

 ПЕДАГОГІЧНА
ПРЕСА

Дефектологія



2 | 2003

Сучасна дактилологія

Асинхронний психічний
розвиток: діагностичні
критерії, причини, основні
концепції, методи навчання

Критерії оцінювання
мовленнєвого розвитку
дитини



Дефектологія

ЗАСНОВНИКИ:
МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ,
АКАДЕМІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК УКРАЇНИ

НАУКОВО-МЕТОДИЧНИЙ
ЖУРНАЛ

2/2003

Заснований у 1995 році

Виходить чотири рази на рік

Свідомство про державну реєстрацію
серія КВ № 1830 від 16.02.1996 р.
Передплатний індекс 74635

№ 2 (28) 2003

КВІТЕНЬ — ТРАВЕНЬ — ЧЕРВЕЛЬ

Схвалено вченою радою
Інституту спеціальної педагогіки АПН
України 06.03.2003 р., протокол № 3

Головний редактор
Віталій БОНДАР,
академік АПН України,
доктор педагогічних наук, професор

Редакційна колегія:
Людмила ДРОБОТ,
В'ячеслав ЗАСЕНКО,
Іван КОЛЕСНИК,
Людмила КОРМІЛІЦИНА,
Сергій МАКСИМЕНКО,
Галина НЕСЕН,
Євген ПОСТОВОЙТОВ,
Євгенія СОБОТОВИЧ,
Оксана ТАРАНЧЕНКО
(відповідальний секретар),
Людмила ФОМІЧОВА,
Наталія ЧЕПЕЛЄВА,
Марія ШЕРЕМЕТ

Над номером працювали:

Людмила Панченко
(старший науковий редактор, відповідальна
за випуск),
Володимир Литвиненко (художник-дизайнер),
Лариса Аленіна (технічний редактор),
Лариса Лупій (коректор),

Директор видавництва «Педагогічна преса»
Юрій Кузнецов, тел. 234-41-87

Головний редактор видавництва
Олег Костенко, тел. 246-71-45

Заступник директора з виробництва
Валентина Максимовська, тел. 246-71-45

Головний художник
Володимир Литвиненко, тел. 246-70-83

Завідувач відділу реалізації, збуту та реклами
Роман Костенко, тел. 235-50-53

АДРЕСА РЕДАКЦІЇ:
04060, Київ, вул. М. Берлінського, 9,
Інститут спеціальної педагогіки АПН України,
журнал «Дефектологія»
Видавництво «ПЕДАГОГІЧНА ПРЕСА»
01004, Київ, вул. Басейна, 1/2,
тел./факс (044) 234-41-87

Здано до набору 24.03.2003. Підписано до друку
22.04.2003. Формат 60x84/8. Папір офсетний. Друк
офсетний. Умов. друк. арк. 6,5. Обл.-вид. арк.
6,9. Наклад 1080 пр. Зам. 79. Ціна 10,42 грн.

Видруковано науково-виробничою
фірмою «MARCH-A».
02002, Київ, вул. М. Раскової, 15.

Редакція приймає до розгляду статті у 2-х примірниках
(машинопис або в комп'ютерному наборі разом із
дискетою), надрукованих українською мовою через
два інтервали, до 30 рядків по 60 знаків у кожному
на сторінці стандартного формату (210x297 мм)
обсягом: методичні розробки — до 12 сторінок,
статті — до 10, повідомлення — до 6 сторінок. До
статті додається коротка анотація та довідка про
авторів (прізвище, ім'я, по батькові — повністю,
місце роботи, посада, звання, адреса, телефони).
Матеріали не рецензуються і не повертаються. За
достовірність фактів, дат, назв тощо відповідають
автори. Редакція залишає за собою право на
редагування та скорочення прийнятих до друку
матеріалів. У разі використання матеріалів поси-
лання на журнал обов'язкове.

© «Педагогічна преса», 2003
© «Дефектологія», 2003

УДОСКОНАЛЕННЯ ЗМІСТУ СПЕЦІАЛЬНОЇ ОСВІТИ

- Євгенія СОБОТОВИЧ*
КРИТЕРІЇ ОЦІНЮВАННЯ МОВЛЕННЕВОГО РОЗВИТКУ ДИТИНИ
(у його лексичній ланці) НА РІЗНИХ ВІКОВИХ ЕТАПАХ _____ 2
- НОРМАТИВНІ ПОКАЗНИКИ МОВЛЕННЕВОГО РОЗВИТКУ (у його
граматичній ланці) ДИТИНИ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ _____ 7

ПОШУКИ. ЕКСПЕРИМЕНТИ

- Валентина ТАРАСУН*
АСИНХРОННИЙ ПСИХІЧНИЙ РОЗВИТОК: ДІАГНОСТИЧНІ
КРИТЕРІЇ, ПРИЧИНИ, ОСНОВНІ КОНЦЕПЦІЇ, МЕТОДИ
НАВЧАННЯ (ОГЛЯД ЗАРУБІЖНОЇ ЛІТЕРАТУРИ) _____ 12
- Наталія ГАВРИЛОВА*
ПСИХОЛОГІЧНІ МЕХАНІЗМИ ФОРМУВАННЯ ОСНОВНИХ
МАТЕМАТИЧНИХ ПОНЯТЬ ТА НАВИЧОК У ДІТЕЙ _____ 17
- Ірина РОДИМЕНКО*
СУЧАСНА МОДЕЛЬ СУПРОВОДУ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ
ПОТРЕБАМИ _____ 20
- Валентина ЕРНІЯЗОВА*
СУТНІСТЬ ТА ПОХОДЖЕННЯ НЕЙРОТИЗМУ В ДІТЕЙ _____ 24

ПРОБЛЕМИ ВИХОВАННЯ

- Алла ВИСОЦЬКА*
ОСНОВНІ ВИМОГИ ДО ЗМІСТУ ВИХОВНОЇ РОБОТИ
В МОЛОДШИХ КЛАСАХ ДОПОМІЖНОЇ ШКОЛИ _____ 27

НА ДОПОМОГУ ВЧИТЕЛЮ

- Тамара САК*
ОСОБЛИВОСТІ ВИВЧЕННЯ ІНТЕГРОВАНОГО КУРСУ
«ПРИРОДОЗНАВСТВО» У ШКОЛІ ІНТЕНСИВНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ
КОРЕКЦІЇ _____ 30
- Світлана КУЛЬБІДА*
УКРАЇНСЬКА ДАКТИЛОЛОГІЯ _____ 34
- Лариса БАРТЕНЄВА*
ФОРМУВАННЯ ФОНОЛОГІЧНОЇ СКЛАДОВОЇ ОРФОГРАФІЧНОЇ
НАВИЧКИ В ДОШКІЛЬНИКІВ ІЗ НЗНМ _____ 37
- Кароліна РЕЙДА*
ГОТОВНІСТЬ УЧНІВ ДОПОМІЖНОЇ ШКОЛИ ДО САМОСТІЙНОЇ
ПРАЦІ _____ 39

РОЗВИТОК МОВЛЕННЯ

- Ніна КРАВЕЦЬ*
СИСТЕМНИЙ ПІДХІД ДО ВИВЧЕННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ
УЧНЯМИ ДОПОМІЖНОЇ ШКОЛИ _____ 43
- Лідія КОСТЕНКО*
АКТУАЛІЗАЦІЯ СТИМУЛЮЮЧИХ МОТИВІВ НАВЧАННЯ УСНОГО
МОВЛЕННЯ _____ 46

СТОРІНКИ ІСТОРІЇ

- Олена ШЕВЧЕНКО*
РОЗВИТОК ЛОГОПЕДИЧНОЇ ДОПОМОГИ В УКРАЇНІ _____ 49
- Тетяна БЕРНИК*
ДО ПРОБЛЕМИ ІСТОРІЇ ВИВЧЕННЯ ЛОГОПЕДИЧНОЇ ДОПОМОГИ
ДІТЯМ УКРАЇНИ _____ 52
- НАШІ АВТОРИ _____ 56



Ніна КРАВЕЦЬ

СИСТЕМНИЙ ПІДХІД ДО ВИВЧЕННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ УЧНЯМИ ДОПОМІЖНОЇ ШКОЛИ

З огляду на вимоги сьогодення змінюється стратегія і тактика навчання української мови учнів допоміжної школи. Головна увага звертається на актуальну, важливу мету мовної освіти школярів — їх різнобічний мовленнєвий розвиток. Відповідно до мети, завданнями навчання мови є: розумовий розвиток учнів, корекція психофізичних недоліків, прищеплення етичних і моральних норм школярам, опанування мови як засобу спілкування та пізнання.

Зміст освіти з української мови оновлюється згідно з вимогами Державного стандарту освітньої галузі «Мова і читання» з урахуванням трьох основних принципів навчання української мови: функціонального комунікативно-лінгводидактичного, проблемно-пошукового, українознавчого та зважаючи на такі чинники, як доступність матеріалу, його достатність, доцільність, актуальність, інформативність і системність.

З метою вдосконалення шкільного курсу української мови та виявлення причин неспішності з предмета ми провели спеціальне дослідження. Для перевірки знань учнів використали тексти художнього і наукового стилів мовлення з діючих підручників читання, фізики, історії. Дані експерименту свідчать, що під час аудіювання учні зі значними труднощами сприймають зміст запропонованих для прослуховування як невідомих текстів, так і відомих, з якими працювали значно раніше. Вони не могли самостійно на слух визначити тему прослу-

ханого тексту, а тим паче основну думку. Не знаючи значення почутих у текстах окремих слів, а отже, не розуміючи їх смислу та суті тексту в цілому, школярі продукували відповіді, неадекватні змістові тексту. Вони не відокремлювали головне від другорядного, самостійно не робили висновків із прослуханого, не використовували контекст або мікроконтекст для пояснення значення незрозумілих слів. Більшість не могли самостійно дібрати до даного слова лексико-семантичні варіанти, порушували лексичну сполучуваність слів. Крім того, школярі часто не розуміли змісту й не могли переказати навіть раніше опрацьований у класі текст. Так, після прослуховування у 6 класі уривка з оповідання Марка Вовчка «Горпина» на прохання розповісти зміст учень відповів: *«Старий Якименко оженився, взяв сина, гарна вийшла невістка»*.

Лише окремі з обстежених могли самостійно підібрати заголовки до тексту, тобто в цілому розуміли зміст прослуханого. Решта школярів відповідали не до ладу. Ніхто з опитаних не зміг самостійно придумати хоча б одне запитання до прослуханого тексту, не кажучи вже про складання плану.

Незважаючи на достатній словниковий запас, учні не використовували лексичного багатства рідної мови під час переказу. Відповідаючи, послуговувалися майже однаковими іменниками, двома-трьома дієсловами, зрідка — прикметниками. Усні перекази характеризувалися бідністю й стереотипністю лексики, часто вживаними

повторами, як-то: *ну, от, він і тому подібне*. Варто зазначити, що, прослухавши тексти, під час обговорення змісту школярі не виявляли мовленнєвої активності.

Аналізуючи учнівські усні й письмові роботи, ми дійшли висновку, що одна з причин неспішності — несформованість у школярів аудіовальних умінь. Тому вони не вміють вилучати із запропонованого їм повідомлення потрібну інформацію, чим пояснюється їхня пасивність під час слухання текстів.

Аудіювання — вид мовленнєвої діяльності, за якої сприймається й водночас аналізується усне мовлення (відбувається смислове опрацювання інформації). Воно є основою спілкування, на ньому концентрується увага й воля слухача. Аудіювання слугує опорою для інших видів мовленнєвої діяльності: говоріння, читання, писання.

Завдяки успішному аудіюванню учні розуміють не лише вчителів у процесі спілкування, а й той потік інформації, який отримують у щоденному житті, зрештою, розуміють докільця, усвідомлюють процеси, що в ньому відбуваються, й адекватно діють у тій чи іншій ситуації.

Розумово відсталі учні у процесі аудіювання (слухання — розуміння мовлення інших) часто не розуміють смислу того, що сприймають, внаслідок чого навчальний матеріал ними не засвоюється.

Успішність аудіювання забезпечує єдність сигніфікації, яка є необхідною умовою взаєморозуміння людей у процесі спілкування і виступає на



перший план серед багатьох показників, що впливають на якість засвоєння учнями знань і формування на їх основі вмінь.

Школярі з нормальним розвитком правильно сприймають звукову оболонку слів, розуміють їх смисл та адекватно співвідносять з тими предметами і явищами, які цими словами означаються. Водночас у дітей формуються, відповідно сприйнятому, мисленнєві образи уявлень, що осмислюються і закріплюються в пам'яті, а в разі потреби — пригадуються й уявляються. Завдяки складним психічним процесам, що лежать в основі сигніфікації (аналітико-синтетичний вибір слова з ряду можливих, узагальнення, класифікація, порівняння, систематизація, моделювання та ін.), під час слухання, говоріння, читання й письма учні вибирають необхідне за смислом слово, одночасно пригадують його та уявляють предмет або явище і подумки пов'язують їх між собою.

У розумово відсталих порушення коркового аналізу й синтезу негативно впливають на сприйняття, розуміння й усвідомлення сутності більшості предметів і явищ навколишнього світу. Їх цілісні внутрішні мисленнєві образи не формуються. Особистісний смисл, що школярі вкладають у ті чи ті слова, чуючи їх під час сприймання чужого мовлення інших, часто не збігається зі смислом, який вкладений у ці слова мовцем. Отримана інформація не осмислюється і не перетворюється у знання, не стає особистим надбанням кожного школяра. Тому розумово відсталі часто не засвоюють отриманої з голосу вчителя чи самотійно здобутої інформації.

Як свідчать результати досліджень, якість і повнота слухового сприйняття, розпізнавання і розуміння мовленнєвих повідомлень учнями залежать від ряду лінгвістичних, екстралін-

гвістичних і нелінгвістичних факторів. До лінгвістичних належать фонетичні, структурні, лексичні особливості мови, композиційна побудова висловлювання, його тривалість та кількість фактів (думок) у ньому. До екстралінгвістичних факторів, що впливають на розуміння мовлення на слух, належать ступінь розвитку слухової уваги і пам'яті учнів, їхній фізичний і психічний стан, особливо розумовий, рівень інтересу школярів до теми повідомлення, цільова установка і потреба в мовленнєвому повідомленні. Нелінгвістичними чинниками є форма спілкування, якість мовленнєвого сигналу та способи його подачі, ознайомленість з голосом, що звучить, відстань до джерела звуку, наявність чи відсутність зорової опори.

Враховуючи, що якість аудіювання школярів залежить від володіння ними аудіювальними вміннями, у підготовлених нами програмах з української мови для допоміжної школи (підготовчий — 10 класи) закладено матеріал щодо формування аудіювальних умінь. Передбачається, що учні опанують уміння орієнтуватись у ситуації спілкування, прогнозувати подальший характер висловлювання на основі формулювання теми, сприймати запропоновані один раз повідомлення в цілому, без пропусків, визначати тему повідомлення після одноразового прослуховування, відділяти головне від другорядного й утримувати в пам'яті перше з них, виокремлювати логічно-сміслові частини прослуханого тексту, перекодувати мовленнєве повідомлення (ущільнювати або розширювати), робити висновки з почутого, складати план висловлювання, сприйнятого на слух, аналізувати особливості змісту й мовленнєвого оформлення сприйнятого на слух повідомлення, володіти прийомами уточнення почутого і визначення значення окремих слів.

Оволодіння аудіювальними вміннями проходить у три етапи:

I етап — підготовчий: учні виконують вправи на розпізнавання знайомої мовної одиниці в новому мовленнєвому оточенні, з'ясовують і визначають значення багатозначного слова в певному мовленнєвому контексті, вчаться розуміти значення нових мовленнєвих зразків і загальний зміст висловлювання. **II етап — орієнтувальний:** учні виконують вправи на формування автоматизованої навички розпізнавання на слух окремих звуків, складів, слів, словосполучень, речень, висловів, визначають фонетичні межі слів у мовленнєвому потоці, виділяють словесний і логічний наголоси, визначають тип речення за його інтонацією, частини мови за формальними ознаками, виконують вправи на поширення й скорочення речень на слух. **III третій етап — творчий.** Він передбачає творчу роботу школярів: розпочати або продовжити розповідь, дати заголовок прослуханому висловлюванню, назвати головних персонажів твору, вказати те, що не відповідає змістові тексту твору.

З огляду на отримані під час дослідження дані ми дійшли висновку, що аудіювальними уміннями неможливо оволодіти без належного знання лексики рідної мови, розуміння лексичного значення слів. Лексичне значення слова — це зміст слова, відповідність, що встановлюється між назвою (звуковим комплексом) і об'єктивно існуючою одиницею (явищем, предметом), яка відбивається в мові через поняття. Значення слова і поняття — не тотожні одне одному. Слово служить базою для формування і розвитку поняття. Але в основі лексичного значення слова, як і поняття, завжди лежить узагаль-

нення, оскільки воно ґрунтується на специфічній формі відображення дійсності — узагальненні. Недоліки розумового розвитку, що призводять до порушення узагальнень, перешкоджають формуванню у школярів понять, внаслідок чого діти зі значними труднощами засвоюють навчальний матеріал, особливо теоретичного змісту, зокрема й матеріал лінгвістичної змістової лінії з української мови. Тому в запропонованій нами програмі цей матеріал значно спрощено, на відміну від чинної програми.

Поняття — незмінне, а значення слова, на відміну від поняття, у процесі мовлення може змінюватися. Слово в різних зв'язках і відношеннях з іншими словами може мати не лише загальне, а й конкретне значення. У процесі мовлення значення слова переосмислюється, розширюється або звужується, набирає різноманітних емоційно-вольових чи експресивних відтінків. Як одиниця мовної системи слово може мати граматичні, морфологічні і синтаксичні значення, які виражають відношення і зв'язки між словами, а також стилістичні та інші значення. Саме цим слово відрізняється від поняття.

Відомо, що одному й тому ж слову властиві і значення, і смисл. Значення є основним елементом мови, смисл — основною одиницею комунікації, в основі якої лежить сприйняття того, що хоче сказати мовець і які мотиви спонукають його до висловлювання. Значення складається об'єктивно протягом історичного розвитку і потенційно зберігається у всіх носіїв певної мови. Смисл же виділяється із значення слова пов'язаний з певною ситуацією та відношенням до неї суб'єкта. О. Потебня, досліджуючи значення слова і смисл, визначив у ньому зовнішню і внутрішню форми.

Зовнішню форму він розглядав як членороздільний звук, зміст, а внутрішню — як близьке етимологічне значення слова, той спосіб, яким виражається зміст. Внутрішня форма слова (смісл), як вважає вчений, дає напрямок думці слухача, «...але вона лише збуджує цього останнього, дає лише спосіб розвитку в нього значень, не визначаючи меж його розуміння слова. Слово однаково належить і мовцеві, і слухачеві, ...воно здатне мати смисл узагалі» [8,25].

За даними О. Лурія, «...дитина засвоює слова мови досить рано. Однак це не означає, що дитина одразу усвідомлює словесний склад мови. Усвідомлення словесного складу мови виникає в неї поступово і займає більше часу» [5,127]. Щоб усвідомити словесний склад мови, учень має правильно сприйняти звукову форму слів, зрозуміти їх смисл. Адже усвідомлення слів відбувається не як результат безпосередньої проекції зовнішніх мовленнєвих дій мовця (учителя) на свідомість слухача (учня), а як суто внутрішній процес учня, спрямований на перенесення зовнішніх інформацій у внутрішній план, на поєднання думок і дій, на сприйняття, осмислення і практичне вираження сприйнятого в конкретному виді діяльності, здебільшого в мовленнєвій діяльності.

У ряді досліджень, присвячених особливостям розвитку учнів допоміжної школи (Л. Занков, 1951; М. Певзнер, 1959 та ін.) є багато фактичного матеріалу, який свідчить, що перші слова розумово відстала дитина починає вимовляти не в рік-півтора (як це буває в нормі), а лише на третьому, четвертому і навіть п'ятому році життя. «Тому не варто забувати про те, що та зброя мислення, яка в здорових дітей виявляється сформованою задовго до школи, в розумово відсталих вини-

кає й удосконалюється лише після вступу до школи» [5,216].

Спираючись на дані досліджень (Л. Занков, В. Петрова, Є. Соботович та ін.) щодо засвоєння розумово відсталими дітьми словникового складу мови та керуючись даними М. Пентиліук, М. Плющ, Л. Скуратовського, Г. Шелехової про те, що українська мова як предмет вивчення — складна система, яка складається з цілого ряду підсистем і випадання однієї з них призводить до порушення цілісності системи, структуруючи матеріал з української мови для допоміжної школи, ми доповнили лінгвістичну змістову лінію темою «Числівник» (розділ «Частини мови») та розділами «Значення слова» (початкова ланка) і «Лексикологія» (старша ланка). В основу шкільного курсу лексики нами покладено теоретичні положення сучасної лексикології, за якими слово — найважливіша одиниця мови, в якій реалізуються інші мовні одиниці (слово як лексична одиниця, значення слова, багатозначність, пряме й переносне значення слова, омоніми, антоніми, синоніми, лексичні шари з погляду функціонування в мовленні: загальноживані, професіоналізми (А. Грищенко, М. Кочерган, М. Плющ та ін.).

Опрацьовуючи відомості і поняття з лексикології, учні поступово опановуватимуть лексичні вміння. За мірою складності виділяють кілька груп лексичних умінь. До першої групи належать вміння, які стосуються ознайомлення з лексичними поняттями мови. Це вміння диференціювати слово і предмет, пояснювати значення загальноживаних слів, доречно користуватися ними у власному мовленні. За теорією мовленнєвої діяльності, вміння цієї групи становлять її орієнтовну основу.

До другої групи належать вміння, які забезпечують вико-



навчий етап мовленнєвої діяльності, а саме: уміння виділяти в певному тексті певний лексичний засіб та доводити доцільність чи недоцільність його вживання, уміння конструювати з поданими лексичними засобами словосполучення і речення; знаходити в тексті невідоме вжите слово, виправляти текст, вносячи в нього нові слова або замінюючи своїми, доцільнішими. Третя група лексичних умінь характеризується тим, що до неї входять найскладніші вміння. Вони передбачають доцільне вживання лексичних засобів в усному й писемному мовленні. Завдяки групуванню умінь за мірою складності визначається і система лексичних вправ.

Ефективність їх полягає в тому, що учні з'ясовують значення, походження і сфери вживання слів, навчаються тематично групувати їх, віднаходять лексичне явище у словосполученні, реченні, зв'язному висловлюванні, вчать добирати власні приклади для ілюстрації певного явища або приклади з художніх творів, виявляють і виправляють лексичні помилки, визначають професіоналізми і пояснюють їх значення, добирають синоніми й антоніми тощо.

За дидактичною метою основними видами тренувальних вправ, що доступні для виконання розумово відсталими уч-

нями, є: лексико-логічні, лексико-граматичні, лексико-стилістичні, лексико-орфографічні.

Таким чином, враховуючи системність української мови, змістовий матеріал предмета «Українська мова» для допоміжної школи диференційовано на чотири змістові взаємопов'язані лінії: лінгвістичну, комунікативну, українознавчу та діяльну, які реалізуються за розділами: «Звуки і букви», «Значення слова», «Слово», «Речення», «Текст» (початкова ланка); «Лексикологія», «Частини мови», «Слово», «Речення», «Зв'язне мовлення» (старша ланка). Теоретичною основою такого підходу є положення про мову як цілісне явище, свідоме оволодіння якою як засобом комунікації можливе за умови комплексного використання її лексичного складу, знань з граматики (морфологія та синтаксис), фонетики і словотворення, а в писемному мовленні — знань з орфоєпії та пунктуації (Т. Рамзаєва). Передбачається, що у процесі навчання мови сформується мовна компетенція учнів (знання про звуковий склад, лексичне багатство, способи словотворення і граматичний лад мовлення) та комунікативна компетенція (уміння висловлюватися в усній і писемній формах відповідно до умов мовленнєвого спілкування, вільно спілкуватися українською мовою

в різних сферах комунікації).

Дотримання системності мови у структуруванні змісту предмета «Українська мова» для допоміжної школи забезпечить оволодіння учнями українською мовою як засобом пізнання і спілкування.

ЛІТЕРАТУРА

1. Баранов М. Т. Выбор упражнений для формирования умений и навыков // Русский язык в школе. — 1993. — № 3. — С. 36 — 43.
2. Выготский Л. С. Мышление и речь // Собр. соч.: В 6 т. — М.: Педагогика, 1982. — Т. 2. — 502 с.
3. Кравець Н. П. Врахування єдності слова і образу у засвоєнні знань учнями з особливими потребами / Медико-психологічні проблеми дефектології // 36. наук. праць. — Херсон: «ОЛДИ-плюс», 2000. — 188 с. — С. 69 — 74.
4. Кочерган М. П. Вступ до мовознавства. — К.: Академія, 2000. — 367 с.
5. Лурия О. Р. Язык и сознание. — М.: Изд-во МГУ, 1979. — 319 с.
6. Методика навчання рідної мови в середніх навчальних закладах / За ред. М. Л. Пентиліук — К.: Левіт, 2000. — 264 с.
7. Петрова В. Г. Практическая и умственная деятельность детей олигофренов. — М.: Просвещение, 1968. — 158 с.
8. Потебня А. А. Мысль и язык. — Харьков, 1913. — 225 с.
9. Рубинштейн С. Я. Психология умственно отсталого школьника. — М.: Просвещение, 1986. — 191 с.
10. Сучасна українська літературна мова / За ред. М. Я. Плющ. — К., 1994. — 236 с.

..... Лідія КОСТЕНКО

АКТУАЛІЗАЦІЯ СТИМУЛЮЮЧИХ МОТИВІВ НАВЧАННЯ УСНОГО МОВЛЕННЯ

Нині, коли вирішуються питання вдосконалення змісту освіти глухих дітей з обмеженими розумовими можливостями, формування навичок усного мовлення — одна з найскладніших, малодосліджених і актуальних проблем навчання

української мови. Дослідження в галузі психології, психолінгвістики, загальної та спеціальної дидактики зумовлюють необхідність поетапного вирішення цієї проблеми.

Дидактичні засади розвитку усного мовлення учнів у нашо-

му дослідженні вибудовуються шляхом продуманих, апробованих завдань, технологій, методів і прийомів їх реалізації, індивідуальних підходів до навчання. Ми надавали пріоритети вправам і завданням, технології яких спрямовувалися на мо-