроків] / Н.Д. Будій // Бібліотечка вчителя початкової школи. – 2002. – Грудень (№12). – С. 68-84
23. Бурда К. Л. Формування в учнів основної школи комунікативних якостей мовлення в процесі вивчення прийменників : дис...канд. пед. наук : 13.00.02 / Бурда Катерина Любомирівна. – К., 2004. – 184 с.
24. Буслаев Ф. И. О преподавании отечественного языка / Ф. И. Буслаев . – М., 1867. – 336 с.

25. Вавина Л. С. Методические рекомендации к изучению русского языка учащимися вспомогательной школы с украинским языком обучения / Людмила Сергеевна Вавина. – К., 1977. – 48 с.
26. Вавина Л.С. Обучение русскому языку учащихся вспомогательной школы / Людмила Сергеевна Вавина. – К. : Рад. школа., 1986. – 124 с.
27. Вавіна Л. С. Компенсаторно-розвивальні функції змісту освіти з рідної мови учнів зі складним дефектом / Людмила Сергіївна Вавіна. – К. : ВО Укрфітосоціоцентр; БФ «Візаві», 2001. – 58 с.
28. Вавіна Л.С. Мовленнєво-комунікативний розвиток особистості молодших школярів з важкими порушеннями зору на уроках української мови / Л.С. Вавіна // Дидактичні та соціально-психологічні аспекти корекційної роботи у спеціальній школі: наук.-метод. зб. / Ін-тут спец. педагогіки АПН України. – Запоріжжя, 2006. – Вип. 8. Т. 2. – С. 3-6.
29. Варзацька Л. О. Навчання мови і мовлення на основі тексту : посіб. для вчителів /Л. О. Варзацька. – К. : Рад. школа, 1986. – 105 с.
30. Варзацька Л. О. Поглиблення граматичних знань під час побудови зв'язних висловлювань / Л. О. Варзацька // Почат. школа. – 1986. – № 3. – С. 13–18.
31. Варзацька Л. О. Рідна мова і мовлення : розвивальне навчання в початкових класах : метод. посіб. для вчителів / Л. О. Варзацька. – Кам'янець-Подільський : Абетка, 2001. – 228 с.
32. Варзацька Л. О. Рідна мова й мовлення : методика розвитку зв'язного мовлення молодших школярів : навч.-метод. посіб. для вчителів, студ., методистів / Л. О. Варзацька, Л. М. Шевченко. – Кам'янець-Подільський, Абетка, 2001. – 203 с.
33. Варзацька Л. О. Рідна мова й мовлення : розвивальне навчання в початкових класах : [моногр.] / Л. О. Варзацька – 2-е вид., доповн. и удоск. – Кам'янець-Подільський, Абетка, 2004. – 310с.
34. Вашуленко М. С. Комунікативний підхід до засвоєння мови у 2 класі / Микола Самійлович Вашуленко // Почат. шк. – 1991. – № 8. – С. 20–24.

35. Вашуленко М. С. Удосконалення змісту і методики навчання української мови в 1-4 класах : науово–теоретичні засади та метод. реком. / Микола Самійлович Вашуленко. – К. : Рад.школа, 1991. – 110 с.
36. Вивчення частин мови у 5 класі: «Іменник», «Прикметник». Методичні рекомендації / С.Е. Пацько. – Т., 1989. – 75 с.
37. Выготский Л.С. Мышление и речь. – 5. изд. испр. – М.: Лабиринт, 1999. – 315 с.
38. Выготский Л.С. Психология развития ребенка. / Лев Семенович Выготский – М.: Изд-во Смысл, Изд-во Эксмо, 2003. – 512 с.
39. Виноградов В.В. Русский язык: Грамматическое учение о слове. – М.: Наука, 1986. – 784 с.
40. Виноградова Л.А. Система работы по русскому языку в 5 классе. Пособие для учителей. Узд. 3-е перераб. – М., Учпедгиз, 1962. – 308 с.
41. Власенко И. П. Особенности словесного мышления взрослых и детей с нарушениями речи / И. П. Власенко. – М. : Педагогика, 1990. – 183 с.
42. Власенков А. И . Развивающее обучение русскому языку : (5-8 кл.) : пособ. для учителей / Александр Иванович Власенков. – М. : Просвещение, 1983. – 208 с.
43. Воронкова В. В. Обучение грамоте и правописанию в 1-4 классах вспомогательной школы : пособ. для учителя / Валентина Васильевна Воронкова. – М. : Просвещение, 1988. – 110 с.
44. Воспитание и обучение детей во вспомогательной школе : пособ. для учителей и студ. дефектол. ф–тов пед. ин-тов. / под ред. В. В. Воронковой, ред. А. И. Чайкина, У. Т. Макухина. – М. : Школа-Пресс, 1994. – 416 с.
45. Гальперин П. Я. Актуальные проблемы возрастной психологии : м–лы к курсу лекций / П. Я Гальперин, А. В. Запорожец, С. Н. Карпова. – М. Изд-во МГУ, 1978. – 118с.
46. Гальперин П. Я. Введение в психологию / П. Я. Гальперин. – М. : Изд-во Моск ун-та, 1976. – 150 с.



47. Гнездилов М. Ф. Методика русского языка во вспомогательной школе : пособ. для студ. высш. пед. учеб. завед. и учителей вспомогат. шк. / Михаил Федотович Гнездилов. – М. : Учпедгиз, 1939. – 175 с.
48. Гнездилов М. Ф. Обучение русскому языку в старших классах вспомогательной школы / Михаил Федотович Гнездилов. – М. : Изд-во Акад. пед. Наук РСФСР, 1962. – 200 с.
49. Гнездилов М. Ф. Развитие устной речи умственно отсталых школьников : пособ. для учителей вспомогат. шк. / Михаил Федотович Гнездилов. – М. : Учпедгиз, 1947. – 135 с.
50. Гнездилов М.Ф. Обучение русскому языку в старших классах вспомогательной школы / Михаил Федотович Гнездилов. – М. : Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1962. – 200 с.
51. Головки І. А. Формування у молодших школярів початкових умінь і навичок складати твори-міркування : дис...канд.. пед. наук : 13.00.02 / Головки І. А. – Слов`янськ, 1999. – 183 с.
52. Граборов А. Н. Олигофренопедагогика : воспитание и обучение умственно отсталых детей : учеб. пособие для пед. ин-тов / А. Н. Граборов, Н. Ф. Кузьмина, Ф. М. Новик. — М. : Учпедгиз, 1941. – 231 с.
53. Григорьева М. В. Развитие коммуникативных умений в сценической деятельности / М. В. Григорьева // Нач. шк. – 2003. – № 10. – С. 105–106.
54. Грищенко А. П. Прикметник в українській мові / Арнольд Панасович Грищенко. – К.: Наукова думка, 1978. – 207 с.
55. Грищенко А. П. Прикметник у системі частин мови / Арнольд Панасович Грищенко // Мовознавство. – 1995. – №6. – С. 35–39.
56. Грушко О. В. Розвиток творчих здібностей молодших школярів у процесі мовленнєвої діяльності : дис...канд. .пед. наук : 19.00.09 / Грушко Ольга Вячеславівна. –К., 2005. – 279 с. – Бібліогр. : с. 192-212.
57. Гудзик І.П. Аудіювання українською мовою : вчимо слухати й розуміти почуте : посіб. для вчителів почат. кл. / Ірина Пилипівна Гудзик. – К. : Пед. думка, 2003. – 139 с.

58. Давидюк Л. В. Совершенствование коммуникативных умений и навыков учащихся 8-х классов при изучении синтаксиса простого предложения на уроках русского (родного) языка : дис...канд..пед.наук : 13.00.02 / Давидюк Л. В. – К., 1994. – 127 с.
59. Демидчик Г. С. Розвиток комунікативно-мовленнєвих умінь молодших школярів засобами службових частин мови : дис...канд..пед.наук 13.00.02 / Демидчик Г. С. – К., 2001. – 211 с.
60. Державна національна програма “Освіта” (Україна ХХІ століття) // Освіта. – 1993. – № 44–46.
61. Державний стандарт загальної середньої освіти. Українська мова // Дивослово. – 1997. – №7. – С. 18–37.
62. Дідук Г. І. Лінгвостилістичні та комунікативно-ситуативні вправи на уроках української мови у 5-7 класах : навч.– метод. посіб. / Г. І. Дідук. – Т.: Навч. кн. – Богдан, 2004. – 80 с.
63. Діти з особливими потребами: поради батькам / [кол. авт.: Бондар В. І. та ін.; за ред.: Бондаря В. І., Засенка В. В.] ; Ін-т спец. педагогіки АПН України. - Київ : [Наук. світ], 2004. - 228 с.
64. Дмитриев А. Е. Эффективность формирования умений и навыков в системе начального обучения / А. Е. Дмитриев // Сов. педагогика. – 1981. – № 5. – С. 48–52.
65. Добромислов В. А. Развитие речи в связи с изучением грамматики: (морфология). / В. А. Добромислов – М.: Изд-во АПН РСФСР. 1954. – 64 с.
66. Донченко Т. К. Формування монологічного мовлення учнів на уроках української мови : посіб. для вчит. і студ. / Т. К. Донченко. – Київ, 1997. – 72 с. доп. — К.: рад.шк., 1986. - 200 с.
67. Дорошенко М. І. Робота над словом при вивченні іменника і прикметника у V класі. : посіб. для вчит. укр. мови та студ. філол. ф–тів–ун–тів і педін–тів / М. І. Дорошенко. – К. : Рад.школа, 1968. – 168 с.
68. Дошкольное воспитание аномальных детей / под.ред. Л.П. Носковой. – М., 1993. – 245 с.

69. Дробинская А. О. Школьные трудности «нестандартных» детей : пособие для учителей и родителей. – 2-е изд. / А. О. Дробинская. – М. : Школа-Пресс, 2001. – 144 с.
70. Дульнев Г. М. Учебно-воспитательная работа во вспомогательной школе пособ. для учителей / Григорий Митрофанович Дульнев ; под ред. Т. А. Власовой, В. Г. Петровой. – М. : Просвещение, 1981. – 176 с.
71. Еременко И. Г. Обучение учеников вспомогательной школы пользоваться знаниями и умениями / И. Г. Еременко, Г. И. Мерсиянова. – К. : Рад. школа, 1971. – 176 с.
72. Еременко И. Г. Олигофренопедагогика : учеб. пособие / Иван Гаврилович Еременко. – К. : Вища шк., 1985. – 328 с.
73. Еременко И. Г. Познавательные возможности учащихся вспомогательной школы / Иван Гаврилович Еременко. – К. : Рад. школа, 1972. – 130 с.
74. Ермилова К. Г. Развитие речи умственно отсталых школьников и коррекционная направленность уроков русского языка / К. Г. Ермилова, Р. Н. Луцкина, В. Г. Петрова // Психологические проблемы коррекционной работы во вспомогательной школе. - М. : Педагогика, 1980. — С. 72–95.
75. Ефименко О. В. Развитие диалогической речи учащихся 5-7 классов на уроках русского языка / О. В. Ефименко. — К., 1996.— 196 с.
76. Єременко І. Г. Навчання учнів допоміжної школи користуватися знаннями і вміннями / І. Г. Єременко, Г. М. Мерсіянова. – К.: Рад.школа, 1971. – 136 с.
77. Ждан А. Н. Психологические механизмы усвоения грамматики родного и иностранного языков / А. Н. Ждан, М. М. Гохлернер. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1972. – 256 с.
78. Жинкин Н. И. Речь / Н. И. Жинкин // Психология под ред. А. А. Смирнова и др.). – М. : МГУ, 1956. – С. 29–32.
79. Жуйков С. Ф. Психологические основы повышения эффективности обучения младших школьников родному языку / Сергей Федорович Жуйков. – М.: Педагогика, 1979. – 184 с.

80. Жуйков С. Ф. Психология усвоения грамматики в начальных классах / Сергей Федорович Жуйков. – М. : Просвещение, 1964. – 300 с.
81. Занков Л. В. О начальном обучении / Леонид Владимирович Занков. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1963. – 199 с.
82. Занков Л.В. Психология умственно отсталого ребенка / Леонид Владимирович Занков. – М. : Учпедгиз, 1939. – 64 с.
83. Збагачення активного словника молодших школярів на матеріалі теми «Прикметник» : методичні рекомендації для вчителів початкових класів і студентів педагогічних навчальних закладів / А. П. Каніщенко, О. В. Ночвинова (укл.). – К. : ІСДО, 1995, – 88 с.
84. Збагачення активного словника молодших школярів на матеріалі теми "Прикметник": Метод. рекомендації для вчителів початкових кл. і студ. пед. навч. закладів / Антоніна Пантелеймонівна Каніщенко (укл.), Олена Володимирівна Ночвінова (укл.). — К. : ІСДО, 1995. — 88с.
85. Зикеев А. Г. Развитие речи учащихся специальных (коррекционных) общеобразовательных учреждений : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Анатолий Георгиевич Зикеев. – М. : Академия, 2000. – 200 с.
86. Зимняя И. А. Общение в образовательном процессе / Ирина Алексеевна Зимняя // Педагогическая психология : учеб.пособие. – Ростов, 1997. – С. 420–450.
87. Зимняя И. А. Психология обучения неродному языку (на материале русского языка как иностранного) / Ирина Алексеевна Зимняя. – М. : Рус.яз., 1989. – 221 с.
88. Иваницкая Г. М. Уроки развития связной речи : пособие для учителя / Галина Марковна Иваницкая: – К. : Рад. школа, 1984. – 208 с.
89. Избранные психологические произведения : в 2 т. Т. 2 / А. Н. Леонтьев. — М. : Педагогика, 1983. — 318 с.
90. Изучение знаний, умения и навыков учащихся по русскому языку: сб.статей / НИИ школ ; под ред. А. Ю. Купаловой. – М.: НИИ школ, 1976. – 98 с.

91. Ильенко С. Г. Лингвистические основы обучения русскому языку / С. Г. Ильенко // Основные вопросы обучения русскому языку в вечерней (сменной) школе. – М. : Просвещение, 1977. – 175 с.
92. Исследования по развитию связной речи учащихся : [сб. статей] / под ред. и с предисл. Т. А. Ладыженской. – М.: 1974.
93. Ілляшенко Т. Д. Аномальна дитина в школі : навч.–метод. посіб. / Т. Д. Ілляшенко, Н. М. Стадненко. – К. : ІСДО, 1995. – 118 с.
94. Казанский Н. Г. Дидактика (начальные классы) : учеб. пособие для студ. педин–тов по специальности №2121 „Педагогика и методика начального обучения” / Николай Григорьевич Казанский, Тамара Сергеевна Назарова. – М. : Просвещение, 1978. – 224 с.
95. Калмикова Л. О. Формування мовленнєвих умінь і навичок у дітей : психолінгвістичний та лінгвометодичний аспект : навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл / Л. О. Калмикова. – К. : НМЦВО, 2003. – 299 с.
96. Каніщенко А. П. Проблемний підхід до вивчення частин мови в початковій школі : дидактична система вправ / А. П. Каніщенко, Л. П. Литвин. – К., 2002. – 57 с.
97. Капинос В. И. Развитие речи: теория и практика обучения : 5–7-е кл. : кн. для учителя / В. И. Калинос, Н. И. Сергеева, М. С. Соловейчик. – М. : Просвещение, 1991.— 191 с.
98. Книга для учителя вспомогательной школы / под ред. Г. М. Дульнева. – 2-е изд.. – М. : Учпедгиз, 1959. – 448 с.
99. Колшанский Т. В. Проблемы коммуникативной лингвистики / Т. В. Колшанский // Вопросы языкознания. – 1979. – № 6. – С. 11–34.
100. Корнев И. П. Обучение русскому языку во вспомогательной школе (из опыта работы) / Иван Павлович Корнев. – М. : Учпедгиз, 1955. – 192 с.
101. Короткий тлумачний словник української мови / укл. Д. Г. Гринчишин, Л. Л. Гумецька, В. Л. Карпова та ін. ; відп. ред. Л. Л. Гумецька. – К. : Рад. школа, 1978. – 296 с.

102. Кочубей Л. В. Формирование навыков русской диалогической речи у учащихся 5 классов / Л. В. Кочубей. – К., 2002. – 178 с.
103. Кравець Н. П. Розвиток мовлення в учнів молодших класів допоміжної школи / Н. П. Кравець. – К. : КДПШ, 1999. – 235 с.
104. Кравчук Д. М. Писемне мовлення учнів 1-3 класів : посіб. для вчителів / Дмитро Михайлович Кравчук. – К. : Рад.школа, 1984. – 136 с.
105. Кравчук Д. М. Творчі роботи з української мови в 4-8 класах / Дмитро Михайлович Кравчук. – К. : Рад.школа, 1971. – 120 с.
106. Кравчук Д.М., Ющук І.П. Початкові відомості про часини мови. Дод. до підручника «Українська мова» для 4-го класу з російською мовою навчання / Кравчук Д.М., Ющук І.П. – К., «Радянська школа», 1970. – 64 с.
107. Крутій К. Л. Формування граматично правильного мовлення в дітей дошкільного віку / К. Л. Крутій. – Запоріжжя : ТОВ «ЛПКС» ЛТД, 2004. – 390 с.
108. Ладыженская Т. А. Система работы по развитию связной устной речи учащихся / Т. А. Ладыженская. – М. : Педагогика, 1975. – 255 с.
109. Лазаренко Н. І. Лексико-стилістичні вправи під час вивчення прикметника в 3 класі / Н. І. Лазаренко // Почат. шк. – 1991. – №12. – С. 24–29.
110. Лалаева Р. И. Нарушения устной речи и система их коррекции умственно отсталых школьников : учеб. пособие к спецкурсу / Раиса Ивановна Лалаева. – Л. : ЛГПИ, 1988. – 70 с.
111. Левицький В.Е. Особливості реалізації педагогічної корекції на уроках української мови та математики в старших класах допоміжної школи / В.Е. Левицький // Наукові праці КПДУ : зб. за підсумками звітньої наукової конференції викладачів, докторантів та аспірантів. – Випуск VI. В 3 Т. – Кам'янець-Подільський : Кам'янець-Подільський державний університет, редакційно-видавничий відділ, 2007. – С. 106-108.
112. Левицький В.Е. Особливості розвитку усного зв'язного мовлення учнів молодших класів з порушенням інтелекту / В.Е. Левицький // Наукові праці Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка : зб.

- за підсумками звітньої наукової конференції викладачів, докторантів та аспірантів, присвяченої 90-річчю Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. – Випуск VII. – Кам'янець-Подільський : Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2008. – С. 78-80.
113. Левицький В.Е. Питання підготовки олігофренопедагогів до розвитку зв'язного мовлення учнів молодших класів на уроках української мови і читання / В.Е. Левицький // зб. змістові засади професійної підготовки соціальних практичних працівників – Випуск I. – Кам'янець-Подільський : Кам'янець-Подільський державний університет, Інформаційно-видавничий відділ, 1999.
114. Леонтьев А. А. Педагогическое общение / Алексей Алексеевич Леонтьев. – М. : Знание, 1979. – 47 с.
115. Леонтьев А. А. Психолінгвістика / Алексей Алексеевич Леонтьев. – Л. : Наука, 1967. – 118 с.
116. Леонтьев А. А. Психология общения : пособие для доп. образования / Алексей Алексеевич Леонтьев. – 2-е изд., испр. и доп. – М. : Смысл, 1997. – 365 с.
117. Леонтьев А. А. Слово в речевой деятельности : некоторые проблемы общей теории речевой деятельности / Алексей Алексеевич Леонтьев. – М. : Наука, 1965. – 245 с.
118. Леонтьев А. А. Язык, речь, речевая деятельность / Алексей Алексеевич Леонтьев. – М. : Просвещение, 1969. – 214 с.
119. Леонтьев А.А. Психологические единицы и порождение речевого высказывания. – М.: Наука, 1969. – 307 с.
120. Лернер И. Я. Дидактические основы методов обучения / Исаак Яковлевич Лернер. – М.: Педагогика, 1981. – 185 с.
121. Лингвистические знания – основа умений и навыков : сб. ст. из опыта работы) : пособие для учителя / сост. Т. А. Злобина. – М. : Просвещение, 1985. – 160 с.

122. Липа В.А. Основы коррекционной педагогики: Учебное пособие / В.А. Липа. – Донецк: Либідь, 2000. – 319 с.
123. Липкина А. И. Анализ и синтез при познании предметов учащимися вспомогательной школы / А. И. Липкина // Особенности познавательной деятельности учащихся вспомогательной школы. – М. : Учпедгиз, 1953. – С. 93.
124. Лисина М. И. Проблемы онтогенеза общения / Майя Ивановна Лисина / НИИ общ. и пед. психологии АПН СССР. – М.: Педагогика, 1986. – 143 с.
125. Логвинова Л. Л. Обучение монологической речи умственно отсталых школьников : автореф... канд. пед. наук : 13.00.03. – М., 1983. – 22 с.
126. Лубовский В. И. Развитие словесной регуляции действий у детей (в норме и патологии) / Владимир Иванович Лубовский. – М. : Педагогика, 1978. – 222 с.
127. Лурия А. Р. Основные проблемы нейролингвистики. / Александр Романович Лурия. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1975. – 253 с.
128. Луцкина Р. К. Коррекция речевого и умственного развития учащихся вспомогательной школы в процессе специального обучения : учеб. пособие / Р. К. Луцкина. – Алма-Ата : КПИ, 1989. – 87 с.
129. Лысенкова С. Н. Методом опережающего обучения : кн. для учителя : из опыта работы / Софья Николаевна Лысенкова. — М. : Просвещение, 1988. — 192 с.
130. Люблинська Г. О. Дитяча психологія (навч. посіб. для пед. ін-тів) / Ганна Олександрівна Люблинська. – К. : Вища школа, 1974. – 355 с.
131. Любченко В. П. Навчання грамоти в допоміжній школі : посіб. для вчителів / В. П. Любченко. – К. : Рад. школа, 1954.— 112 с.
132. Ляшенко Н. В. Розвиток зв'язного мовлення учнів початкових класів спеціальних загальноосвітніх шкіл інтенсивної корекції : дидакт. м-л / Н. В. Ляшенко, Т. М. Ханенко. – Х. : Пранор, 2001. – 120 с.



133. Львов М. Р. Методика обучения русскому языку в начальных классах / М. Р. Львов, Т. Г. Рамзаева, Н. Н. Светловская. – М. : Просвещение, 1987. – 414 с.
134. Львов М. Р. Тенденции развития речи учащихся : пособие для студентов пед. ин-та / Михаил Ростиславович Львов. – М. : МГПИ, 1979. – 79 с.
135. Львова С. И. Язык в речевом общении : факультатив. курс (8-9 кл.) : кн. для учителя / Светлана Ивановна Львова. – М. : Просвещение, 1991. – 125 с.
136. Максимова, Наталія Юріївна. Основи дитячої патопсихології : навч. посіб. для студ. пед. вузів / Н. Ю. Максимова, К. Л. Мілютіна, В. М. Піскун ; Міжнар. фонд "Відродження". - Київ : Перун, 1996. - 462 с.
137. Маллер А. Р. Социальное воспитание и обучение детей с отклонениями в развитии / Александр Рувимович Маллер. — 2 изд., исправ., и дополн. – М.: АРКТИ, 2002. — 176 с.
138. Маркова А. К. Психология усвоения языка как средства общения / Алевтина Константиновна Маркова. – М. : Педагогика, 1974. – 239 с.
139. Мартіна О. В . Формування комунікативних умінь в учнів при вивченні іменника в шкільному курсі української мови : посіб. для вчителя / О. В. Мартіна. – Кам'янець-Подільський : Абетка-Нова, 2002. – 72 с.
140. Матвеева М. П., Миронова С. П. Коррекційна робота в системі освіти дітей з вадами розумового розвитку : навчально-методичний посібник. – Кам'янець-Подільський К-ПДУ, 2005. – 164 с.
141. Матвеева М.П., Миронова С.П. Коррекційна робота в системі освіти дітей з вадами розумового розвитку : навчально-методичний посібни / М.П. Матвеева, С.П. Миронова– Кам'янець-Пдільський КПДУ, 2005. – 164 с.
142. Мацько Л. І. Українська мова : навч. посіб. / Л. І.Мацько, О. М. Мацько, О. М. Сидоренко. – Донецьк: БАО, 2005, - 478 с.
143. Мащенко А. Вживання прикметників для всебічної характеристики предметів. Урок української мови 4 клас // А. Мащенко // Початкова освіта. – 2005. Грудень (№45). – С. 8-10

144. Мельникова Р. Н. Развитие речи учащихся общеобразовательных школ в процессе обучения именным частям речи (на материале имени прилагательного в школах с русским языком преподавания) : дис. на соискание ученой степени канд.пед.наук : 13.00.02 – теория и методика обучения русскому языку / Мельникова Р. Н. – Херсон, 1998. – 152 с.
145. Методика вивчення української мови в школі : посіб. для вчителів / О. М., Беляєва, В. Я. Мельничайко, М. І. Пентилюк та ін.. – К. : Рад.школа, 1987. – 244 с.
146. Методика развития речи на уроках русского языка / [Н. Е. Богуславская и др.] ; под ред. Т. А. Ладыженской. – 2-е изд., испр. и допол. – М. : Просвещение, 1991. – 239 с.
147. Милерян Е. А. Психология формирования общетрудовых политехнических умений / Е. А. Милерян. – М. : Наука, 1977. – 287 с.
148. Миронова С.П. Особливості уроку в спеціальній школі в умовах розвивального навчання / С.П. Миронова // Дидактичні та соціально-психологічні аспекти корекційної роботи у спеціальній школі: наук.-метод. зб. / Ін-тут спец. педагогіки АПН України. – К., 2002. – Вип. 4. – С. 186-188.
149. Миронюк Н. П. Вправи на закріплення теми „Якісні, відносні та присвійні прикметники” / Н. П. Миронюк // Укр. мова і л-ра в школі. – 1981. – № 2. – С. 28–34.
150. Мудрик А. В. Общение как фактор воспитания школьников / Анатолий Викторович Мудрик. – М. : Педагогика, 1984. – 111 с.
151. Мудрик А. В. Общение школьников / Анатолий Викторович Мудрик. – М.: Знание, 1987. – 76 с.
152. Навчання української мови в 10-11 класах / О. М. Біляєв, Л. М. Симоненкова, Л. В. Скуратівський, Г. Т. Шелехова. – К. : Освіта, 1998. – 144 с.
153. Нечаєва Л. І. Перевірка навичок мовленнєвої діяльності у початкових класах: посіб. для вчителів почат. кл. / Л. І. Нечаєва. – Т. : Підручники і Посібники, 2003. – 112 с.

154. Нечай Л. Д. Учнівські твори в початкових класах : метод. посіб. / Л. Д. Нечай. – К. : Рад. школа, 1981. – 94 с.
155. Новая модель обучения в специальных (коррекционных) общеобразовательных учреждениях V I I I вида : новые учебные программы и методические материалы / под ред. А. М. Щербаковой. – М.: НУЭНАС, 2001. – 304 с.
156. Обучение детей с нарушениями интеллектуального развития (олигофренопедагогика) : учеб. пособие для студ. вузов по спец. «олигофренопедагогика» / под ред. Б. П. Пузанова. – М. : Академия, 2001. – 272 с.
157. Обучение учащихся I – IV классов вспомогательной школы : (русский язык, математика) : пособие для учителей / В. Г. Петрова, В. В. Воронкова, А. К. Аксенова ; под ред. В. Г. Петровой – 2-е изд. – М. : Просвещение, 1982. – 256 с.
158. Общение и развитие психики: Сб. науч. трудов. / АПН СССР, НИИ общ.пед. (Редкол.: А.А. Бодальов) – М.: АПН СССР, 1986. – 176 с.
159. Омельчук С. А. Формування мовленнєво-комунікативних умінь учнів основної школи на завершальному етапі вивчення синтаксису : дис...канд..пед. наук : 13.00.02 – теорія і методика навчання української мови / Омельчук С. А. – Херсон, 2003. – 234 с.
160. Основы специальной дидактики / Під ред. І.Г.Єременка. - 2-ге видання, доп. — К.: рад.шк., 1986. - 200 с.
161. Основы теории речевой деятельности / под ред. А. А. Леонтьева. – М. : Наука, 1974. – 367 с.
162. Оценка знаний, умений и навыков учащихся по русскому языку : сб. из опыта работы : пособие для учителя / [сост. В.И. Капинос, Т. А. Костяевой]. – 2-е изд., перераб. — М. : Просвещение, 1986. — 142 с.
163. Очерки психологии детей : младший школьный возраст / под ред. А. Н. Леонтьева, Л. И. Божович. – М., 1950. – 190 с.

164. Палихата Е. Я. Методика навчання українського усного діалогічного мовлення учнів основної школи / Е. Я. Палихата. – Т. : ТДПУ ім. Володимира Гнатюка, 2002 – 272 с.
165. Пассов Е. И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению / Ефим Израилевич Пассов. – М. : Просвещение, 1991, – 222 с.
166. Пашковская Н. А. Развитие речи учащихся: пособие для учителей / Н. А. Пашковская, Г. М. Иваницкая, Л. Н. Симоненкова. – К. : Рад. школа, 1983. – 199 с.
167. Певзнер М. С. Дети-олигофрены / М. С. Певзнер. – М. : Изд-во АПН РСФСР, 1969. – 486 с.
168. Педагогика : учеб. пособие / В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, А. И. Мищенко. – М. : Школа-Пресс, 1997. – 570 с.
169. Педагогіка та методики: Спеціальні : збірник наукових статей ; ред. кол.: М.К.Шеремет [та ін.] / Нац. пед. ун-т ім. М.П. Драгоманова. – Київ : 2001 - Вип.1 – 193 с.
170. Пентилюк М. І. Робота з стилістики в 4-6 класах : посіб. для вчителів / М. І. Пентилюк. – К. : Рад.школа, 1984. – 136 с.
171. Пентилюк М. І. Культура мови і стилістика [Текст] : пробний підручник для гімназій гуманітарного профілю / М. І. Пентилюк; Мін. освіти України; Ред. Ю. Г. Попсуєнко. – Київ : Вежа, 1994. – 240 с.
172. Перевірка навичок мовленнєвої діяльності у початкових класах. – Т. : Підручники і Посібники, 2003. – 112 с.
173. Петрова В. Г. Практическая и умственная деятельность детей олигофренов / Вера Георгиевна Петрова. – М. : Просвещение, 1968.— 158 с.
174. Петрова В. Г. Психология умственно отсталых школьников : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В. Г. Петрова, И. В. Белякова. – М. : Издат. центр «Академия», 2002. – 160 с.
175. Петрова В. Г. Развитие речи учащихся вспомогательной школы / Вера Георгиевна Петрова. – М. : Просвещение, 1977. – 200 с.

176. Пешковский А. М. Вопросы изучения языка в семилетке : избр. тр. / А. М. Пешковский. – М. : Учпедгиз, 1959. – 252 с.
177. Пиаже Ж. Речь и мышление ребенка / Жан Пиаже. – М. : Педагогика – Пресс, 1994. – 527 с.
178. Пинский Б. И. Психологические особенности умственно отсталых школьников / Борис Израилевич Пинский. – М. : Из-во Акад. пед. наук, 1962. – 319 с.
179. Пироженко Т. А. Коммуникативно-речевое развитие ребенка / Т. А. Пироженко. – К. : Нора-Принт, 2002. – 310 с.
180. Піонтківська Г. С. Шляхи підвищення ефективності навчання правопису учнів молодших класів допоміжної школи : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.03 / Піонтківська Г. С. – К. : НПУ, 1991. – 166 с.
181. Платонов К. К. О знаниях, навыках и умениях / К. К. Платонов // Сов. педагогика. – 1963. – № 11. – С. 103–107.
182. Плющ М. Я. Вивчення морфології в 5-6 класі : посіб. для вчителів / М. Я. Плющ. – К. : Рад.школа, 1988. – 168 с.
183. Плющ М. Я. Сучасна українська літературна мова: Збірник вправ [Текст] : навч. посібник [для студ. вузів, що вивч. дисципліну "Сучасна укр. мова"] / М. Я. Плющ, О. І. Леута. – К. : Вища школа, 1995. – 284 с.
184. Положення про спеціальну загальноосвітню школу (школу-інтернат) для дітей, які потребують корекції фізичного та (або) розумового розвитку : [затв. наказом МОН України від 15.09.2008 р. № 852] // Інформаційний збірник Міністерства освіти і науки України : Офіц. вид. МОН України. - 2009. - № 1/3. - С. 69-92 .
185. Преподавание грамматики в школе : Сб. науч. работ / [ред.коллегия : А. Ф. Ламизов и др.]. – М., ЛГПИ, 1974. – 234 с.
186. Притулик Н. В. Формування комунікативно-мовленнєвих умінь російськомовних першокласників у процесі вивчення української мови (у школах з українською мовою навчання) : дис. ...канд. пед. наук : 13.00.02 / Притулик Наталія Валеріївна. – К., 2004. – 194 с.

187. Програми з української мови для 1-9 класів допоміжної школи. – К. : РНМК, 1992. – 90 с.
188. Проколієнко Л. М. Психологія засвоєння граматичних знань підлітками : спецкурс з дитячої психології / Людмила Микитівна Проколієнко. – К., 1973. – 192 с.
189. Психодіагностика и коррекция детей с нарушениями и отклонениями развития / сост. В. М. Астапов, Ю. В. Микадзе. – СПб. : Питер, 2002. – 256 с.
190. Психолінгвістичекіе проблеми масової комунікації / под ред. А. А. Леонтьєва. – М. : Наука, 1974. – 146 с.
191. Психологія речі // Ученые записки Ленинград. гос. пед. ин-та им. А. И. Герцена. – Л.: ЛГПИ, - 1946. – Т. 53. – 177 с.
192. Работа над умениями и навыками по русскому языку в 4-8 классах : из опыта работы : кн. для учителя / [сост. И. В. Галлингер, С. И. Львова]. – М. : Просвещение, 1988. – 157 с.
193. Развитие общения дошкольников со сверстниками / авт. кол.: М. И. Лисина и др. ; под ред. А. Г. Грузской – М. : Педагогика, 1989. – 215 с.
194. Развитие речи школьников при изучении грамматики : сб. науч. трудов / Ленинград. гос. пед. ин-т им. А. И. Герцена ; [ редкол. : В. В. Степанова и др.]. – Л. : ЛГПИ, 1979. – 80 с.
195. Речевое развитие младших школьников : сб. статей. / под ред. Н. С. Рождественского. – М. : Просвещение, 1970. – 222 с.
196. Рубинштейн С. Я. Психология умственно отсталых школьников : [учеб. пособие для пед. ин-тов по спец. № 2111 «Дефектология»] / Сусанна Яковлевна Рубинштейн. – 2-е изд. перераб. и доп. – М. : Просвещение, 1979. – 192 с.
197. Рунчева В.Г. Цикл уроків з української мови у 4 класі за темою «Прикметник» / В.Г. Рунчева // Початкове навчання та виховання: наук.-метод. журнал – 2008. - №35/36. – С. 22-31.
198. Савченко О. Я. Дидактика початкової школи : підруч. для студ. пед. ф-тів / Олександра Яківна Савченко. – К. : Абріс, 1997. – 416 с.

199. Сажениук Б. С. Робота з розвитку мовлення у 2-4 класах восьмирічної школи : посіб. для вчителів / Боніфатій Сидорович Сажениук. – 2-е вид., перероб. – К. : Рад.школа, 1962. – 272 с.
200. Селиванова Е. А. Основы лингвистической теории текста и коммуникации : моногр. : учеб. пособие / Е. А. Селиванова. – К. : Фитосоциоцентр, 2002. – 336 с.
201. Семиченко В. А. Психология речи : модульный курс (лекции, практ. задания для самостоят. работы для преподавателей и студентов : учеб. пособие / В. А. Семиченко. – К. : Магистр, 1998. – 110 с.
202. Синев В. Н. Особенности воспитания социально-нормативного поведения учащихся вспомогательной школы / В. М. Синьов // Воспитание и обучение детей во вспомогательной школе / Под ред. В. В. Воронковой. - М.: Школа-Прессе, 1994. - С. 278-297.
203. Сениця І. О. Психологія писемної мови учнів 5-8 класів / Іван Омелянович Сениця. – К. : Рад. школа, 1965. – 320 с.
204. Сениця І. О. Психологія усного мовлення учнів 4-8 класів (монолог) / Іван Омелянович Сениця. – К. : Рад. школа, 1974. – 207 с.
205. Синьов В. М. Корекційна психопедагогіка. Олігофренопедагогіка : підруч. – Част. І. Загальні основи корекційної психопедагогіки (олігофренопедагогіки) / В. М. Синьов. – К. : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2007. – 238 с.
206. Синьов В. М. Корекційна психопедагогіка. Олігофренопедагогіка : підруч. – Част. II. Загальні основи корекційної психопедагогіки (олігофренопедагогіки) / В. М. Синьов. – К. : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2009. – 224 с.
207. Скрыбина О. А. Обучающие возможности темы «Имя прилагательное» для совершенствования грамотности старшеклассников» / О. А. Скрыбина // Русский язык. – 2000. – № 2. – С. 40–47.
208. Смирнова З. Н. Развитие речи учащихся вспомогательной школы в связи с изучением имени прилагательного : учеб. пособие / З. Н. Смирнова. – М., 1971. – 86 с.

209. Смирнова Л. А. Нарушения понимания речи у умственно отсталых школьников младших классов : автореф. ... дисс. канд. пед. наук : 13.00.03 / Смирнова Л. А. – М., 1973, – 18 с.
210. Соботович Є.Ф. Особливості засвоєння лексики розумово відсталими дітьми / Є.Ф. Соботович // Дидактичні та соціально-психологічні аспекти корекційної роботи у спеціальній школі: наук.-метод. зб. / Ін-тут спец. педагогіки АПН України. – К., 2004. – Вип. 5. – С. 304-308.
211. Сокольницкая Т. М. Формирование коммуникативных умений учащихся при изучении глагола на текстовой основе : дис. ...канд. пед. наук : 13.00.02 / Сокольницкая Т. М. – СПб, 1994. – 198 с.
212. Сорокин Ю. А. Теоретические и прикладные проблемы речевого общения / Ю. А. Сорокин, Е. Ф. Тарасов, А. М. Шахнерович. – М., 1979. – 207 с.
213. Сосенко Э. Ю. Коммуникативные подготовительные упражнения : при обучении говорению на начальном этапе / Э. Ю. Сосенко. – М. : Русский язык, 1979. – 140 с.
214. Специальная педагогика : учеб. пособие для студентов пед. вузов / под ред. Н. М. Назаровой. – М. : Академия, 2000. – 400 с.
215. Спеціальна педагогіка: Понятійно-термінологічний словник / За ред. академіка В.І. Бондаря. - Луганськ: Альма-матер, 2003. - 436 с.
216. Спирова Л. Ф. Особенности речевого развития учащихся с тяжелыми нарушениями речи / Людмила Федоровна Спирова. – М. : Педагогика, 1980. – 192 с.
217. Стативка В. И. Совершенствуемся в речевой деятельности : 5 кл. : учеб. пособие по развитию речи для учащихся 5 кл. с углубленным изучением гуманитарных предметов / В. И. Стативка. – Сумы : СДПУ, 1999. – 128 с.
218. Стельмахович М. Г. Розвиток усного мовлення на уроках української мови в 4-8 класах : метод. посіб. / Мирослав Гнатович Стельмахович. – К. : Рад. школа, 1976. – 189 с.
219. Стельмахович М. Г. Усні вправи під час вивчення прикметника у школі / Мирослав Гнатович Стельмахович // Укр. мова і л-ра в школі. – 1971. – №3. – С. 53–59



220. Сухомлиський В. О. Вибрані твори : в 5-ти т. / Василь Олександрович Сухомлинський– К. : Рад. шк., 1977. – С. 253.
221. Тарасенко Н. В. Обогащение русской речи учащихся младших классов вспомогательной школы именами прилагательными : автореф дисс. ... канд. пед. наук. : 13.00.03. М., 1973, – 22 с.
222. Тарасун В. В. Науково-методичні основи формування знань, умінь та навичок дітей з труднощами у навчанні : наук.–метод. посіб. – К., 1998. – 104 с.
223. Тарасун В. В. Концепція державного стандарту освіти учнів з порушеннями мовленнєвого розвитку / В. В. Тарасун // Хрестоматія з логопедії : навчальний посібник ; під ред. М. К. Шеремет, І. В. Мартиненко – К. : КНТ, 2006. – С. 64–80.
224. Текучев А. В. Методика русского языка в средней школе / А. В. Текучев. – М., 1980. – 382 с.
225. Тищенко М. К. Викладання частин мови в середній школі : посіб. для вчителів / М. К. Тищенко. – К., 1956. – 232 с.
226. Топольскова, Н. Н. Имя прилагательное как средство выразительности речи при описании предмета : (урок русского языка в 7 классе с украинским языком обучения) / Н. Н. Топольскова // Русский язык и литература в школах Украины. - 2008. - N 8. - С. 20-23
227. Ульянова Т. К. Методика преподавания украинского языка и развития речи учащихся вспомогательной школы / Т. К. Ульянова. – К. : КГПИ, 1990. – 94 с.
228. Умственное развитие учащихся вспомогательной школы / под ред. Ж. И. Шиф. – М. : Изд-во АПН РСФСР, 1961. – 182 с.
229. Усова А.В. Формирование у учащихся учебных умений / А. В. Усова, А. А. Бобров. – М. : Знание. – 1987. – 80 с.
230. Успенский М. Б. Совершенствование методов и приемов обучения русскому языку в национальной школе / М. Б. Успенский. – М.: Педагогика, 1979. – 129 с.
231. Ушинский К. Д. Собрание сочинений / Константин Дмитриевич Ушинский. – М., 1939. – Т.П. – 655 с.

232. Федоренко Л. П. Развитие речи учащихся на уроках на уроках грамматики в связи с изучением сложноподчиненного предложения в 7 классах / Л. П. Федоренко; под. ред. Н. С. Рождественского. – М. : АПН РСФСР, 1955. – 80 с.
233. Феофанов М. П. Очерки психологии усвоения русского языка учащимися вспомогательной школы / М. П. Феофанов. – М. : Изд-во АПН РСФСР, 1955. – 132 с.
234. Филатов В. С. Речь школьника : психологические особенности письменной и устной речи школьника 4 класса / В. С. Филатов. – Калинин. 1940. – 139 с.
235. Филипчук В. С. Спілкування, як соціально-педагогічна взаємодія : навч.-довідк. посіб. / В. С. Филипчук. – Чернівці : Рута, 2001. – 250 с.
236. Формирование знаний умений на основе теории поэтапного усвоения умственных действий: сб. ст. / под ред. П. Я. Гальперина. Н. Ф. Талызиной. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1968. – 135 с.
237. Фортунатов П. Ф. О преподавании грамматики русского языка в средней школе / П. Ф. Фортунатов // Избр. труды : в 2-х т. – М., 1957. – Т. 2. – С. 427–462
238. Хорошковська О. Н. Лінгводидактична система початкового навчання української мови у школах з російською мовою викладання / О. Н. Хорошковська. – К., 1999. – 306 с.
239. Хохліна О.П. Психолого-педагогічні основи корекційної спрямованості трудового навчання учнів з вадами розумового розвитку / Олена Петрівна Хохліна. – К. : Пед.думка, 2000. – 286 с.
240. Шевцова Л. С. Методика застосування мовленнєвих ситуативних завдань: метод. посіб. / Л. С. Шевцова. – Житомир : Вид-во ЖДПУ, 2004. – 94 с.
241. Шелехова Г. Т. Уроки розвитку зв'язного мовлення в старших класах : посіб. для вчителя / Г. Т. Шелехова. – К. : Альфа-Нова, 1996. – 36 с.
242. Шелехова Г. Т. Формування комунікативних умінь на уроках української мови в 6 класі (II семестр) / Г. Т. Шелехова // Укр. мова і л-ра в школі. – 2003. – № 1. – С. 4–7.

243. Шелехова Г. Т. Формування у старшокласників комунікативних умінь і навичок / Г. Т. Шелехова // Дивослово. – 1998. - № 1. – С. 38–41
244. Шелехова Г.Т. Наступність і перспективність у формуванні мовленнєвих умінь учнів початкової і основної школи на уроках української мови : / Г.Т Шелехова // Українська мова і література в школі. – 2007. - № 2. – С. 39-42.
245. Шеремет М.К. Психолого-педагогічні основи підготовки слабочуючих дітей до навчання в школі.: автореф. дис.на здобуття наукового ступеня докт. пед. наук : спеці. 13.00.03 – «Корекційна педагогіка» / М. К. Шеремет – К., 1997. – 51с.
246. Шкільник М. М. Проблемний підхід до вивчення частин мови : посіб. для вчителя / М. М. Шкільник. – К. : Рад.школа, 1986. – 136 с.
247. Шубин Э. П. Основные принципы методики обучения иностранному языку / Э. П. Шубин. – М., 1963.
248. Эльконин Д. Б. Избранные психологические труды / Д. Б. Эльконин. – М., 1989. – 555 с.
249. Явір В. В. Проблемно-ситуативні завдання на уроках української мови : посіб. для вчителя / В. В. Явір. – К. : Освіта, 1992. – 128 с.