НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ М.П.ДРАГОМАНОВА

На правах рукопису

БОНДАР НАТАЛІЯ ВАСИЛІВНА

УДК: 376-056.264:376.016:62/69

ДИСЕРТАЦІЯ

ФОРМУВАННЯ ЗВ'ЯЗНОГО МОВЛЕННЯ В УЧНІВ СТАРШИХ КЛАСІВ ДОПОМІЖНОЇ ШКОЛИ НА УРОКАХ ТРУДОВОГО НАВЧАННЯ

13.00.03 – корекційна педагогіка

Подається на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук
Дисертація містить результати власних досліджень. Використання ідей, результатів і текстів інших авторів мають посилання на відповідне джерело
_____Н.В.Бондар

Науковий керівник Піонтківська Галина Станіславівна
кандидат педагогічних наук, доцент

Науковий керівник Колесник Іван Пантелійович
кандидат педагогічних наук, професор

Київ - 2019

АНОТАЦІЯ

Бондар Н.В. Формування зв'язного мовлення в учнів старших класів допоміжної школи на уроках трудового навчання. - Кваліфікаційна наукова праця на правах рукопису.

Дисертація на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук за спеціальністю 13.00.03 «Корекційна педагогіка». - Національний педагогічний університет імені М.П.Драгоманова, МОН України, Київ, 2019 рік.

Дисертаційна робота присвячена проблемі формування зв'язного мовлення в учнів старших класів допоміжної школи на уроках трудового навчання. Вперше проведено комплексне дослідження щодо сформованості зв'язного мовлення в учнів з інтелектуальними порушеннями старших класів у процесі трудового навчання; здійснено вивчення стану та особливостей сформованості зв'язного мовлення в учнів з інтелектуальними порушеннями старших класів у процесі трудового навчання; визначено рівні сформованості зв'язного мовлення в учнів з інтелектуальними порушеннями старших класів у процесі трудового навчання; науково обґрунтовано, розроблено та впроваджено зміст і методику корекційної роботи з формування зв'язного мовлення в учнів з інтелектуальними порушеннями старших класів у процесі трудового навчання; уточнено та розширено наукові особливості та труднощі під час формування зв'язного мовлення в учнів з інтелектуальними порушеннями старших класів у процесі трудового навчання; удосконалено зміст корекційної методики з формування зв'язного мовлення в учнів з інтелектуальними порушеннями старших класів у процесі трудового навчання.

Практичне значення одержаних результатів полягає у розробці змісту та методики корекційної роботи з формування зв'язного мовлення в учнів з інтелектуальними порушеннями старших класів у процесі трудового навчання.

Одержані в дослідженні дані можуть бути використані у корекційній роботі з учнями з інтелектуальними порушеннями старших класів на уроках трудового навчання, у процесі розробки навчальних програм з трудового навчання, в ефективному використанні професійної лексики учнями з інтелектуальними

порушеннями як на уроках трудового навчання, так і на інших предметних дисциплінах; у вдосконаленні методики трудового навчання, спрямованої на розвиток мовленнєвої діяльності учнів з інтелектуальними порушеннями.

У дисертації представлено результати міждисциплінарного аналізу загальної і спеціальної психолого-педагогічної літератури щодо формування зв'язного мовлення в учнів старших класів допоміжної школи на уроках трудового навчання; застосування міжпредметних зв'язків, що передбачає опосередкований вплив на оволодіння школярами універсальними пізнавальними уміннями, які є важливими для формування необхідних компетентностей.

З'ясовано, що у вітчизняній і зарубіжній науковій літературі вивчення проблеми сформованості зв'язного мовлення в учнів старших класів допоміжної школи на уроках трудового навчання ускладнюється за рахунок низького рівня їх мовленнєвої діяльності, а також відсутністю потреби в спілкуванні.

Методологічний і теоретичний концепти розроблення і впровадження міжпредметних зв'язків ґрунтуються на базових поняттях – системний підхід, система; компетентнісний підхід, компетентність.

Метою констатувального експерименту було виявлення стану сформованості мовленнєвої компетенції, вивчення стану сформованості зв'язного усного та писемного мовлення в учнів з інтелектуальними порушеннями старших класів на уроках трудового навчання, а також встановлення залежності стану сформованості мовлення від сформованості їх мовленнєвої компетенції. Визначені критерії.

Критерії мовленнєвої компетенції: словниковий запас професійної лексики; розуміння семантики слів і вживання їх у правильному значенні; вживання слів у правильній граматичній формі; правильна граматична та синтаксична будова мовлення; прослуховування та розуміння змісту простих і коротких текстів, уміння відповідати на поставлені запитання у межах знайомого мовленнєвого матеріалу; уміння брати активну участь у діалозі; складання та доповнення речення, розповіді.

Критерії зв'язного усного мовлення: культура мовленнєвої поведінки, ініціативність у спілкуванні, вміння будувати діалог, підтримувати розмову, спілкуватись на різні теми, вміння описувати предмети, малюнки, діяльність, свої відчуття та емоції, складати розповіді творчого характеру, вміння переказувати текст, наявність у мовленні простих і складних безсполучникових речень, імпровізаційний та реактивний характер висловлювань, активне застосування шаблонів, мовленнєвих стереотипів, сталих форм спілкування, мовленнєве дихання, інтонаційна насиченість і виразність мовлення, використання та відображення у своєму мовленні власної практичної діяльності; організовування своєї дії відповідно до мовленнєвої інструкції; самостійність мовленнєвого аналізу і самостійного встановлення загальних правил виконання практичних дій; виконання дій за показом зразка або за поопераційною словесною вказівкою вчителя.

Критерії зв'язного писемного мовлення: достатній словниковий запас, розуміння семантики слів та правильне вживання їх у контексті речення, вживання слів у правильній граматичній формі (морфологічна правильність, володіння словозміною та словотворенням, наявність складних речень у мовленні).

Окреслені критерії та їх показники виступили підґрунтям визначення рівнів сформованості зв'язного мовлення в учнів старших класів допоміжної школи на уроках трудового навчання в залежності від сформованості в них мовленнєвої компетенції, а саме: високого, середнього, достатнього, початкового, що характеризували стан і особливості зв'язного мовлення в учнів старших класів допоміжної школи на уроках трудового навчання.

Виявлені та охарактеризовані особливості формування зв'язного мовлення в учнів старших класів допоміжної школи на уроках трудового навчання зумовлюють необхідність розробки методики корекційної роботи.

Методика дослідження передбачала два етапи – підготовчий та основний.

Підготовчий етап формувального експерименту, спрямований на запровадження ефективної роботи з формування зв'язного мовлення в учнів з

інтелектуальними порушеннями на уроках трудового навчання, а саме таких його критеріїв як: правильна звуковимова, інтонаційна насиченість і виразність мовлення; достатній словниковий запас, розуміння семантики слів і вживання їх у правильному значенні; вживання слів у правильній граматичній формі, правильна граматична та синтаксична будова мовлення; уміння відповідати на поставлені запитання, уміння брати активну участь у діалозі; складати речення, розповіді за сюжетними малюнками.

Метою та завданням основного етапу експериментального дослідження був пошук найбільш ефективних шляхів навчання, спрямованих на формування зв'язного мовлення учнів з інтелектуальними порушеннями на уроках трудового навчання, а саме таких критеріїв: 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; уміння виконувати завдання за інструкцією, роботу за зразком, використовуючи допомогу експериментатора.

Завданням даного етапу дослідження є апробація методики роботи, яка спрямована на дієву допомогу учням з інтелектуальними порушеннями під час формування зв'язного мовлення на уроках трудового навчання. При цьому, враховуються основні завдання навчання української мови та трудового навчання у допоміжній школі, виходячи з отриманих даних з проблеми дослідження і результатів констатувального експерименту.

Як показали результати констатувального експерименту, від своєчасно сформованих знань та мовленнєвих умінь залежить у подальшому рівень сформованості мовленнєвої компетенції, зокрема, уміння адекватно та доречно спілкуватись рідною мовою в різних життєвих ситуаціях, розповідати,

пояснювати, розмірковувати, оцінювати, використовувати як мовні, так і позамовні засоби виразності, форми ввічливості; спостерігати за своїм мовленням та мовленням інших, виправляти помилки, дотримуючись загальної культури мовлення, прагнення творчо самореалізуватися. Все це у сукупності є основою для формування зв'язного мовлення в учнів з інтелектуальними порушеннями на уроках трудового навчання.

В якості основного методу дослідження ми обрали експеримент і системне вивчення учнів експериментальних і контрольних класів. Це проводилося шляхом спостереження за мовленнєвою діяльністю учнів на уроках, під час виконання ними спеціально розроблених завдань.

Як показали отримані результати виконання всіх запропонованих завдань, експериментальна методика значно ефективніше впливає на формування знань і умінь учнів з інтелектуальними порушеннями, які необхідні для розвитку основних компонентів сформованості зв'язного мовлення в учнів з інтелектуальними порушеннями на уроках трудового навчання. Саме, тому результати виконання завдань учнями експериментальної групи дещо вищі за рівень виконання завдань учнями контрольної групи.

Це пояснюється тим, що в процесі формування зв'язного мовлення в учнів з інтелектуальними порушеннями на уроках трудового навчання в експериментальних класах ретельна увага приділялася активізації словникового запасу, сформованості мовленнєвих узагальнень, використанню діалогічного та монологічного мовлення, особливостям оволодіння граматичною будовою зв'язного мовлення, мотивації до спілкування.

Ключові слова: зв'язне мовлення, мовленнєва компетенція, усне зв'язне мовлення, писемне зв'язне мовлення, міжпредметні зв'язки, компетентісний підхід, учні з інтелектуальними порушеннями, допоміжна школа, професійна лексика, трудове навчання.

Annotation

Bondar N.V. Coherent speech formation in senior schoolchildren of boarding school for disabled children at the labour education class – qualifying scientific work as a manuscript.

Dissertation for a Candidate Degree in pedagogical science in the discipline 13.00.03 'Correctional pedagogy'. National pedagogical Dragomanov University, The Ukrainian Ministry of Education and Science, Kyiv, 2019.

Dissertation is devoted to the problem of coherent speech formation of senior schoolchildren of boarding school for disabled children at the labour education class. This is the first time multicentre study of coherent speech development in senior schoolchildren of boarding school with intellectual disability at the labour education class is held.

The status and special aspects of coherent speech maturity in senior schoolchildren with intellectual disability at the labour education class are learnt.

All levels of coherent speech maturity in senior schoolchildren with intellectual disability at the labour education class are estimated.

Subject matter and procedure of correctional work in forming coherent speech in senior schoolchildren with intellectual disability at the labour education class are scientifically grounded, developed and put in place.

Scientific particularities and asperities of forming the coherent speech in senior schoolchildren with intellectual disability at the labour education class are specified and extended. Subject matter of correctional methodology of forming the coherent speech in senior schoolchildren with intellectual disability at the labour education class is improved.

Practical importance of attained results lie in subject matter development and correctional work methodology in forming the coherent speech in senior schoolchildren with intellectual disability at the labour education class.

Research findings can be used in correctional work with senior schoolchildren with intellectual disability at the labour education class, during labour education curriculum formulation, in effective usage of functional lexis with intellectually

disabled schoolchildren at the labour education class and at the other subject disciplines; in labour methodology improvement, focused on speech development in schoolchildren with intellectual disability.

The results of cross-disciplinary analysis and specialized psychological and educational literature, concerning forming the coherent speech in senior schoolchildren of boarding school with intellectual disability at the labour education class have been presented; usage of intersubject communications means the non-direct influence on schoolchildren's mastering of many-sided cognitive skills important for forming necessary knowledge.

It is clarified that the studies of problem of forming the coherent speech in senior schoolchildren of boarding school with intellectual disability at the labour education class is becoming more difficult because of the low level of children's speech activity and also the absence of need in communication.

Methodological and theoretical concept of intersubject communications developing and implementing is based on the fundamental notion - system perspective, system; competent approach, competence.

The aim of the ascertaining experiment was the detection of the status of speech competence readiness, research of coherent oral and written speech level in senior schoolchildren with intellectual disability at the labour education class and also estimating dependency of speech readiness to speech competence. Criteria have been defined.

Criteria of speech competence: sufficient professional vocabulary size; correct understanding of the words meaning and using them in the correct sense; word usage in the correct grammar form; correct grammatical and syntactic speech building; listening and understanding simple and short texts, ability to answer the questions within the bounds of known speech material; the ability to be active in the dialog; form and add a sentence.

Criteria of speech maturity of oral speech: sufficient social process of speech behaviour, initiativity in communication, ability to build a dialog, keep the conversation, to commune on different topics, ability to describe the subject matters,

pictures, activities, feelings and emotions, to create fictive tales, the ability to narrate the text, simple and conjunctionless complex sentences presence, improvisational and reactive features of utterances, active adoption of patterns, speech stereotypes, stable forms of communication, correct vocal breath, intonational intension and emphatic speech, correct usage of applicative activity and its reflection in the speech, well organized action according to the speech situation; self-sufficient speech analysing and possibility to indicate general rules for practical activity, fulfillment of instructions according to the pattern or according to the oral teacher's order.

Criteria of speech maturity of written speech: sufficient professional vocabulary size; correct understanding of the words meaning and using them in the correct sense in the sentence; correct grammatical usage of the words (morphological competence, availability of vocal inflections and word building, usage of complex sentences).

Described criteria and their showings are used as a base for defining of levels of coherent speech maturity in senior schoolchildren of boarding school with intellectual disability at the labour education class according to the level of speech competence, which can be high, middle, satisfactory and elementary. Those levels characterize the state and peculiarities of coherent speech in senior schoolchildren with intellectual disability at the labour education class.

Revealed and defined peculiarities of forming the coherent speech in senior schoolchildren of boarding school with intellectual disability at the labour education class specify the necessity of development the methodology of correctional work.

Research method had two stages – preparative and main.

The aim of the preparative stage of research is to implement the effective work to form the coherent speech in senior schoolchildren with intellectual disability at the labour education class, that is correct pronunciation, intonational intension and emphatic speech, sufficient professional vocabulary size, understanding the word and using it in the correct sense; word usage in the correct grammar form, correct grammatical and syntactic speech building, ability to answer the questions, the ability to be active in the dialog, to build sentences, tales according to the plot.

The aim and the task of the main stage of the research was to select the most effective ways of schooling, which form coherent speech in senior schoolchildren with intellectual disability at the labour education class.

Important criteria are speech perception and understanding, keeping in mind necessary information, recognizing learnt facts, performing the use of learnt facts and verbal means, to choose necessary and reasonable verbal means, to widen sentences using correct words, flash out the sentence, ask questions and answer them, paraphrase the text which was read or heard; to be creative in using gained experience in new verbal situations, rebuild the text, correct it, make dialogs and coherent phrases; the ability to perform the task according to the direction or the sample, using the help of the researcher.

The task of this stage of the research is testing the method, which is directed to hands-on assistance help in schoolchildren with disabilities whilst forming coherent speech at the labour education class.

All tasks for Ukrainian language and labour education studies were taken into the account on the assumption of received data of the problem and the results of the ascertaining experiment.

According to the results of the ascertaining experiment the level of speech competence maturity depends on timely formed knowledge and speech skills. Which are to be sensible and appropriate while communicating in different life situations, narrate, explain, think, estimate, use as verbal so non-verbal expression modes, honorific forms; watch own speech and the speech of the opponent, correct mistakes keeping to the communication standards, to have an aspiration for creative personal fulfilment. All these things are the base for forming the coherent speech in senior schoolchildren with intellectual disability at the labour education class.

As a major method of research we have chosen an experiment and systematic consideration of children and examined classes. Their verbal activity has been watched while they have been doing some special tasks prepared in advance.

The obtain results of completed tasks have shown that experimental methodology is much more effective on forming the skills and knowledge in intellectually disabled

children, which are necessary for development all main components of final forming the coherent speech in senior schoolchildren with intellectual disability at the labour education class. That is why the results of the tasks made by children from experimental group are somewhat higher than the results of the controlled group.

It can be explained that in forming the coherent speech in intellectually disabled children at the labour education class in experimental groups intense attention was paid on activating the vocabulary, forming speech generalization, using dialogs and monologs, peculiarities of studding and using grammatical side of speech, motivation to communicate.

Key words: coherent speech, speech competence, oral coherent speech, coherent written speech, intersubject communications, competent approach, schoolchildren with intellectual disability, boarding school, functional lexis, labour class.

СПИСОК ОПУБЛІКОВАНИХ ПРАЦЬ ЗА ТЕМОЮ ДИСЕРТАЦІЇ

Статті в наукових фахових виданнях України, які включені в міжнародні бази

1. Бондар Н. В. Вивчення сформованості зв’язного мовлення учнів старших класів спеціальної загальноосвітньої школи на уроках трудового навчання. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 19: Корекційна педагогіка та спеціальна психологія* / за ред.: О. В. Гаврилова, В. І. Співака. 2016. Вип. 32(1). С. 19–26.

2. Бондар Н. В. Особливості формування зв’язного мовлення в учнів старших класів спеціальної школи на уроках трудового навчання. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 19: Корекційна педагогіка та спеціальна психологія* / за ред.: О. В. Гаврилова, В. І. Співака. 2018. Вип. 35. С. 19–24.

Статті в наукових фахових виданнях України

3. Бондар Н. В. Психологічні особливості розвитку мовлення в учнів з інтелектуальною недостатністю. *Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови* / за ред.: В. В. Засенка, А. А. Колупаєвої. Київ, 2012. Вип. 3(2). С. 31–38.

4. Бондар Н. В. Особливості розвитку трудової діяльності учнів з інтелектуальною недостатністю. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 19: Корекційна педагогіка та спеціальна психологія*. 2012. № 22. С. 19–21.

5. Бондар Н. В. Проблема розвитку зв'язного мовлення розумово відсталих учнів у спеціальній літературі. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 19: Корекційна педагогіка та спеціальна психологія*. 2013. № 23. С. 22–24.

6. Бондар Н. В. Проблема взаємодії зв'язного мовлення та трудової діяльності розумово відсталих учнів. *Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Серія: Соціально-педагогічна* / за ред.: О. В. Гаврилова, В. І. Співака. Кам'янець-Подільський : Медоборони, 2013. Вип. 23(1). С. 125–132.

Публікації, що додатково відображають наукові результати

7. Бондар Н. В. До проблеми вивчення зв'язного мовлення учнів старших класів спеціальної загальноосвітньої школи на уроках трудового навчання. *Освіта дітей з особливими потребами: від інституалізації до інклюзії* / редкол.: В. В. Засенко, А. А. Колупаєва. Вінниця : Планер, 2016. С. 48–51.

ЗМІСТ

ВСТУП	**…….**	**14**
РОЗДІЛ 1.	**ПРОБЛЕМА ФОРМУВАННЯ ЗВ'ЯЗНОГО МОВЛЕННЯ В УЧНІВ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ У ПРОЦЕСІ ТРУДОВОГО НАВЧАННЯ У ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІЙ І СПЕЦІАЛЬНІЙ ЛІТЕРАТУРІ…….**	**21**
1.1.	Ступінь розробленості проблеми в науково-методичних і психологічних дослідженнях……	**21**
1.2.	Особливості формування зв'язного мовлення в учнів з інтелектуальними порушеннями в процесі трудового навчання…….	**35**
	Висновки до першого розділу…….	**55**
РОЗДІЛ 2.	**СТАН СФОРМОВАНОСТІ ЗВ'ЯЗНОГО МОВЛЕННЯ В УЧНІВ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ СТАРШИХ КЛАСІВ В ПРОЦЕСІ ТРУДОВОГО НАВЧАННЯ…….**	**58**
2.1.	Зміст і методика проведення констатувального експерименту	**58**
2.2.	Результати констатувального експерименту……..	**92**
	Висновки до другого розділу……	**126**
РОЗДІЛ 3.	**ЗМІСТ І МЕТОДИКА КОРЕКЦІЙНОЇ РОБОТИ З ФОРМУВАННЯ ЗВ'ЯЗНОГО МОВЛЕННЯ В УЧНІВ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ СТАРШИХ КЛАСІВ У ПРОЦЕСІ ТРУДОВОГО НАВЧАННЯ……**	**129**
3.1.	Завдання, зміст формувального етапу дослідження……	**129**
3.2.	Результати експериментального навчання……	**147**
	Висновки до третього розділу……	**159**
ВИСНОВКИ……		**162**
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ……		**166**

ВСТУП

Актуальність теми дослідження зумовлена концептуальними засадами та державними вимогами реформування освіти в Україні, спрямованими на підвищення загальномовної і мовленнєвої культури учнів, про що зазначається в Державному стандарті базової і повної середньої освіти, Державному стандарті спеціальної освіти дітей з особливими потребами.

У дослідженнях науковців, зокрема М. Вашуленка, Т. Донченко, Т. Ладиженської, О. Леути, Л. Мацько, М. Пентелюк та інших, зазначається, що стан розвитку мовленнєвих 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 практичних умінь в учнів з основних видів мовленнєвої діяльності (аудіювання, говоріння, читання, письмо).

На сучасному етапі проблема формування зв'язного мовлення в учнів з інтелектуальними порушеннями залишається актуальною, а вирішенням її займалися відомі вчені–педагоги та методисти спеціального навчання і виховання минулого і сьогодення (С. Айтметова, А. Аксьонова, В. Бондар, Ю. Бистрова, Л. Вавіна, А. Висоцька, М. Гнєзділов, Г. Дульнєв, І. Дмитрієва, І. Єременко, Н. Кравець, Є. Ковальова, В. Ковальчук, Г. Мерсіянова, С. Миронова, С. Ніколаєв, Б. Пінський, Г. Піонтківська, Г Плешканівська, В. Петрова, В. Синьов, Є. Соботович, М. Супрун, Н. Тарасенко, К. Турчинська, Т. Ульянова, О. Чеботарьова, О. Хохліна, С. Федоренко, М. Шеремет та інші).

Розвиток і корекція мовленнєвих процесів учнів з інтелектуальними порушеннями безпосередньо впливають не лише на мовленнєві уміння, а й на розвиток професійної лексики, які, зокрема, формуються на уроках трудового навчання. Питання формування зв'язного мовлення в учнів з інтелектуальними порушеннями на уроках трудового навчання розкривається у вітчизняному та

зарубіжному історико-педагогічному досвіді (С. Айтметова, В. Бондар, Л. Вавіна, Г. Дульнєв, Г. Мерсіянова, С. Мирський, Б. Пінський, В. Петрова, В. Синьов, К. Турчинська, Т. Ульянова, О. Хохліна та інші). Шляхам активізації процесу засвоєння мовлення, трудових умінь і знань приділялась увага в дослідженнях питань навчання та виховання учнів з інтелектуальними порушеннями (Н. Альонкіна, В. Бондар, Л. Виготський, О. Леонтьєв, О. Лурія, Г. Мерсіянова, М. Певзнер, В. Петрова, В. Синьов, К. Турчинська та інші).

Формування в учнів з інтелектуальними порушеннями зв'язного мовлення в процесі навчання посідає одне з важливих місць в колі актуальних проблем навчання даної категорії учнів. Актуальність цієї проблеми підкреслювалась багатьма спеціалістами в галузі трудового навчання в допоміжній школі.

Недорозвинення пізнавальної діяльності та мовленнєвого досвіду в учнів з інтелектуальними порушеннями, своєрідність їх мовлення, а також інші психологічні особливості значною мірою ускладнюють формування зв'язного мовлення в процесі трудової діяльності. Цілком закономірні зусилля багатьох психологів і педагогів, спрямованих на пошук шляхів активізації розвитку зв'язного мовлення в учнів з інтелектуальними порушеннями.

У своїй роботі ми ставили спеціальне завдання включити мовлення учнів у процес їх практичної діяльності. Поряд з цим, вирішувалась проблема розвитку мовлення, головним чином, з метою забезпечення логічності побудови висловлювань, їх змістовності, повноти і завершеності в процесі трудової діяльності.

Проте, у цих дослідженнях ще недостатньо висвітлене питання формування мовленнєвого практичного досвіду, як важливої умови ефективного розвитку зв'язного мовлення в учнів з інтелектуальними порушеннями в процесі трудової діяльності. Тому, важливо удосконалювати процес трудового навчання цієї категорії учнів, шляхом розширення завдань, з використанням наявного у них мовленнєвого досвіду за рахунок введення в навчальний процес ефективних засобів, спрямованих на спеціальну його організацію.

Актуальність проблеми та її недостатня розробленість зумовили вибір теми дисертаційного дослідження «Формування зв’язного мовлення в учнів старших класів допоміжної школи на уроках трудового навчання».

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами.

Роботу виконано згідно з планом науково-дослідної роботи кафедри психокорекційної педагогіки факультету корекційної педагогіки та психології Національного педагогічного університету імені М.П.Драгоманова за напрямом: «Зміст освіти, форми, методи і засоби підготовки вчителів».

Тему затверджено на засіданні Вченої ради Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова (протокол № 6 від 26 грудня 2012 року) та узгоджено в Міжвідомчій раді з координації наукових досліджень з педагогічних і психологічних наук в Україні (протокол № 2 від 26 березня 2013 року).

Мета дослідження полягає в науковому обґрунтуванні, розробці та експериментальній превірці методики корекційної роботи, спрямованої на формування зв’язного мовлення в учнів з інтелектуальними порушеннями старших класів у процесі трудового навчання.

Для досягнення мети дослідження поставлені такі **завдання:**

1. Вивчити розробленість предмета дослідження в психолого-педагогічній і спеціальній літературі.
2. Розробити критерії оцінювання та на їх основі визначити рівні сформованості мовлення в учнів з інтелектуальними порушеннями старших класів на уроках трудового навчання.
3. Теоретично обґрунтувати, розробити та експериментально перевірити методику корекційної роботи, спрямованої на формування мовлення в учнів з інтелектуальними порушеннями старших класів на уроках трудового навчання.

Об’єктом дослідження є процес трудового навчання учнів з інтелектуальними порушеннями старших класів.

Предмет дослідження: методика корекційної роботи з формування зв'язного мовлення в учнів з інтелектуальними порушеннями старших класів допоміжної школи на уроках трудового навчання.

Теоретико-методологічною основою дослідження склали положення про:складну структуру мовлення та його психофізіологічні механізми (Л.Божович, Л.Виготський, П.Гальперин, Д.Ельконін, М. Жинкін, О.Лурія, О.О.Леонтьєв, О.В.Леонтьєв та інші); процес пізнання, спосіб одержання знань учнями з інтелектуальними порушеннями (Л.Вавіна, В.Воронкова, І.Дмитрієва, І.Єременко, Г.Мерсіянова, С.Миронова, І.Романенко, В.Синьов, О.Чеботарьова та інші); формування професійно-трудової діяльності (В.Бондар, Г.Дульнєв, І.Єременко, С.Мирський, Г.Мерсіянова, Б.Пінський, В.Синьов, О.Хохліна); особливості трудового навчання (Н.Альонкіна, В.Бех, В.Бондар, О.Граборов, Г.Дульнєв, Л.Занков, І.Єременко, В.Пінський, Г.Мерсіянова, М.Мирський, К.Турчинська, О.Хохліна та інші); міжпредметні зв'язки як ресурс використання компетентністного підходу на уроках (Н.Бібік, Л.Ващенко, О.Локшина, О.Овчарук, Л.Паращенко, О.Пометун, О.Савченко, С.Трубачева та інші).

Дослідження проводилося протягом 2014 – 2016 років. Ним було охоплено 164 учня 5-6 класів допоміжних шкіл № 10, 12, 26, 2, 17 м.Києва, Михайлівської та Вільшанської допоміжних шкіл Черкаської області, Черкаська, Білоцерківська та Бердичівська допоміжні школи.

Методи дослідження. Для досягнення мети й розв'язання поставлених завдань використано такі методи:

- *теоретичні:* вивчення, аналіз та узагальнення теоретичних та методичних засад дослідження для визначення стану розробленості проблеми й перспективних напрямів її вирішення;

- *емпіричні:* педагогічне спостереження за процесом формування мовлення, вивчення та аналіз продуктів практичної діяльності даної категорії учнів, аналіз результатів їх самостійних і контрольних завдань, вивчення й узагальнення педагогічного досвіду для обґрунтування методики корекційної роботи з формування мовлення в учнів з інтелектуальними порушеннями

старших класів у процесі трудового навчання; констатувальний та формувальний етапи експерименту з метою вивчення стану та особливостей зв'язного мовлення в учнів старших класів на уроках трудового навчання та перевірки ефективності розробленої методики корекційної роботи;

- *методи обробки статистичних даних:* кількісний та якісний аналіз, узагальнення експериментальних даних, статистичний аналіз за критерієм Фішера (кутове перетворення φ^*) для оцінки достовірності відмінностей між відсотковими частками вибірок в КГ та ЕГ після проведення формувального експерименту.

Наукова новизна здобутих результатів полягає в тому, що у дисертаційній роботі:

вперше: проведено комплексне дослідження щодо формування зв'язного мовлення в учнів з інтелектуальними порушеннями старших класів на уроках трудового навчання; визначені особливості зв'язного мовлення в учнів з інтелектуальними порушеннями старших класів; обґрунтовано рівні сформованості зв'язного усного та писемного мовлення в учнів з інтелектуальними порушеннями старших класів в залежності від стану сформованості їх мовленнєвої компетенції; науково обґрунтовано та розроблено методику корекційної роботи з формування зв'язного мовлення в учнів з інтелектуальними порушеннями старших класів допоміжної школи на уроках трудового навчання;

уточнено та розширено наукові уявлення про особливості та труднощі під час формування зв'язного мовлення в учнів з інтелектуальними порушеннями старших класів у процесі трудового навчання;

удосконалено зміст методики корекційної роботи з формування зв'язного мовлення в учнів з інтелектуальними порушеннями старших класів у процесі трудового навчання.

Практичне значення здобутих результатів дослідження полягає у: розробці змісту і методики корекційної роботи з формування зв'язного мовлення в учнів з інтелектуальними порушеннями старших класів допоміжної школи на уроках

трудового навчання. Одержані в дослідженні дані можуть бути використані у корекційній роботі з учнями з інтелектуальними порушеннями старших класів на уроках трудового навчання, у процесі розробки навчальних програм з трудового навчання, для ефективного використання професійної лексики у мовленнєвій діяльності учнів з інтелектуальними порушеннями, для вдосконалення методики трудового навчання, спрямованої на розвиток мовленнєвої діяльності учнів з інтелектуальними порушеннями.

Теоретичне положення та практичні напрацювання, відображені в дисертаційному дослідженні, впроваджені в навчально-виховний процес Михайлівської спеціальної загальноосвітньої школи-інтернату Черкаської області (довідка № 308/14 від 16.05.2018 р.), Вільшанської загальноосвітньої школи-інтернату Черкаської області (довідка № 277 від 14.05.2018 р.), Спеціальної школи-інтернату №8 міста Києва (довідка № 136 від 11.05.2018 р.), Спеціальної школи I-II ступенів №10 Дарницького району міста Києва (довідка № 172 від 21.05.2018 р.).

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.

Апробація результатів дослідження. Основні теоретичні положення дисертаційного дослідження доповідались і обговорювались на міжнародних та всеукраїнських конференціях: IX Східно-та Центральноєвропейській Регіональній конференції з питань альтернативної та допоміжної комунікації «Комунікація для всіх» (Київ, 2013); VIII Міжнародній науково-практичній конференції «Корекційна освіта: історія, сучасність та перспективи розвитку» (Кам’янець-Подільський, 2013), Міжнародному конгресі зі спеціальної педагогіки, психології та реабілітології: Освіта дітей з особливими потребами: від інституалізації до інклюзії (Вінниця, 27-28.10.2016), I-му з’їзді корекційних педагогів України «Актуальні питання соціалізації дітей з особливими освітніми потребами» (Дніпро, 29-30.11.2016), Всеукраїнській науково-практичній конференції

«Інноваційні підходи в спеціальній освіті» (Київ, 22-23.06.2017), І регіональному науково-практичному семінарі «Арт-терапія в практичній діяльності спеціального психолога» (Київ, 23.11.2017), ІІ Міжнародній науково-практичній конференції «Проблеми навчання, виховання та корекції розвитку дітей з аутистичними та інтелектуальними порушеннями в інклюзивних закладах освіти» (Київ, 3-4.04.2018), науково-практичному семінарі в спеціальній школі №10 (Київ, 15.02.2017), звітних науково-практичних конференціях Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова (2013-2017). Проміжні та кінцеві результати дисертаційного дослідження доповідалися й обговорювалися на засіданнях кафедри психокорекційної педагогіки НПУ імені М.П.Драгоманова (2013 – 2017.), на педагогічних радах і методичних об‘єднаннях спеціальної школи № 10, 12 Києва, Михайлівської спеціальної загальноосвітньої школи-інтернату та Вільшанської спеціальної загальноосвітньої школи-інтернату Черкаської області.

Публікації. Результати дослідження висвітлено в 7 одноосібних публікаціях, 5 з яких надруковано у наукових фахових виданнях України, 2 у виданнях, включених до міжнародних наукометричних баз.

Структура дисертації. Дисертація складається зі вступу, трьох розділів, висновків, списку використаних джерел (207 найменувань). У роботі розміщено 9 таблиць, 22 графіка. Загальний обсяг дисертації – 184 сторінки, з них – 166 сторінок основного тексту.

РОЗДІЛ 1. ПРОБЛЕМА ФОРМУВАННЯ ЗВ'ЯЗНОГО МОВЛЕННЯ В УЧНІВ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ У ПРОЦЕСІ ТРУДОВОГО НАВЧАННЯ У ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІЙ І СПЕЦІАЛЬНІЙ ЛІТЕРАТУРІ

1.1. Ступінь розробленості проблеми в науково-методичних і психологічних дослідженнях

У Концепції стандартів для Нової української школи ключові компетентності є системоутворювальним чинником визначення очікуваних результатів шкільної освіти, а отже, стають орієнтирами розроблення предметного змісту навчання.

О. Савченко, визначила три типи міжпредметних зв'язків: знаннєвий (збагачення, доповнення знань); діяльнісний (оволодіння універсальними пізнавальними уміннями); ціннісно-орієнтований (почуття, ставлення, оцінювальні судження учнів).

Знаннєвий тип міжпредметних зв'язків – метою завдань є актуалізація, порівняння, доповнення знань новими фактами, відомостями зі змісту інших предметів.

Діяльнісний тип. Діяльнісний складник є ядром кожної компетентності, адже він найбільшою мірою забезпечує формування здатності учня діяти. Його операційним механізмом є дії, операції, уміння, навички. Між ними існує тісний зв'язок, який нобхідно враховувати у процесі розроблення міжпредметних завдань і методики формування в учнів діяльнісного складника компетентності.

Міжпредметні завдання ціннісного типу. Категорія цінність належить до ключових понять сучасних людинознавчих наук. У довідниках із філософії, соціології, педагогіки знаходимо тлумачення поняття «цінності», «ціннісні орієнтири», «цінісні ставлення»[164].

Автор, акцентує увагу на необхідності поєднання актуальних і перспективних потреб учнів у навчальному процесі об'єктивно вимагає об'єднання в змісті, організації та методиках адаптивних і випереджальних функцій шкільної освіти.

Досить важливою для нашого дослідження є думка О. Савченко про те, що умовою й результатом інноваційного типу навчання є сформованість в учнів бажання і здатності самостійно вчитися, шукати в різних джерелах інформацію і застосовувати нові знання, виробляти вміння діяти, прагнути творчості та саморозвитку. Системне використання міжпредметних зв'язків, які відповідають структурним компонентам мовленнєвої компетентності, є важливим ресурсом впровадження компетентнісного підходу .

Відповідно до нашого предмету, думка автора, про встановлення міжпредметних зв'язків між мовленням і трудовим навчанням є досить важливою для нашого дослідження.

На сучасному етапі в Україні, одним із важливих завдань шкільного навчання є формування зв'язного мовлення в учнів на уроках трудового навчання, наближення його до вимог сучасного суспільства, яке вимагає сформованих умінь вільного спілкування між собою.

Основною метою навчання як у загальноосвітній, так і у допоміжній школі є розвиток мовленнєвих умінь в учнів, які сприяють змістовному, зв'язному і стилістично грамотному висловлюванню своїх думок, як в усній так і писемній формах.

Проблемою розвитку мовлення займалися вчені-методисти у викладанні рідної мови: М. Абакумов, Є. Баринова, К. Бархіна, О. Біляєв, В. Добромислова, Г. Іваницька, Т. Ладиженська, М. Львов, В. Мельничайко, Н. Пашковська, М. Пентилюк, О. Петрова, М. Рибникова, Н. Рождественський, Л. Симоненкова, Л. Федоренко та інші. Ці автори звертають увагу на єдність розвитку мовлення і мислення, взаємозв'язок усного та писемного мовлення, зв'язок роботи щодо розвитку мовлення з вивченням граматики, стилістична спрямованість розвитку мовлення. Ними зроблена спроба розробити теоретичні засади методики розвитку мовлення, яка ґрунтується на тому, що до мовлення почали підходити не тільки як до результату висловлення (тексту), але і як до процесу (мовленнєвої діяльності).

Мова по відношенню до мовлення, як стверджують С. Дорошенко, П. Дудик, це явище загальне, а мовлення – часткове, окреме, індивідуальне по відношенню до мови, тому на їх думку, для методики розвитку мовлення важливе значення має розмежування понять мова і мовлення [62].

Як зауважує Б. Головін, мова – це засоби спілкування у можливостях, а мовлення – ті ж самі засоби в дії [51].

Методисти, ґрунтуючись на цих твердженнях, розмежовують вивчення системи мови і функціонування мови, тобто вивчення системи мовних явищ, понять, фактів і застосування використання мовних засобів для пізнання дійсності та спілкування. На цій основі виділяються два аспекти роботи з розвитку мовлення на уроках української мови – функціонально-стилістичний і змістовий [62, 51].

На думку А. Маркової, М. Лісіної, мовлення передусім поняття лінґвістичне (у протиставленні «мова – мовлення»). Мова – це знакова система, застосовувана як засіб людського спілкування, а мовлення – це процес використання мовлення для спілкування, тобто реальне функціонування мови. Разом з тим мовлення – це поняття психологічне, оскільки мовленнєва діяльність є одним з видів психічної, інтелектуальної діяльності людини. Мовлення є також поняттям комунікативним, оскільки воно виступає основним засобом комунікації (мовленнєвого спілкування).

Зв’язне мовлення розглядається в методиці як особлива галузь роботи з розвитку мовлення – процес говоріння, діяльність мовця, продукт діяльності, текст, висловлювання [118, 104].

Основною одиницею зв’язного мовлення є розгорнуте висловлювання, текст. Методисти роглядають його як мовленнєву діяльність учня і як наслідок цієї діяльності. Теоретичною основою зв’язного мовлення є відомості про текст, його структурні елементи, типи і стилі мовлення.

Основне завдання з розвитку зв’язного мовлення – формування умінь аналізувати і конструювати тексти усіх типів і стилів мовлення. Це комунікативні вміння (уміння створювати текст).

Досить важливою для розкриття нашої проблеми є думка О. Біляєва, Л. Скуратівського, Г. Шелехової щодо використання мовних засобів у різних формах, сферах і жанрах мовлення, що забезпечує належний рівень мовленнєвої компетенції учнів [14, 170, 202].

Мовна і мовленнєва компетенції учнів, на думку Л. Шевцова, ґрунтуються на усвідомленні основної функції української мови – комунікативної, яка забезпечує мовленнєву діяльність її носіїв і впливає на духовний розвиток учнів [201].

Також проблемою розвитку мовлення займалися В. Бадер, І. Білодід, Л. Варзацька, В. Капінос, Є. Палихата, О. Хорошківська, та інші [8, 34, 80, 143, 197].

Проблема формування мовленнєвих умінь розглядається в різних аспектах: психологія розвитку мовлення (М. Жинкін, І. Зимня, О. Лєонтьєв, М. Львов, І. Синиця, М. Феофанов), теорія мовленнєвої діяльності (Л. Виготський, О. Леонтьєв), поетапне формування розумових дій (П. Гальперін), психологія сприймання мовлення (Б. Ананьєв, О. Бодальов), взаємозв‘язок мовлення і мислення (О. Лурія), засвоєння мовлення, як засобу спілкування (М. Лісіна, А. Маркова) [71, 75, 99, 111, 165, 194; 45, 99; 47; 6, 16; 107; 104, 118].

П. Гальперіним, О. О. Леонтьєвим, О. М. Леонтьєвим, О. Лурією розроблена теорія мовленнєвої діяльності. Вони виокремлюють мовлення як засіб спілкування та відображення дійсності у свідомості людини, який використовується як засіб спілкування людей, і в цій комунікативній функції саме мовлення є особливим видом інтелектуальної, мовленнєвої діяльності [47, 101, 100, 107].

На їх думку, мовлення – це складна психічна діяльність, в основі якої лежить практичне засвоєння мовленням, як засобом спілкування і як засобом вираження думки. Це продукт мовленнєвої діяльності, в процесі якої використовують одиниці мови, її категорії, форми і норми, - це послідовність мовних знаків, що організовуються законами мови і у відповідності до потреб

висловлюваної інформації. Мовлення завжди має певну форму і позамовний зміст.

О. О. Леонтьєв зазначає, що мовлення - це сукупність мовленнєвих дій, які мають власну мету діяльності. В основі мовленнєвих дій лежать мовленнєві операції: мовленнєві операції – мовленнєві дії; мовленнєві дії – мовлення. Виходячи з цього, він вважає, що мовленнєва діяльність це процес породження мовленнєвого висловлювання.

Автор стверджує, що мовлення – це певна кількість мовленнєвих дій, які мають свою мету і підпорядковані загальній меті діяльності, яка передбачає чотирифазову динамічну структуру, що кожна фаза відповідає певному етапу породження мовлення, в якому можна виділити групи операцій пов’язаних з аналітико-синтетичною діяльністю школярів.

Важливим для нашого дослідження є те, що він виділяє такі фази мовленнєвої діяльності, як: 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; III фаза – трансформація внутрішнього мовлення у зовнішню форму; IV фаза – контроль, реалізується в результаті співвідношення результатів мовленнєвого впливу на партнера з завданнями висловлювання, контролю послідовності та правильності використання операцій, виправлення допущених помилок [99].

Акцентуючи увагу на лінгвістичних поняттях, фактах і закономірностях, М. Львов стверджує, що вони забезпечать коло знань учнів, які є основою для практичного оволодіння мовленням. Він підкреслює, що учень в результаті засвоєння мовних знань усвідомлює моделі й норми практичного використання їх у мовленні, що сприяє формуванню їх мовленнєвої діяльності. Автор обґрунтував необхідність використання спеціальних методичних принципів, зокрема: комунікативна спрямованість навчання; реалізація двох напрямків в роботі: розвиток мовлення і мислення; обов’язкова мотивація мовленнєвої діяльності учнів; формування мовлення і опора на нього в навчальній

діяльності; взаємозв’язок усного і писемного мовлення в процесі їх розвитку. При цьому, він зазначав, що число спеціальних методичних принципів повинно бути обмежене, інакше це може призвести до девальвації принципів і вони престануть виконувати регулюючу функцію в процесі навчання [111].

За визначенням психолога Р. Павелківа, свідомість людини формується в процесі спілкування людей між собою. Свідома й духовна взаємодія суб'єктів, що відбувається в основному в процесі їх спільної практичної діяльності, здійснюється за допомогою мовлення.

Проблему мовлення в психології розглядають в контексті: мислення і мовлення, так як мислення і мовлення тісно пов'язані між собою.

Як стверджує Р. Павелків, мова складається з певних елементів, тобто, словникового та граматичного складу, обсяг і характер активного та пасивного словника людини залежать від її освіти, міри оволодіння мовленням, характером і змістом діяльності. Він, також, виділяє такі функції, як сигналізуюча, узагальнююча, комунікативна та експресивна [141].

Отже, аналізуючи праці відомих психологів та психолінгівстів, 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 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. Галінгер, С. Львов, зазначають, що практичне значення знань полягає в тому, що завдяки знанням учні набувають умінь володіти засобом дії при вирішуванні мовних завдань [111].

Акцентуючи увагу, на ефективному формуванні мовленнєвої діяльності М.Жинкін, підкреслює, що вчитель повинен знати психологічні закономірності її сприйняття, розуміння, відтворення і виробництво, тобто мати елементарне уявлення про механізми мовлення, про структуру мовленнєвої діяльності: мотивацію, мовленнєву інтервенцію, орієнтування в умовах спілкування, про внутрішнє і зовнішнє мовлення, про короткочасну і довготривалу пам'ять, про асоціативну природу людської пам'яті, про випереджувальний синтез (прогнозування в процесі породження мовлення) і пов'язане з ним чуття мови, про свідоме і підсвідоме в засвоєнні мови, про роль логічного і емоційного чинників у засвоєнні мови [71].

Відомий психолог П. Гальперін усю інформацію, що міститься в тексті, розподіляє на поняття змісту (інформативність тексту в цілому), сутності (інформативна роль речень та понад фразових єдностей) та значення (інформативність морфем, слів, лексем, синтаксичних конструкцій). Усі ці категорії, на його думку, мають конкретні форми реалізації [47].

Тому, психологи особливостями і функціональністю розрізняють мовлення усне і писемне, зовнішнє і внутрішнє (Б. Ананьєв, Б. Баєв, В. Виноградов, Л. Рубінштейн, А. Соколовим).

А. Соколов виділяє внутрішнє мовлення, як явище досить складне, в якому думка та мовлення пов'язуються в єдиний і нерозривний комплекс, який діє як мовленнєвий механізм мислення.

У дослідженнях, проведених А. Соколовим, висловлюється важлива думка про генетичну залежність – усного та писемного мовлення, зокрема, внутрішнє мовлення виникає із зовнішнього, є його психологічною трансформацією, в якій найбільше значення має навіть не скільки його більш фундаментальні психологічні характеристики, і перш за все, його крайня ситуативність, ототожнення та витікаюча з них, словесна фрагментарність [172].

Одержані дані Б. Баєва, про внутрішнє і зовнішнє мовлення, дозволяють стверджувати про наявність прямої залежності між внутрішнім мовленням і оперуванням абстрактним матеріалом, чим складніша, абстрактніша мисленнєва

діяльність (а писемне мовлення, як діяльність, складніше, ніж усне), тим більшу частину в ньому бере внутрішнє мовлення [10].

У дослідженнях лінгвістів і психологів Б. Ананьєва, І. Бодуєн де Куржене, В. Виноградова, Л. Рубінштейна та інших, акцентується увага на тому, що писемне мовлення виникло значно пізніше усного мовлення, виникнувши на основі усного мовлення, воно має спільний з ним словниковий запас і спільну граматичну будову. Також вони підкреслюють, що писемне мовлення значно відрізняється від усного і має свою специфіку та свої особливості.

Розширення словникового запасу учнів неможливе без глибокого аналізу мовлення учнів, виявлення типових помилок та причин їх виникнення. Ці проблеми розглядалися у працях О. Біляєва, Г. Іваницької, В. Капінос, Н. Пашківської, Л. Симоненкової. У посібнику О. Біляєва пропонуються ефективні шляхи збагачення активного словника учнів синонімами, антонімами, омонімами на заняттях з української мови та під час вивчення програмових художніх творів [14, 76, 80, 144].

Також проблемою розвитку мовлення займалися В. Бадер, І. Білодід, Л. Варзацька, В. Капінос, Т. Ладиженська, Є. Палихата, О. Хорошківська, та інші [8, 34, 80, 94, 142, 197].

О. Хорошковська вважає, що успішність роботи з розвитку зв’язного мовлення взагалі залежить від таких умов, як створення відповідного мовного середовища, увага до мовлення дітей з боку вчителя, оцінка мовлення, вправи у зв’язному висловлюванні, як усні, так і писемні.

Відомі методисти М. Жинкін, Т. Рузинська, Т. Ладиженська, що працювали над теорією розвитку зв’язного мовлення, виокремили спеціальні вміння, які необхідно формувати в учнів для розвитку усного і писемного мовлення, а саме: вміння розкрити висловлювання; вміння підібрати матеріал до запропонованої теми та систематизувати його; вміння будувати речення правильно, точно, логічно.

Т. Рузинською була запропонована методика розвитку мовлення учнів, в якій освновний акцент ставиться на різноманітних видах роботи з текстом, а саме:

добирати заголовки до текстів; відновлювати деформований текст; розподіляти текст на частини, поєднувати їх.

Як зазначила Т. Ладиженська, що 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 [94].

Так, зокрема, Б. Ананьєв до внутрішнього мовлення відносить: беззвучний характер внутрішнього мовлення; згорнутість, скороченість; вторинність стосовно зовнішнього мовлення; процесуальність і фазовість внутрішнього мовлення при його переході в зовнішнє і виділяє систему мовленнєвої діяльності, у яку входять не тільки говоріння і слухання, але читання і листування. Форми внутрішнього мовлення, їх механізми і фази процесу завжди своєрідні залежно від того, у якій мовленнєвій діяльності вони формуються [6].

Л. Виготський виділяв, що однією з функцій мовлення є оформлення і вираження думки та зовнішнє мовлення – це процес матеріалізації думки.
Тому, він акцентує увагу на тому, що в методиці розвитку мовлення необхідно надавати важливого значення підготовці, відбору, обробці й розташуванню матеріалу, логічним операціям [45].

Як стверджував відомий психолог С. Рубінштейн, що у мовленні ми формулюємо думку, але формулюючи, ми водночас її формуємо. Тобто, відбувається зворотний вплив мовлення на мислення. Мовленнєве оформлення думки сприяє чіткості, зрозумілості, послідовності самої думки.

Отже, мовлення тісно пов’язане з мисленням, розвивається на основі мислення, оскільки за його допомогою формується, реалізується думка; з іншого боку, мовлення, розвиваючись, сприяє формуванню думки, шліфує, вдосконалює її. Таким є діалектичний зв'язок розвитку мислення і мовлення в процесі шкільного навчання [163].

За визначенням О. Біляєва, М. Вашуленко, Л. Мацько, Л. Скуратівського, володіти вміннями і навичками вільно, комунікативно виправдано користуватися мовними засобами в різних формах, сферах і жанрах мовлення, тобто в забезпеченні належного рівня мовленнєвої компетенції учнів, що є однією з найважливіших умов їхньої соціалізації [14, 38, 119, 170].

Як зазначає М. Пентилюк, мовленнєва компетенція – це комплексне поняття, яке охоплює систему мовленнєвих умінь (уміння вести діалог, сприймати, відтворювати та використовувати усні та писемні монологічні, діалогічні висловлювання різних видів), що необхідні учням для спілкування у різних ситуаціях. Автор акцентує увагу на тому, що мовленнєва компетенція включає вміння користуватися мовленням, багатством її засобів виразності в залежності від мети висловлювання та сфери суспільного життя [146].

На думку А. Богуш, мовленнєва компетенція забезпечує вміння учнів підтримувати взаємодію з іншими, ви будувати логіку висловлювань, забезпечувати мовленнєве взаєморозуміння з дорослими та однолітками, формувати комунікативні здібності, мовленнєве самовираження, розвивати соціальне мовлення (вміння презентувати себе оточуючим, виражати особисту позицію по відношенню до інших тощо). Автор наголошує, на тому, що мовленнєва компетенція передбачає сформованість фонетичної, лексичної, граматичної, діалогічної та монологічної компетенції.

Завдяки дослідженням, видатних психологів (Л. Виготський, О. Лурія, О. Запорожець, П. Гальперин та інші) обгрунтовано, що учень оволодіває функціями мовлення, а також встановлено, який зв'язок відбувається з цими змінами в характері його діяльності. Одна з основних функцій мови - спілкування. В процесі спілкування дитина засвоює мовленнєвий досвід і, зокрема, лексики з трудового і професійного навчання.

Особливою функцією мовлення є регуляція поведінки, діяльності людини, зокрема її трудової діяльності.

Ідею про необхідність залучення дітей до посильної трудової діяльності, про встановлення зв'язку школи із життям, поєднання навчання дітей з доступною продуктивною працею висловили Т. Мор і Т. Кампанелло.

У працях Ж. Руссо, Я. Коменського розкривається проблема вдосконалення зв'язку між трудовою діяльністю і розвитком особистості дитини.

Уперше спробу поєднати навчання з працею розробив П. Песталоцці. Він також пропонував в умовах школи систематично залучати учнів до виконання посильних трудових завдань.

І. Сеченов, В. Бехтєрєв, К. Ушинський розробили фізіологічні, психологічні та педагогічні підходи щодо ролі праці в розвитку розумових здібностей дитини, яка має великий вплив на структуру та активізацію роботи фахівців у вихованні та навчанні учнів.

Деякі аспекти трудового навчання розкриваються в працях О. Христіанінова, А. Вихруща, В. Кухарського, С. Дем’янчук, Б. Струганець та інших. А саме: розвиток змісту знань з елементів техніки у системі трудового навчання учнів загальноосвітньої школи – О. Христіанінов, закономірності розвитку трудової підготовки учнів у загальноосвітніх школах України – А.Вихрущ, особливості розвитку трудової підготовки учнів у загальноосвітніх школах – В. Кухарський, систему трудової підготовки учнів у загальноосвітніх школах України – С. Дем’янчук, особливості підготовки вчителів трудового навчання у вищих навчальних закладах України – Б. Струганець.

Також проблемою професійно-трудового навчання займалися А. Кузьмінський, О. Корнійчук, О. Коберник, Г. Левченко В. Мадзігон, В. Омеляненко, В. Сидоренко, Д. Сметанін, В. Сухомлинський, В. Тименко, Г. Терещук, Д. Тхоржевський, К. Ушинський та інші.

У своїх працях К. Ушинський розкривав психологічні аспекти праці, вирішальне значення праці в розвитку суспільства та інше.

В. Сухомлинським також акцентується увага на важливості виховання особистості в процесі праці, пропонуються різноманітні принципи, на яких ґрунтується трудове виховання, а саме: єдність трудового виховання і загального

розвитку — морального, інтелектуального, естетичного, фізичного; розкриття, виявлення, розвиток індивідуальності в праці; висока моральність праці, її суспільно корисна спрямованість; раннє залучення до продуктивної праці; різноманітність видів праці; постійність, безперервність праці; наявність рис продуктивної праці дорослих у дитячій праці; творчий характер праці, поєднання зусиль розуму і рук; наступність змісту трудової діяльності, умінь і навичок; загальний характер продуктивної праці; посильність трудової діяльності; єдність праці і багатогранного життя [178].

За визначенням А. Кузьмінського, В. Омеляненко, праця є джерелом і важливою передумовою фізичного та соціально-психічного розвитку особистості. Впродовж усієї історії людства праця була засобом формування в особистості кращих якостей.

Досить важливою для нашого дослідження є думка Д. Тхоржевського про те, що уроки трудового навчання грунтуються на основі загальних дидактичних принципів, які використовуються для всіх шкільних предметів, але вони відрізняються деякими особливостями: учні займаються не тільки пізнавальною, але й творчою діяльністю; предмети, знаряддя, процеси праці виступають не тільки як об’єкти вивчення, але й засоби наочності, дидактичний матеріал, який використовується для активізації роботи учнів, технічними засобами навчання.

Також він зауважує, що трудове навчання не дублює педагогіку та психологію, але знаходиться з нею в тісному взаємозв’язку. Тому, не можливо вивчати трудове навчання не оволодівши загальними закономірностями психічної діяльності людини, організацією навчального процесу, основами техніки, технологій.

Психологічний аспект праці, на його думку, пов’язаний з тим, що предметні дії визначаються й регулюються внутрішньою (психічною) діяльністю - пізнавальною, мотиваційною, емоційною. Так, під час праці в людини активізуються такі пізнавальні процеси: відчуття, сприймання, мислення, пам’ять, уява. У праці реалізуються й одночасно розвиваються професійні здібності, знання, трудові навички та вміння працівника, розкриваються риси його

характеру, моральні якості, мотиви діяльності. У праці людина стверджує себе як особистість, реалізує та розвиває свій творчий потенціал.

Д. Тхоржевський, виділяє працю як колективну спільну діяльність людей, яка неможлива без спілкування, що охоплює обмін інформацією, діями й результатами діяльності, а також сприймання людини людиною. Виходячи з цього, він виділяє три аспекти: комунікативний (обмін інформацією); інтерактивний (обмін знаннями, ідеями, діями); перцептивний (сприймання, пізнання, взаєморозуміння). Отже, з психологічного боку праця це психічні процеси та психологічні фактори, які спонукають, програмують, регулюють трудову активність людини [187].

Психологічна теорія трудової діяльності, розроблена С. Рубінштейном, О. М. Леонтьєвим, Г. Зараковським, в своїй структурі, крім мотиву і мети, виділяє такі складові, як дія, завдання, операція. Дія розглядається як складна функціональна організація сукупності пізнавальних, виконавських, емоційно-оцінювальних процесів. Завдання у процесі праці виступає у вигляді локальної мети, а операція - у вигляді способів, якими ця мета досягається.

Ці автори у структурі предметних дій розрізняють орієнтаційну основу та прийоми їх безпосереднього виконання. Також виділяють, що основу трудових дій становлять: аналіз заданих характеристик очікуваного продукту (мета діяльності); аналіз предмета діяльності та оцінка можливості отримання потрібного продукту; аналіз засобів праці, технологічних особливостей обробки предмета праці з метою отримання продукту; аналіз складу, послідовності, способів виконання дій; контроль і корекція дій у процесі виконання; оцінка кінцевого продукту як досягнутої мети.

Важливою є думка О. Пометуна, К. Рейди, В. Товстогана , про комплексний підхід до уроків професійно-трудового навчання, який визначається двома ознаками: єдністю соціального фізіологічного, психологічного аспектів трудового навчання; єдністю навчальної, виховної і розвиваючої функцій процесу трудового навчання. Розкриваються особливості соціального аспекту трудового навчання, які сприяють наближенню соціальної мети трудової діяльності до кожного учня,

підготовці до праці у сучасному суспільстві з притаманними йому особливостями виробництва, а також фізіологічного аспекту трудового навчання, який сприяє фізичному розвитку дітей: зміцненню кісткової системи, укріплення м'язів, розвитку процесів дихання, кровообігу, покращенню координації рухів, підвищенню витривалості організму. Психологічний аспект забезпечує розвиток особистості учня, його психологічних процесів сприймання, уваги, пам'яті, мислення, мовлення, уяви. Авторами детально розкриваються такі функції як: навчальна, виховна, розвиваюча. Зокрема, навчальна функція полягає в ознайомленні учнів з елементами загальних основ сучасного виробництва (технік технології, організації та економіки), формування трудових умінь, культури праці. Виховна функція навчального процесу вимагає формування в учнів позитивного, емоційно-ціннісного ставлення до трудової діяльності, до людської праці, бережливого ставлення до предметів, засобів, продуктів праці, здійснення екологічного, економічного, естетичного, морального, фізичного виховання дітей. Розвиваюча функція трудового навчання повинна реалізовувати всебічний розвиток розумових здібностей дітей, їх конструктивного технічного мислення, художніх смаків.

О. Пометун, К. Рейда, В. Товстоган акцентує увагу на організації спільної роботи вчителя і учнів, за допомогою якої досягається засвоєння техніко-технологічних знань, формування трудових умінь, навичок, виховання позитивного ставлення до праці, розвиток самостійності і творчої активності в навчальній і трудовій діяльності. Ними пропонується різноманітна класифікація методів трудового навчання, отже, у відповідності з метою застосування (методи повідомлення нових знань; методи формування умінь і навичок; метод контролю за ходом і оцінювання результатів навчання); за джерелами інформації: словесні (розповідь, пояснення, бесіда, лекція, аудіо записи, радіопередачі, друковане слово: підручники, посібники, довідники, енциклопедії); наочні (демонстрації готових виробів, їх частин, розгорток, креслення, технологічних карт, фотографій, таблиць, інструментів, матеріалів, слайдів, діафільмів, кінофільмів, телепередач, відеозаписів, показ прийомів роботи); практичні (трудові вправи, досліди,

лабораторні роботи, самостійна розробка конструкцій, виконання практичних робіт) [155, 160, 183].

На сучасному етапі в працях О. Коберника, В. Сидоренка, Г. Терещука, Д. Тхоржевського та інших обґрунтовуються концептуальні засади технологічної освіти учнів, сутність та методики застосування проектно-технологічної системи у трудовому навчанні, що є досить важливим підґрунтям для різних напрямків професійно-трудового навчання.

1.2.Особливості формування мовлення в учнів з інтелектуальними порушеннями в процесі професійно-трудового навчання.

Спеціальним завданням навчання на уроках з різних дисциплін в допоміжній школі є формування зв'язного мовлення, а також корекція мисленнєвої та мовленнєвої діяльності в учнів з інтелектуальними порушеннями. Насамперед, відзначимо, що проблема формування зв'язного мовлення в учнів старших класів допоміжної школи на уроках трудового навчання не була предметом спеціальних досліджень.

До актуальних питань навчання учнів з інтелектуальними порушеннями української мови багато авторів правомірно відносять розвиток мовлення. Розробці цього питання спеціальна увага приділялася в роботах методистів А. Аксьонової, Л. Вавіної, В. Ковальчук, Н. Кравець, В. Луценко, В. Петрової, Г. Піонтківської, Т. Ульянової та інших [3, 33, 92, 147, 152, 188].

Але в працях багатьох дослідників розкривалися деякі аспекти формування зв'язного мовлення в учнів з інтелектуальними порушеннями на уроках української мови (А. Аксьонова, Л. Вавіна, В. Воронкова, М. Гнєзділов, І. Дмитрієва, Н. Кравець, Р. Лалаєвої, Л. Логвінової, Р. Луцкіна, В. Петрова, Г. Плешканівська, Г. Піонтківська, Н. Стадненко, Є. Соботович, Н. Тарасенко, Т. Ульянової, О. Чеботарьова, С. Федоренко, М. Феофанов, М. Шеремет, Ж. Шиф та інші).

Н. Стадненко в своїх працях розкриває актуальну проблему ефективного використання наочності, зокрема, картин. Здійснюючи психологічну характеристику розуміння картин учнями 1-2 класів допоміжної і

загальноосвітньої шкіл, Н. Стадненко висвітлює своєрідність цієї діяльності в учнів з інтелекутальними порушеннями у порівнянні з нормою. Нею були запропоновані різноманітні прийоми педагогічного керівництва, серед яких особливого значення набуває аналіз картини, який спрямовує увагу учнів на суттєві об'єкти та пояснення причин зображених дій, випереджаюче читання оповідання [174].

Дефект вимови, що є наслідком не стільки недостатності роботи артикуляційного апарату, за визначенням В. Петрової, скільки порушенням звукового аналізу та синтезу слів, які негативно впливають на подальший розвиток мовленнєвої та мисленнєвої діяльності учнів. Автор звертала увагу на те, що словниковий запас даної категорії учнів характеризується особливостями їх пізнавальної діяльності, уміннями усвідомлювати і відображати у мовленні навколишню дійсність, а також різноманітність загального психічного розвитку дитини. Бідність словникового запасу в них в значній мірі обумовлена обмеженістю соціальних і вербальних контактів, а також недостатньою сформованістю інтересів, несформованістю вербальної пам'яті, умінь співвідносити слово з відповідним предметом.

Нею розроблені певні вимоги стосовно застосування практичних вправ, які ґрунтуються на особливостях мовленнєвої діяльності учнів з інтелектуальними порушеннями, зокрема: необхідність створювати відповідні умови для того, щоб в учнів виникла потреба користуватися мовленням. Це досягається досить успішно, коли процеси мовленнєвої діяльності пов'язуються з процесами спостереження або практичною діяльністю учнів; щоб учні будували свої висловлювання в логічній послідовності, не пропускаючи та не повторюючи певні фрази; привчати учнів висловлювати свої думки і міркування, без заміни слів жестами; вдумливе відношення учнів до вибору відповідних слів для висловлювання і побудови фраз. Якщо організувати використання мовлення в усіх видах практичного навчання на уроках трудового навчання, це призводить до його покращення, до розвитку навичок висловлювання думок, адекватного діалогу і навичок побудови монологічного висловлювання. Саме ця

закономірність потребує, щоб педагогічна діяльність вчителя була спрямована на корекцію недоліків мовлення учнів, на її розвиток і активізацію як засіб спілкування. Це положення, обгрунтоване В. Петровою, переконує нас у розробці ефективних шляхів з використанням інструкційних карток, що сприятимуть свідомому формуванню зв'язного мовлення, в процесі використання професійної лексики учнями з інтелектуальними порушеннями [147].

У своїх працях Р. Лалаєва обґрунтувала, що порушення мовлення в учнів з інтелектуальними порушеннями характеризуються складністю патогенезу і симптоматики. Дефекти мовлення в них 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 тощо).

Р. Лалаєва звертала увагу на те, що в учнів з інтелектуальними порушеннями у зв'язку із загальним недорозвитком аналітико-синтетичної діяльності з великими труднощами формуються мовні узагальнення, уповільнено і якісно інакше, ніж у дітей з інтелектом норма, засвоюються закономірності мови [96].

М. Супрун, А. Руденко детально проаналізували спеціальну літературу з проблеми формування початкових мовних узагальнень в учнів з інтелектуальними порушеннями з використанням спеціальних методичних прийомів, акцентували увагу на глобальній реконструкції підходів щодо вивчення української мови та розробки ефективних шляхів [177] .

Як відмічала М. 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» [205].

Не менш суттєвою особливістю мовлення учнів з інтелектуальними порушеннями, на думку М. Гнєзділова, є обмеженість їх словникового запасу та своєрідність його використання. Слід враховувати і те, що більша частина слів,

відомих учням з інтелектуальними порушеннями, 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. Відмічаючи мовленнєву замкнутість, як характерну рису більшості учнів з інтелектуальними порушеннями, автор підкреслював, що це може призвести до проблем під час формування мовленнєвих умінь.

Також, М. Гнєзділов звертав увагу на те, що головна особливість мовленнєвої діяльності учнів з інтелектуальними порушеннями проявляється в якості їх мовлення. У своїх дослідженнях він вказував на те, що у цієї категорії дітей у значній мірі знижена мотивація мовлення, тобто потреба висловлювати свої думки, враження, бажання в словесній формі. Він підкреслював, що в окремих випадках серед учнів з інтелектуальними порушеннями 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. У своїх працях, автор пропонує використовувати деякі прийоми, які ґрунтуються на звуковому аналітико-синтетичному методі, що розвивають процеси мисленнєвої діяльності, але системи спеціальних вправ, спрямованих на використання професійної лексики учнями з інтелектуальними порушеннями не розробляв [49].

У науково-методичних розробках Л. Вавіної, М. Гнєзділова, В. Петрової, Т. Ульянової та інших розглядаються особливості роботи над розвитком писемного мовлення в з учнів з інтелектуальними порушеннями, акцентуючи увагу на розвитку мотивації мовленнєвої діяльності. Вони підкреслюють, що для цього базою є професійно-трудове навчання, шкільний побут, художня творчість учнів, режимні моменти, а також використання різноманітної наочності (картини, інструкційні картки, ескізи). Як бачимо, ці методисти звертають увагу на необхідність використання різноманітної наочності, але не пропонують певної системи роботи з розвитку зв’язного мовлення в учнів з інтелектуальними порушеннями на уроках трудового навчання [32, 49, 147, 188].

Як зазначає Н. Кравець, учням з інтелектуальними порушеннями важко читати креслення, схеми, інструкції, орієнтуватися в технологічних картках, опановувати зміст статей підручників внаслідок розуміння ними текстів поетапності виконання роботи [92].

Також, автор засвідчує, що в тексті мовний матеріал, який набуває нової якості – «функціональності». Це означає, що мовленнєвий матріал є опосередкованим засобом для передачі читачеві інформації. Щоб учні н просто читали й переказували зміст прочитаного, часто не розуміючи його смислу, Н. Кравець радить проводити такі види роботи над твором, які не лише допомагають зрозуміти прочитане, а й засвоїти, уявити зачитан в тому порядку і зв’язку, як це подано в тексті: складання таблиць, схем, графіків, пам’яток-орієнтирів, технологічних карт, інструкцій, схем-моделей. Водночас, вона радить проводити учням різноманітні допоміжні заняття [92].

Важливим науковим доробком, як свідчить О. Чеботарьова, є розроблений та впроваджений в практику допоміжних шкіл науково-практичний посібник з професійно-трудового навчання для учнів з інтелектуальними порушеннями, використання якого сприяє підвищенню ефективності засвоєння учнями техніко-технологічних знань як однієї з умов усвідомленого виконання практичних завдань; розвитку загальнотрудових умінь (здійснення аналізу предмета діяльності стосовно визначення матеріалу, форми, розміру деталей, орієнтування у способі виконання, планування послідовності власних дій та здійснення самоконтролю), що є показником самостійності виконання практичних завдань; забезпеченню усвідомленого застосування учнями одержаних знань та практичних умінь у самостійній життєдіяльності; корекції наявних у школярів даної категорії психофізичних недоліків [200].

Л. Вавіна запропонувала методику формування в учнів зв’язного усного і писемного мовлення. Система формування мовлення розглядається нею як основний засіб практичного оволодіння мовленнєвою діяльністю. Вона виокремила і всебічно обгрунтувала зв'язок сформованості писемного мовлення з предметно-практичною діяльністю учнів. Також, автор підкреслює, що головне

завдання навчання рідної мови в допоміжній школі визначається формуванням в учнів конкретних мовленнєвих і орфографічних навичок [33].

Відомий методист Т. Ульянова в навчальному посібнику з методики викладання української мови в допоміжній школі, розкриває особливості розвитку як усного так і писемного мовлення в учнів з інтелектуальними порушеннями. В ньому автор пропонує різні засоби корекційної роботи на уроках української мови, зокрема, акцентує особливу увагу вчителя на використанні різноманітних вправах, які спрямовані на формування зв'язного мовлення як усного так і писемного, характеризує основні групи орфографічних вправ (списування, диктанти, граматичний аналіз, перекази, твори). При цьому, Т. Ульянова не акцентує уваги на формуванні зв'язного мовлення на уроках трудового навчання [188].

Як показали результати дослідження Г. Піонтківської, що рівень розвитку первинної чуттєвої основи грамотного письма безпосередньо впливає на особливості розвитку в них зв'язного мовлення, що в подальшому сприятиме формуванню мовленнєвих умінь в учнів з інтелектуальними порушеннями. Нею розроблені різні засоби підсилення мовленнєвих кінестезій, з використанням орфографічного проговорювання та коментування, що впливає на ефективне навчання учнів молодших класів прийомам контролювання свого письма та формуванню мовленнєвих процесів [152].

В учнів з інтелектуальними порушеннями, як зазначає Н. Тарасенко, бідний словниковий запас, неправильне розуміння і неточне використання слів учнями перешкоджає вивченню граматики, вони в своєму мовленні майже не використовують слова різних граматичних понять, особливо прикметників, досить часто замінюючи їх іменниками та дієсловами. На її думку, одним із головних завдань розвитку мовлення є збагачення словника учнів прикметниками, що розвиватиме мовлення, а їх висловлювання будуть більш чіткими та повними [179].

Л. Виготський, П. Гальперін, В. Лубовський, О. Лурія, М. Певзнер, Г. Сухарєва зазначають, що особливостями вищої нервової діяльності учнів з

інтелектуальними порушеннями є слабкість функції кори головного мозку, слабкість процесів активного внутрішнього гальмування, інертність нервових процесів. Важлива особливість цих дітей – недорозвиток другої сигнальної системи. В процесі оволодіння навичками і вміннями для учнів з інтелектуальними порушеннями основою є наочний показ, наочне сприйняття, а не словесна інструкція [45, 47, 106, 107,145].

У цих дітей, на думку А. Лурія, В. Лубовського знижена регулююча функція мовлення, яка в нормі дуже рано починає відігравати важливу роль у поведінці дитини та формуванні мовленнєвої діяльності [106, 107].

Зазначені особливості вищої нервової діяльності є основними причинами недорозвитку мовлення, що, в свою чергу, впливає на формування мовленнєвих умінь в учнів з інтелектуальними порушеннями.

Відмічаючи цей факт, Л. 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, обусловливающих бедность, малую развернутость рассказов умственно отсталых школьников» [73].

На думку Г. Дульнєва, Л. Занкова, В. Лубовського, О. Лурія, Р. Лалаєвої, М. Певзнер, В. Петрової, С. Рубінштейн, Г. Сухаревої, М. Феофанова, Ж. Шиф та інших мовлення відіграє велику роль у психічному розвитку учнів, в розвитку мислення і психічної діяльності у 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 [63, 73, 106, 107, 96, 145, 147. 163, 194, 189].

В якості причин порушення регулюючої ролі власного мовлення учнів з інтелектуальними порушеннями О. Лурія висунув положення про те, що мовленнєві зв'язки в них з швидкістю і легкістю перебудовуються в стереотипні,

інертні, які відтворюються, але не співвідносяться з реальною ситуацією, тобто з діями, що виконуються [107].

Для розвитку проблеми активізації пізнавальної діяльності учнів з інтелектуальними порушеннями велике значення мають положення про розвиток мовленнєвої регуляції діяльності дітей цієї категорії (О. Лурія, В. Лубовський), теорія поетапного засвоєння розумових дій (П. Гальперін).

Л. Виготський при пошуках оптимальних методів активізації діяльності учнів з інтелектуальними порушеннями, підкреслював на необхідності враховування принципу єдності та взаємозумовленості інтелекту й афекту. Останнє має особливе значення тому, що механізм формування бажання вчитися можна розкрити, як створення емоційної значущості досягнень у засвоєнні навчального матеріалу і пізнавальної діяльності взагалі [45].

В. Петрова, досліджуючи розуміння і виконання словесних інструкцій цієї категорії учнів, зазначала, що мовлення дорослого не має достатнього спонукального значення. Дитина пам'ятає інструкцію, повторює її, але не усі її ланки мобілізують її до виконання визначених дій, так як певні частини інструкції не є для неї обов'язковими [147].

Також А. Аксьонова, Н. Барська, В. Воронкова, М. Гнєзділов, Н. Кравець, А. Липкіна, В. Петрова, Г. Піонтківська, З. Смірнова, М. Феофанов звертали увагу на особливості граматичної будови мовлення в учнів з інтелектуальними порушеннями, 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 [3, 12. 42, 49, 92, 147, 153, 194].

Особливості розвитку монологічного мовлення в учнів з інтелектуальними порушеннями розкриті в працях Р. Лалаєвої, Л. Логвінової, В. Петрової, С. Рубінштейн, Ж. 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.

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. 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 [96, 105, 147, 163, 189].

Ж. Шиф виділила ряд причин, що пов'язані з труднощами в процесі формування зв'язного мовлення в учнів з інтелектуальними порушеннями. Зокрема, недостатня сформованість діалогічного мовлення, перешкоджає розвитку зв'язного усного висловлювання думок, а також труднощі переходу до зв'язних висловлювань обумовлені характерною для них слабкою мотивацією до мовлення. На думку Ж. Шиф діалогічне мовлення учнів з інтелектуальними порушеннями, значно відрізняється від мовлення учнів з інтелектом норма. 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 учням з інтелектуальними порушеннями інертність нервових процесів і уповільнені реакції впливають і ускладнюють подібні переходи [189].

А. Аксьонова займала вагоме місце у спеціальній методиці викладання рідної мови. У її методичних працях велика увага приділялась розробці системи роботи з розвитку зв'язного усного і писемного мовлення в допоміжній школі. Основа системи - спеціальні уроки розвитку мовлення, що включали в себе природничі та загальносуспільні компоненти. Велике значення для оволодіння

зв’язним мовленням, стверджує вчений, мають уроки читання та граматики. Вона звертала увагу на необхідність використання якомога більшої різноманітності видів робіт, які повинні ускладнюватися з розширенням обсягу матеріалу, самостійності учнів [3].

У розвитку усного мовлення в учнів з інтелектуальними порушеннями, на думку І. Дмитрієвої, провідну роль відіграють наявність ситуації, інтонація, оскільки вони виконують функції членування мовленнєвого потоку на смислові блоки, оформлення висловлювань у єдине ціле. Вона пропонує такі напрямки роботи для розвитку зв’язного усного та писемного мовлення, а саме: засвоєння звукової сторони мовлення; опанування лексико-стилістичних засобів української мови; елементарне ознайомлення зі словотворчими засобами стилістики; засвоєння морфологічних засобів мови; практичне засвоєння синтаксичних засобів мовлення; формування вміння будувати тексти усної і писемної форм і засвоєння інтонаційних засобів [59].

Розвиток зв’язного писемного мовлення учнів з інтелектуальними порушеннями є предметом спеціального вивчення багатьох науковців, зокрема, А. Аксьонової, Н. Барської, Л. Вавіної, М. Гнєзділова, В. Лубовського, В. Петрової, Т. Ульянової та інших [22].

За визначенням В. Петрової, писемне мовлення – це складна психічна діяльність, яка являє собою як активне вираження своїх думок засобами писемності (письмо), так і розуміння того, що написано (читання). Нобхідність в спілкуванні з допомогою писемного мовлення виникає щоденно, в самих різноманітніх життєвих ситуаціях [147].

Ж. Шиф вказувала, що навчання в школі, здійснюючи великий вплив на загальний мовленнєвий розвиток учнів з інтелектуальними порушеннями, значно розширює можливості користування мовленням, як засобом спілкування. В ході подальшого навчання і усне, і писемне мовлення учнів розвивається і удосконалюється, розвиток обох видів мовлення відбувається в складній взаємодії. Обидва види мовлення виконують одну і ту ж функцію – являються засобом спілкування між людьми [189].

Однак, за висловлюваннями Л. Виготського, писемне мовлення не можна уявити собі як простий переклад усного мовлення в письмові знаки, а оволодіння писемним мовленням не є просто засвоєнням техніки письма [45].

Виходячи із загального завдання допоміжної школи – підготувати учнів до самостійного трудового життя, навчання мови має практичний характер. Практичні вправи, як зазначає І. Корнєв, створюють умови для правильної організації мовної практики школярів, в процесі якої формуються перші узагальнення мовних явищ – основа для формування граматичних понять [90].

На думку Г. Дульнева, І. Єременка, Л. Занкова, Р. Лалаєвої, О. Лурія, М. Певзнер, В. Петрової, С. Рубінштейн, В. Синьова, Т. Ульянової, М. Феофанова, Ж. Шиф та ін. мовлення відіграє велику роль у психічному розвитку учнів, у розвитку мислення і психічної діяльності вцілому. 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 [63, 66, 73, 96, 107, 145, 147, 163, 168, 188, 189, 194].

Мовлення - основний засіб спілкування людей. Володіючи мовленням, людина може висловити свої думки, бажання навколишнім, поділитися з ними досвідом, погодити дії. Мовлення - необхідна основа людського мислення. Мовлення, як і мислення, виникло в процесі праці. Єдність мислення і мовлення в засвоєнні учнем визначеного навчального матеріалу порушується, якщо мовлення не спирається на безпосередні зв'язки між предметами і явищами дійсності, що входять у практичний досвід учня. Таким джерелом пізнання для учнів з інтелектуальними порушеннями є його практична діяльність [73, 126].

Розумові операції - аналіз, синтез, порівняння, узагальнення, абстракція – розвиваються й удосконалюються в міру оволодіння мовленням. Мовлення слугує засобом регуляції психічної діяльності людини. Вона організовує процеси пам'яті і сприйняття. Велике значення має мовлення у формуванні вольових процесів [163, 167, 188, 189,193].

Практика навчання учнів з інтелектуальними порушеннями вимагала проведення фундаментальних теоретичних та експерементальних досліджень особливостей їх трудової діяльності (В. Бондар, Г. Дульнєв, Б. Пінський), розробки принципу корегуючого навчання (В. Лубовський, І. Єременко, В. Петрова, В. Синьов), конкретного змісту, організаційних форм, методів і напрямків трудової підготовки (Г. Мерсіянова, Є. Ковальова, С. Мирський та інші) [18, 63, 149; 106, 66, 147, 168; 121, 84, 132].

Розвиток теорії і практики трудового навчання учнів з інтелектуальними порушеннями здійснювався під впливом педагогічних поглядів Н. Альонкіної, В. Беха, В. Бондаря, В. Воронкової, О. Граборова, Г. Дульнєва, А. Дьячкова, Л. Занкова, Х. Замського, І. Єременка, В. Пінського, Г. Мерсіянової, М. Мирського, В. Оржеховської, М. Рябцева, В. Тарасова, К. Турчинської, О. Чеботарьової, О. Хохліної та інших [4, 28, 42, 53, 63, 73, 65, 150, 121, 132, 186, 200, 198].

Проблемою формуванням професійної спрямованості учнів в умовах міжшкільного навчально-виробничого комбінату займалися В. Барко і В. Оржеховська. Ними розглядалися шляхи підвищення ефективності профорієнтаційної роботи зі школярами на основі координації діяльності навчально-виробничого комбінату, школи, виробництва і комплексного використання різних методів і засобів профорієнтації [21].

У працях І. Беха, І. Єременка, А. Корнієнка, Н. Королько, В. Лубовського, С. Максименка, Ю. Матасова, С. Новикова, В. Петрової, Г. Плешканівської, В. Синьова, Н. Стадненко, О. Чекурда, Л. Ярової та інших відображається проблема корекційної спрямованості трудової підготовки учнів з інтелектуальними порушеннями [21].

Трудове виховання, як констатує І. Єременко, - основа всієї навчально-виховної і корекційної роботи. На його думку, трудове виховання в допоміжній школі має ряд взаємопов’язаних і взаємозумовлених етапів, які враховують вікові і типологічні особливості учнів. Перший етап – це самообслуговування і заняття з ручної праці в молодших класах. Другий етап – суспільно корисна праця та професійно-трудове навчання в старших класах. Особливого значення трудовому

навчанню на другому етапі надає І. Єременко. Так як, це необхідна умова високої якості навчання і підготовки до самостійного життя учнів з інтелектуальними порушеннями. У процесі формування трудових навичок, учні повинні систематично використовувати знання здобуті на уроках української мови, математики та інших [65].

Дослідження Г. Мерсіянової показали, що в учнів допоміжної школи можливо сформувати вміння планувати свою діяльність, якщо цю роботу поєднувати з розвитком раціональних прийомів і способів дій, мислення, правильного ставлення до праці, з вихованням особистості, використовуючи корекційно-виховну роботу [124].

В. Синьов, С. Мирський, Є. Ковальова виявили закономірності й особливості розвитку структури трудової діяльності. Вони встановили, що найбільш характерною особливістю для більшості учнів цієї категорії є низький рівень самостійності у виконанні трудових завдань. Вони проявляються тоді, коли учням необхідно виконати мисленнєві і мовленнєві дії, визначити мету і завдання діяльності, шляхи їх досягнення, спланувати хід виконання завдань, проконтролювати результати їх виконання. У формуванні цих компонентів трудової діяльності особливу роль відіграє здатність встановлювати причинно-наслідкові зв'язки, які у цих дітей сформовані на досить низькому рівні. На їх думку, у процесі трудового навчання педагогічний процес повинен бути спрямований на корекцію та компенсацію мисленнєвого та мовленнєвого розвитку, особливо вторинних порушень (вони легше піддаються виправленню в процесі трудового виховання). Головне, щоб кожний навчально-виховний захід передбачав розв'язання корекційно-виховних завдань. Тільки так можна досягти позитивних результатів у розвитку трудових дій в учнів з інтелектуальними порушеннями [84, 167, 133].

В. Бондар зазначає, що виконуючи окремі види праці, учні користуються різними інструментами, матеріалами, які відрізняються один від одного кольором, розміром, об'ємом, формою. Він підкреслює, що пізнаючи властивості інструментів і матеріалів, учні розширюють свої уявлення про них, розвивають

сприймання, пам'ять, мислення, збагачують активний словниковий запас. Відбувається процес корекції. Чіткість таких уявлень створює умови для розвитку мислення, аналізу, синтезу, порівняння й оцінки. Перш ніж виконати завдання учень ставить перед собою мету і визначає способи її досягнення. На основі усвідомленого характеру завдань учень розподіляє їх на окремі частини, продумує способи виконання всіх елементів та поєднання їх в єдине ціле [27].

Побудова найпростіших схематичних планів для учнів старших класів як зазначає С. Мирський, є не складним завданням, так як учні вчаться у визначеній послідовності перелічувати назви дій уже на другому році навчання в шкільних майстернях. Більш складним, на його думку, є складання плану роботи, з цим завданням учні справляються менш успішно і планування часто обмежується назвою предмета. Він підкреслює, що у висловлюваннях учнів спостерігається повторення тих самих слів, що позначають частини предметів, іноді до перерахування деталей додаються вказівки до запланованих дії, однак використання дієслів є одноманітними [133].

Як зазначає Б. Пінський, що успішність практичної діяльності, насамперед, залежить від вміння планувати і контролювати свої дії, співставляючи з поставленою метою. Також він зазначає, що специфіка діяльності учнів з інтелектуальними порушеннями виражається, перш за все, в тенденції виконувати поставлене завдання без потрібного орієнтування в ньому, без аналізу його умов, без активної мисленнєвої роботи над планом і вибору засобів досягнення мети. Все це потрібно враховувати під час роботи з дітьми даної категорії та систематично проводити корекційну роботу [149].

Є. Білевич вивчав проблему підвищення усвідомленості виконання завдань з ручної праці учнями допоміжної школи. Ним були розкриті особливості причинних обґрунтувань власних практичних дій учнями молодших класів допоміжної школи під час виконання завдань з ручної праці та розроблені шляхи підвищення пізнавальної усвідомленості виконання трудових дій учнями [13].

Особливою функцією мовлення є регуляція поведінки, діяльності людини, зокрема трудової діяльності.

На сучасному етапі, завдяки дослідженням, видатних психологів (Л. Виготський, О. Лурія, О. Запорожець, П. Гальперин та інші) доведено, що дитина оволодіває функціями мовлення, а також встановлено, який зв'язок відбувається з цими змінами в характері його діяльності. Одна з основних функцій мови - спілкування. В процесі спілкування дитина засвоює мовленнєвий досвід і, зокрема, професійної лексики з трудового навчання [44, 107, 47].

Аналізуючи роль мовлення учнів з інтелектуальними порушеннями в процесі трудового навчання ми враховували розвиток регулюючої функції мовлення, яка набуває особливого значення в дидактичному плані. Проаналізована психолого-педагогічна література дозволяє нам зробити висновки про узгодженість між практичною і мовленнєвою діяльністю, які в певній мірі визначають правильність організації уроків трудового навчання.

Проблема взаємодії мовлення та трудової діяльності учнів з інтелектуальними порушеннями розкривається в працях відомих корекційних педагогів (Л. Вавіна, А. Висоцька, Г. Дульнєв, В. Карвяліс, В. Лубовський, Г. Мерсіянова, Н. Непомняща, В. Петрова, Б. Пінський, В. Синьов, К. Турчинська, О. Хохліна та інші). Розроблені ними теоретичні положення є базою особливостей взаємодії мовлення і діяльності цієї категорії дітей, започаткованих олігофренопедагогікою.

На проблему взаємодії мовлення та трудової діяльності учнів з інтелектуальною недостатністю звертали увагу такі корекційні педагоги, як Б. Пінський, Г. Дульнєв, В. Карвяліс, В. Петрова, К. Турчинська, Г. Мерсіянова, Л. Вавіна. Розроблені ними теоретичні положення є базою особливостей взаємодії мовлення і діяльності цієї категорії дітей, започаткованих корекційною педагогікою[23].

Низький рівень мовленнєвої діяльності, відсутність потреби в спілкуванні – значною мірою ускладнюють процес оволодіння професійним мовленням під час трудової діяльності. Особливий внесок у розвиток цієї проблеми був зроблений такими вченими, як Л. Вавіною, Г. Дульнєвим, Г. Мерсіяновою, В. Петровою, В. Синьовим, К. Турчинською та іншими.

Вивчення об’єктивних закономірностй, фізичного і психічного розвитку дітей з інтелектуальними порушеннями, з метою дослідження професійної придатності і визначння потенційних можливостй їхнього розвитку, визначення особливостей спеціально організованого процесу профорієнтації осіб з інтелектуальними порушеннями, розробка шляхів удосконалення підготовки осіб з інтелектуальними порушеннями доо самостійного життя, самостійної трудової діяльності й соціально-трудової адаптації – це коло наукових проблем, якими займалася К. Турчинська [185].

В. Лубовський, Н. Непомняща в процесі вивчення ролі мовлення в утворенні умовних зв'язків, виявили такі закономірності: низький рівень розвитку самостійного мовленнєвого аналізу і самостійного встановлення загальних правил виконання практичних дій; що учні можуть виконувати за показом зразка або за поопераційною словесною вказівкою вчителя. Ними була виявлена закономірність, яка ґрунтувалася на тому, що чим глибший рівень інтелектуальних порушень, тим нижче ступінь правильності включення мовлення у вироблення умовних зв'язків [106].

Непогодженість мовлення і рухів у цієї категорії дітей, як пояснював О. Лурія, пов'язана з особливістю протікання основних нервових процесів, з тим, що мовні зв'язки в учнів з інтелектуальними порушеннями легко перетворюються в інертні, відтворені без співвіднесення їх з реальною ситуацією. В учнів з інтелектуальними порушеннями, в силу порушення нормального взаємовідношення двох сигнальних систем, словесна інструкція не викликає тривалого активного збудження в корі головного мозку і викликана нею діяльність досить швидко перестає протікати в потрібному активному фоні. Це ускладнює цілеспрямовану діяльність з використання інструкції. Досить важлива думка О. Лурія про те, що учні з інтелектуальними порушеннями не здатні до тривалої активної дії, тому що це важко зробити за допомогою словесної інструкції. Також, вони позбавлені можливості узагальнено сприймати мовленнєві інструкції і формувати їх як правило дій [107].

Словесна регуляція щодо вироблених дій в учнів з інтелектуальними порушеннями, за визначенням В. Лубовського, формується значно пізніше, ніж у дітей з інтелектом норма, але проходить ті ж етапи, але у більш тривалий термін. Відповідно до свого положення, автор розподілив учнів з інтелектуальними порушеннями на III групи. До першої групи, порівняно невеликої, відносяться діти, у яких складні диференційовки вироблялися надзвичайно важко, зі значними уповільненнями. Друга група - складні диференційовки вироблялися, як і у дітей з нормальним інтелектом. Третя група (велика частина дітей) - відзначаються дефекти внутрішнього гальмування [106].

В. Петрова, приділяючи увагу проблемі взаємовідношення мовлення і трудової діяльності, вказує на те, що прості, складені з однієї ланки завдання, пов'язані зі звичними інструкціями, не викликають в учнів з інтелектуальними порушеннями значних труднощів [147].

Теоретичні дослідження С. Айтметової показують, що дії можуть відігравати позитивну роль у розвитку зв'язного мовлення учнів допоміжної школи. В одних випадках виконані дії дають матеріал для звітів про пророблену роботу, в інших - є основою для самостійних описів предметів тощо. Надзвичайно важливим є те, що дії є основою для оволодіння навичками й уміннями самостійно обстежувати предмет і одержувати у такий спосіб нові знання. У дітей виробляється новий спосіб пізнання предметів, що розширює можливості їх розвитку. Також вона зазначає, що учні з інтелектуальними порушеннями значно легше виконують завдання, що включають безпосередні дії з предметами, чим завдання, що вимагають словесно-логічних операцій. Це пояснюється тим, що для цих дітей характерне дифузне недорозвинення поверхневих шарів кори півкуль головного мозку. Найбільш постраждалими виявляються вищі психічні функції і відповідно до цього розвиток словесно-логічного мислення виявляється в найменш сприятливих умовах. На її думку, інструкція, яка вимагає від учня дотримування певної послідовності, виконання декількох простих завдань, викликає значні труднощі, навіть в учнів старших класів. Виконання інструкцій, що передбачають розумові завдання, вимагають від учнів виконання складної

аналітико-синтетичної діяльності, що є надзвичайно складною для цієї категорії дітей. Подібні інструкції досить складні, так як вимагають від учнів самостійно організовувати свою діяльність і знаходити необхідні способи і прийоми досягнення поставленої мети [2].

У дослідженнях І. Єременка, зверталася увага на ефективність використання різних форм інструкцій у навчанні учнів з інтелектуальними порушеннями, на матеріалі різних навчальних предметів. Він стверджував, що ефективність тієї або іншої форми інструкції залежить від багатьох факторів: від рівня мовленнєвого розвитку дітей, уміння сприйняти інструкцію, від змісту запропонованого завдання тощо. За даними його дослідження в одних випадках виявляється більш ефективною узагальнена цілісна інструкція, в інших - поетапна, іноді результати збігаються [65].

У дослідженнях Г. Мерсіянової вивчалася проблема планування ходу роботи учнів з інтелектуальними порушеннями знайомого їм виробу. Під час дослідження було виявлено, що вони правильно перелічували назви операцій, але ніхто не згадував про те, за допомогою яких інструментів вони будуть це виконувати. Нею були визначені певні педагогічні умови, необхідні для підвищення усвідомленості трудової діяльності учнів з інтелектуальними порушеннями на уроках ручної праці: робота над усвідомленням засвоєних учнями загальних правил виконання трудового завдання; залучення учнів до активного аналізу готового виробу з виділенням суттєвих особливостей і абстрагуванням їх від несуттєвих; забезпечення дотримання вимог, які пред'являються до виконаного завдання; активізація мовленнєвої діяльності учнів при виконанні завдань з ручної праці; виховання в учнів критичного відношення до результатів своєї трудової діяльності і вміння оцінити ці результати з аргументованим поясненням оцінки. Вона підкреслювала, що необхідно на уроках трудового навчання дотримуватись всіх цих умов виконання, що безперечно забезпечить зростання рівня усвідомленості в учнів з інтелектуальними порушеннями і цим самим буде здійснений цілеспрямований процес корекції всіх психічних функцій [120].

Деякі відомості щодо застосування інструкцій при навчанні сільськогосподарській праці в допоміжних школах пропонує С. Ковальова. Вона вказує, що при складних завданнях інструкція повинна бути розчленованою, зрозумілою, доступною і лише при обробці всіх її елементів можна переходити до більш цілісної узагальненої інструкції [85].

Л. Виготський, Л. Занков, Б. Пінський зупинялися на особливостях розвитку мотиваційної сторони діяльності учнів з інтелектуальними порушеннями. Вони вказували, що для цих дітей характерна знижена мотивація. Запропоноване завдання не спонукає учнів з інтелектуальними порушеннями до мовлення, мовлення є слабким і швидко вичерпується. Тому, в них виникає потреба в постійному керівництві, у додаткових спонуканнях, зовнішньому стимулі. При цьому, у використанні спеціальних завдань вони зможуть зосередити інтерес на досліджуваному об'єкті на більш тривалий термін і це вдасться зробити при орієнтуванні на зорове сприйняття [44, 73. 149].

У дослідженнях Л. Занкова була встановлена роль практичних дій, виконуваних самими учнями. Незважаючи на характерну для них моторну недостатність і невміння організувати свою діяльність практичні дії з досліджуваними предметами безсумнівно відіграють істотну роль у розвитку їх пізнавальної діяльності [73].

Дослідження Л. Виготського, Г. Дульнєва, Л. Занкова, Б. Пінського, спрямовані на вивчення структури діяльності учнів з інтелектуальними порушеннями, у яких проявляється ряд специфічних особливостей. Встановлено, що вони не завжди пам'ятають, які операції і яким чином їм потрібно виконувати, порушують їх послідовність, легко відволікаються, втрачають мету діяльності. Планування власної діяльності без попередньої підготовки викликає в учнів значні труднощі [44, 63,73, 149].

Як показали проаналізовані джерела відповідно до звітів учнів з інтелектуальними порушеннями про власну діяльність, що ці звіти не подаються у формі зв'язних висловлювань і у вигляді відповідей на питання, а здебільшого

вони досить недосконалі, зокрема, односкладові або надмірно багатослівні, не завжди відображають, що відбувалося.

Матеріали вивчених досліджень дозволяють обґрунтовувати думку про те, що в учнів з інтелектуальними порушеннями можливо сформувати зв'язне мовлення на уроках трудового навчання, використовуючи ефективні прийоми роботи.

Вчителі-практики, прагнучи прискорити процес навчання і не бажаючи витрачати багато часу, демонструючи виконання завдання, самі виконують ряд дій і, при цьому, самі дають розгорнуті пояснення. Діючи таким чином вони припускаються грубих помилок.

У дослідженнях психологів про розвиток вищої нервової діяльності була показана нерівнозначність впливу на дітей основних і не основних ознак подразників. Є всі підстави вважати, що практичні дії можуть слугувати розвитку різних сторін мовлення школярів. Спостереження і дослідження, що проводилися в різних класах спеціальної школи Г. Дульнєвим, Л. Занковим, М. Певзнер і В. Лубовським, В. Синьовим показали обмеженість активного словника учнів [63, 73, 145, 106, 167].

Тому, одним із основних завдань допоміжної школи є розширення словникового запасу учнів у процесі виконання трудової діяльності. Під час вирішення цього завдання, безсумнівно, істотну роль відіграють пізнавальні дії, виконувані учнями з інтелектуальними порушеннями в швейних майстернях.

Дослідження Г. Дульнєва показали, що у цієї категорії дітей відзначається своєрідність по відношенню використання знайомих їм слів, так званий словесний стереотип. Слова здобувають вузько обмежене значення [63].

Як стверджує В. Синьов, що значні труднощі виникають у дітей з інтелектуальними порушеннями під час передачі інформації у словесній формі, а також в тих випадках, коли необхідно зробити відносно самостійні висновки, встановити зв'язки між окремими об'єктами та явищами [167].

Дослідження Г. Мерсіянової, С. Мирського, К. Турчинської підтвердили, що в процесі праці в учнів розвиваються вміння аналізувати і синтезувати,

спостерігати, порівнювати, узагальнювати, використовувати набуті знання і навички у нових ситуаціях. Виходячи з цього, професійно-трудова підготовка учнів з інтелектуальними порушеннями базується на загальних принципах навчання, але має і свої специфічні особливості, зокрема, носить корекційну спрямованість, тобто максимально виправляє недоліки розвитку особистості школярів. Також професійно-трудова підготовка безпосередньо пов'язана з іншими дисциплінами, зокрема, українською мовою, яка спрямована на розширення і удосконалення мовленнєвої діяльності в учнів з інтелектуальними порушеннями та формуванню в них здатності до аналізу, синтезу, порівнянню та узагальненню [23].

Використання словесних інструкцій в процесі трудового навчання, при мовленнєвому способі орієнтування в завданні учнів з інтелектуальними порушеннями, як зазначає С. Мирський, істотно зростає здатність до самоконтролю. Він пропонує використовувати словесні інструкції під час трудового навчання, використовуючи попереднє і поточне інструктування, показуючи його високу ефективність [133].

Проаналізована література, вивчений досвід роботи допоміжної школи дозволяє стверджувати, що непогодженість між мовленням і практичною діяльністю, що спостерігається в учнів з інтелектуальними порушеннями не є постійною. Вона може бути усунена шляхом використання ефективної методики корекційної роботи.

Висновки до І розділу

Таким чином, аналіз науково-педагогічної літератури з проблеми формування зв'язного мовлення в учнів з інтелектуальними порушеннями у процесі трудового навчання свідчить про невичерпність актуальності даної проблеми.

Формування в учнів з інтелектуальними порушеннями зв'язного мовлення в процесі навчання посідає одне з важливих в колі актуальних проблем навчання даної категорії учнів. Актуальність цієї проблеми підкреслювалась багатьма спеціалістами в галузі трудового навчання в допоміжній школі.

Недорозвинення пізнавальної діяльності та мовленнєвого досвіду в учнів з інтелектуальними порушеннями, своєрідність їх мовлення, а також інші психологічні особливості значною мірою ускладнюють формування зв'язного мовлення в процесі трудової діяльності. Цілком закономірні зусилля багатьох психологів та педагогів, спрямованих на пошук шляхів активізації розвитку в учнів з інтелектуальними порушеннями зв'язного мовлення.

На сьогоднішній час це питання є досить актуальним; ним займалися і займаються відомі вчені – педагоги та методисти корекційного навчання і виховання учнів з інтелектуальними порушеннями минулого і сучасності (С. Айтметова, В. Бондар, Л. Вавіна, А. Висоцька, Г. Дульнєв, І. Єременко, Є. Ковальова, Г. Мерсіянова, С. Ніколаєв, Б. Пінський, Г. Піонтківська, В. Петрова, В. Синьов, К. Турчинська, Т. Ульянова, О. Хохліна та інші); особливості розвитку мовлення розумово відсталих учнів (А. Аксьонова, Л. Вавіна, М. Гнєзділов, І. Дмитрієва, В. Ковальчук, С. Миронова, В. Петрова, Г. Плешканівська, Є. Соботович, Н. Тарасенко, Т. Ульянова, Л. Ханзерук та інші).

Проте, у цих дослідженнях ще недостатньо висвітлене питання формування мовленнєвого практичного досвіду, як однієї із важливих умов ефективного розвитку зв'язного мовлення учнів з інтелектуальними порушеннями в процесі трудової діяльності. Ось тому, важливо удосконалювати процес трудового навчання цієї категорії учнів, шляхом розширення завдань, з використанням наявного у них мовленнєвого досвіду, за рахунок введення в навчальний процес прийомів, спрямованих на спеціальну його організацію.

Теоретичні та практичні положення даного розділу висвітлені в публікаціях:

1. Психологічні особливості розвитку мовлення в учнів з інтелектуальною недостатністю. *Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови* / за ред.: В. В. Засенка, А. А. Колупаєвої. Київ, 2012. Вип. 3(2). С. 31–38.

2. Особливості розвитку трудової діяльності учнів з інтелектуальною недостатністю. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 19: Корекційна педагогіка та спеціальна психологія*. 2012. № 22. С. 19–21.
3. Проблема розвитку зв'язного мовлення розумово відсталих учнів у спеціальній літературі. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 19: Корекційна педагогіка та спеціальна психологія*. 2013. № 23. С. 22–24.
4. Проблема взаємодії зв'язного мовлення та трудової діяльності розумово відсталих учнів. *Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Серія: Соціально-педагогічна* / за ред.: О. В. Гаврилова, В. І. Співака. Кам'янець-Подільський : Медоборони, 2013. Вип. 23(1). С. 125–132.

РОЗДІЛ 2. СТАН СФОРМОВАНОСТІ ЗВ'ЯЗНОГО МОВЛЕННЯ В УЧНІВ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ СТАРШИХ КЛАСІВ В ПРОЦЕСІ ТРУДОВОГО НАВЧАННЯ

2.1. Зміст, методика проведення констатувального експерименту

Матеріали, викладені в попередньому розділі, свідчать про те, що проблема формування зв'язного мовлення учнів з інтелектуальними порушеннями старших класів на уроках трудового навчання не втратила своєї актуальності і потребує подальшого дослідження та вдосконалення.

Як зазначають А. Аксьонова, Н. Барська, Л. Вавіна, В. Воронкова та інші, що формування зв'язного мовлення учнів з інтелектуальними порушеннями старших класів, насамперед, повинно відповідати програмним вимогам, які передбачають концентричний принцип розміщення матеріалу, практичну і корекційну спрямованість [3, 12, 33, 42].

Навчання учнів використовувати знання загальноосвітніх предметів є одним з напрямків корекції їх розумової діяльності.

Л. Вавіна, А. Граборов, Г. Дульнєв, І. Єременко, Г. Мерсіянова, С. Мирський, В. Петрова зазначали, що трудове навчання не можна обмежувати нагромадженням учнів з інтелектуальними порушеннями практичною діяльністю, тобто потрібно застосовувати знання інших предметів в процесі виконання практичного завдання.

А. Граборов, стверджував, що зв'язок забезпечує сприятливі умови для формування основних видів психічної діяльності, а трудове навчання має велике значення для розвитку мовлення, мислення [53].

Систематичне здійснення зв'язку трудового навчання з вивченням інших предметів в школі має корекційне значення. Доцільно застосовувати знання з іншими предметами на уроках трудового навчання – це стимулює учнів з інтелектуальними порушеннями до співставлення теоретичних знань з реальними фактами. Міжпредметні зв'язки виступають і як дидактична умова підвищення ефективності навчального процесу. Їх необхідно розуміти як систему роботи

вчителя і учнів, де оволодіння знаннями відбувається при залученні змісту споріднених дисциплін.

Трудова підготовка учнів з інтелектуальними порушеннями безпосередньо пов'язана з іншими дисциплінами, зокрема, українською мовою, яка спрямована на розширення і удосконалення мовленнєвої діяльності даної категорії учнів та формуванню в них здатності до аналізу, синтезу та узагальнення.

Розвиток мовлення є одним з основних компонентів загального розвитку учнів з інтелектуальними порушеннями, так як мовлення слугує вираженню їх думок і корегує хід здійснюваних мисленнєвих операцій. Отже, мовлення не тільки повідомляє вже готову думку, але й включає в процес формування мислення.

Успішність формування трудових навичок безпосередньо залежить від рівня мовленнєвої роботи, що проводиться в процесі трудового навчання школярів. На уроках трудового навчання необхідно створювати умови для корекції мовлення учнів з інтелектуальними порушеннями.

Спеціальні школи в України використовують програми Українська мова для 5-10 класів (автор Н. Кравець) та Трудове навчання «Швейна справа» для 5-10 класів (автор Г. Мерсіянова).

Одним з основних предметів, що вивчаються в спеціальних школах є українська мова. Українська мова – це державна мова України, основний засіб спілкування і слугує об'єктом пізнання, засобу корекції та розвитку особистості, її самовираження. Учні оволодівають мовою в процесі мовленнєвої діяльності. Головна увага має зосереджуватися на формуванні та розвитку у школярів чотирьох видів мовленнєвої діяльності : аудіювання (слухання-розуміння), говоріння, читання, письма.

Матеріал предмета «Українська мова» дібрано з урахуванням міжпредметних зв'язків, що сприятиме розширенню світогляду учнів, формуванню в них умінь застосовувати отримані знання й уміння з мови при вивченні інших предметів.

Для реалізації мети і завдань, що з неї випливають, для надання шкільному курсу «Українська мова» більш практичної спрямованості зміст програм для кожного класу диференційовано на чотири змістові лінії, що тісно взаємопов’язані, а саме: комунікативну, лінгвістичну, українознавчу та діяльнісну. Реалізуються змістові лінії за розділами: «Лексикологія», «Частини мови», «Слово», «Речення», «Зв’язне мовлення». Учні мають навчитись й отримувати знання про одиниці різних мовних рівнів: звуки мови, слово в його лексичному граматичному значеннях, речення, текст.

Програмою передбачено виконання таких завдань, які активізують мовленнєву діяльність школярів: зміст переказів і творів, пов'язаний із життєвим досвідом учнів, максимально наближає їхню мовленнєву діяльність до реальної, зацікавлює учнів, викликаючи інтерес до предмета мовлення та прагнення висловлювати особисті думки вголос. Це забезпечить оволодіння вміннями діалогічного й монологічного мовлення, культурою мовлення (слухати уважно, не перериваючи співрозмовника, намагатися бути ввічливим, тактовно відповідати на запитання). Відповідно до цього в програмі подається перелік основних видів робіт з аудіювання (слухання-розуміння чужого мовлення); читання вголос і мовчки текстів різних типів, стилів і жанрів мовлення; говоріння (переказ) – відтворення прослуханого, прочитаного; складання діалогів.

Розвиток зв’язного мовлення учнів з інтелектуальними порушеннями передбачає роботу над формуванням навичок виразного читання, які спираються на мовне чуття. Це закладено у формуванні таких умінь, як уміння розрізняти наголошені та ненаголошені склади, інтонувати різні за метою висловлювання і структурою речення, підвищувати та знижувати голос під час читання, прискорювати й уповільнювати темп мовлення.

Розвивально-корекційний характер навчання учнів з інтелектуальними порушеннями оволодінням ними системи загальноосвітніх і професійних знань, умінь і навичок передбачає засвоєння узагальнених прийомів навчальної діяльності. Прийоми розглядаються як послідовні дії з урахуванням того, що дія має ту саму структуру, що й діяльність. Найпродуктивнішим шляхом формування

прийомів навчальної діяльності є поетапне оволодіння. Система завдань із навчання учнів прийомів самостійної навчальної діяльності передбачає три основні етапи формування вмінь, а саме: підготовка до майбутньої діяльності, орієнтування у змісті діяльності та її виконання. Кожен етап розділяється на конкретні дії – формуючі вміння. Конкретні вміння кожного з етапів діяльності виділяються окремо. Так, формування готовності до майбутньої діяльності передбачає володіння такими вміннями, як організація робочого місця і добір потрібних для роботи посібників, матеріалів. Орієнтування в майбутній діяльності забезпечують такі уміння, як уявлення кінцевого результату своєї діяльності, мети і способів її досягнення, вміння аналізувати зразок виконання завдання, розуміти його спосіб або послідовність. Безпосередньо виконуючи завдання, учні навчаються регулювати свої дії відповідно до інструкції та зразка, користуватися планом та інструкцією, складати план власної діяльності, поетапно її оцінювати, виправляти допущені помилки, адекватно оцінювати виконану роботу.

Під час формування в учнів з інтелектуальними порушеннями умінь навчальної діяльності особливе значення надається інструкції. Учитель навчає учнів, як користуватися інструкцією для виконання того чи іншого завдання. Спершу він використовує ілюстративно-інтерпретаційну методику навчання, в якій словесна інструкція поєднується з наочним і практичним показом порядку виконання дій (операцій) та з елементами поетапного планування ходу діяльності. Інструкція вчителя включає навідні запитання, які акцентують увагу на допущених помилках, сприяє уточненню дій під час виконання завдання. Учні прослуховують інструкцію і розглядають зразок виконання завдання, потім повторюють її, тобто навчаються плануючого висловлювання і лише після цього починають виконувати завдання. Зробивши завдання, самостійно розповідають про послідовність роботи. Це допомагає усвідомлювати сутність і послідовність ходу виконання завдання, сприяє формуванню вмінь звітувати про виконану роботу.

У процесі формування вмінь орієнтуватись у майбутній діяльності звертається увага на розвиток здатності та звички уявляти результат своєї праці.

Учитель використовує прийом зіставлення результату роботи (виконане завдання, графічну модель речення та інші) зі зразком, порівнюючи його із завданням, яке потрібно виконати; учні сприймають і відтворюють його частини в суворій послідовності, що сприяє формуванню усвідомленості порівнювати виконувані завдання зі зразком перед початком їх виконання.

Якість виконання будь-якого усного чи письмового завдання залежить від того, наскільки правильно і точно учні з інтелектуальними порушеннями можуть аналізувати його зразок. Поелементний роздільних аналіз зразка допомагає сприйняти всі його частини в їх послідовному зв'язку. При роздільно-цілісному аналізі окремі елементи зразка не аналізуються. Оволодівши роздільно-цілісним аналізом зразка, учні навчаються згорнутого, цілісного його аналізу, тобто повністю самостійно аналізують зразок виконання завдання. Організоване таким чином навчання підводить їх до того, що шляхом зіставлення й аналізу вони зможуть легко уявити результат майбутньої діяльності та зрозуміти шляхи досягнення мети.

Оволодіння орієнтувальною основою діяльності передбачає навчання способів і послідовності виконання завдання. Учитель знайомить учнів з інтелектуальними порушеннями з необхідністю дотримуватись плану під час виконання будь-якого усного чи писемного завдання. Виконуючи дії в чіткій послідовності, вони переконуються, що недотримання послідовності плану призводить до незавершеності роботи, допущення помилок, усвідомлюють необхідність знання послідовності дій. Дотриманню учнями плану виконання завдання допомагає використання вчителем зовнішніх опор (схем, графічних моделей слів, речень, зразків, інструкцій та інше). Завдання вчителя – навчити школярів використовувати під час планування роботи зовнішні опори. Бажано, щоб учні зрозуміли, що інструкція у вигляді схеми, моделі слова, речення, плану переказу чи твору – це також план виконання завдання, але поданий і оформлений в іншому вигляді. Дотримуючись їх можна виконати завдання без допомоги вчителя.

Формуючи вміння виконавчої діяльності, учитель виходить з того, що учні повинні не лише зрозуміти та засвоїти послідовність дій, а й навчитись правильно їх виконувати. Увага звертається на необхідність дотримання плану під час виконання всієї роботи, орієнтування за зразком, що загалом сприятиме правильному виконанню завдання.

Успішність самостійної навчальної діяльності залежить від сформованості вмінь бачити і вчасно виправляти допущені помилки й описки, оскільки в учнів з інтелектуальними порушеннями названі вміння спонтанно не формуються. Спершу вчитель навчає виправляти помилки й описки, наслідуючи його дії, потім – за допомогою зразка та інших зовнішніх регуляторів (навідних запитань, плану, інструкції, графічних моделей, сюжетних малюнків), і насамкінець – працювати самостійно, використовуючи в ролі допоміжних засобів зразок і план.

Важливою умовою, що сприяє якісному поліпшенню виконавчої діяльності школярів, є вміння адекватно оцінювати кінцевий результат своєї діяльності. Для учнів з інтелектуальними порушеннями характерні некритичність мислення, завищена самооцінка, що негативно позначається на якості виконуваного ними завдання. Учитель поступово формує їх уміння оцінювати кінцевий результат своєї діяльності. Спершу він сам оцінює виконану роботу. Для порівняння використовує зразок виконання завдання. Учні спостерігають, слухають, беруть участь в оцінюванні робіт однокласників. Потім самі, користуючись зразком і планом, оцінюють виконане завдання за дванадцятибальною шкалою оцінювання. Оцінку обов’язково коментують, що дає змогу вчителю перевірити рівень засвоєних ними вмінь.

Таким чином, учитель поступово на уроках трудового навчання формує в учнів уміння самостійної навчальної діяльності, яка є однією з найважливіших умов успішного засвоєння знань і спеціальних умінь.

У програмах подано такі загально навчальні та спеціальні знання й уміння, якими мають оволодіти учні: а) загально-навчальні знання й уміння; б) спеціальні (часткові) знання й уміння.

До загально-навчальних умінь належать: уміння аналізувати, синтезувати, порівнювати, класифікувати, узагальнювати, користуватися тлумачним словником, робити висновки.

До спеціальних умінь належать: навчально-мовні (уміння розрізняти різні за характером частини мови, значущі частини слова та інше, групувати мовні одиниці за певною ознакою, робити їх розбір); комунікативні вміння (сприймати, відтворювати і створювати власні усні й письмові висловлювання); лексичні (розрізняти слова за значенням, доречно добирати їх до власних усних і писемних висловлювань); правописні (уміння правильно писати слова, розставляти розділові знаки в реченнях); нормативні (уміння правильно вимовляти голосні і приголосні звуки, вживати форми слів, складати словосполучення й речення, об'єднувати речення у зв'язне висловлювання та інше).

Зміст навчального матеріалу, вправи та запитання, практичні завдання, спрямовані на здобуття учнями знань про мову і мовлення, види мовленнєвої діяльності, основні одиниці мови, форми мовлення, які пов'язані з трудовим навчанням.

Професійно-трудове навчання в допоміжній школі спрямоване на забезпечення підготовки учнів до самостійного виконання різних видів робіт, в умовах державних і приватних підприємствах та у власному побуті.

Підготовка учнів з інтелектуальними порушеннями до самостійного виконання різних видів робіт з швейної справи відбувається у процесі формування в учнів доступних технічних знань з предмета; навчання прийомів праці (технології обробки та з'єднання деталей швейних виробів ручним і машинним способами); виховання у школярів необхідних якостей особистості (відповідальність, сумлінність, бережливість та інше); розвитку загально трудових умінь (орієнтування у способі виконання практичного завдання, планування послідовності дій та здійснення самоконтролю).

У 5-9 класах учні з інтелектуальними порушеннями вивчають загальний курс швейної справи, знайомляться з основами технології обробки деталей та їх з'єднання, тобто опановують окремі технологічні операції та виготовлення

виробів в цілому, одержують знання про етапи його виготовлення, починаючи від його проектування (побудова креслення) до остаточної обробки. Учні знайомляться з технічними і технологічними властивостями тканин та їх доцільним використанням, одержують інформацію про машини та пристрої, які використовують в швейному виробництві. Достатнє опанування цих знань і практичних умінь дає можливість учням, після закінчення 9 класу, працювати на швейному виробництві, а також використовувати одержані знання і практичні вміння у власному побуті: самостійно виготовляти побутові вироби (торбинки, наволочки, рушники, простирадла, шити білизну, одяг), лагодити одяг і білизну, доцільно використовувати різну тканину, нитки, фурнітуру тощо.

Базові знання, які учні отримують за період професійної підготовки у 5-9 класах, дають можливість школярам удосконалювати одержані техніко-технологічні знання та практичні уміння, а також спеціалізуватися з більш вузької спеціальності у 10 класі, на базі вузькопрофільного підприємства.

Методикою навчання у 5-9 класах передбачено застосування операційно-комплексної системи, коли більшість технологічних операцій учні з інтелектуальними порушеннями опановують попередньо, на зразках тканини, з подальшим застосуванням їх під час обробки деталей виробу та їх з'єднання. Отже, учні спочатку опановують технологію виконання швів, стібків, способи обробки зрізів деталей та їх з'єднання, а потім ці знання використовують у процесі виготовлення виробу.

В навчальній програмі з швейної справи передбачено вивчення основ машинознавства (призначення і будова виробничих та побутових швейних машин), і матеріалознавства (виробництво та властивості тканин рослинного, тваринного та штучного походження), та вивчення технології виготовлення швейних виробів за видами робіт: побудова креслення, обробка деталей та пошиття виробів. Кожний вид роботи представлений відповідними темами, розділами, у яких визначено об'єкт виготовлення учнями, техніко-технологічні відомості та практичні роботи. Об'єктом виготовлення є зразки стібків, швів, обробка зрізів чи зазначені вироби, які будуть виготовляти учні (наволочки,

господарські сумки, тощо). Технічні або технологічні відомості містять інформацію про призначення об’єкту праці (стібків, швів, обшивок тощо), виробу – призначення, способів виконання, характеристика моделі, фасону, та технологію виготовлення, оздоблення, про тканину, а також правила безпечної праці з інструментами, машинами та електричними приладами. Практична робота визначає технологію обробки зрізів та з’єднання деталей виробу, послідовність виконання операцій, завдань та волого-теплову обробку.

В процесі трудового навчання значну увагу необхідно приділяти розвитку в учнів з інтелектуальними порушеннями загально трудових умінь: аналізу об’єкта діяльності щодо його призначення, матеріалу, засобів виготовлення (ручна чи машинна обробка), а також визначення форми, розміру, кількості деталей та способів їх з’єднання, оздоблення; плануванню послідовності власної діяльності та здійснення самоконтролю. Оскільки низький рівень зазначених умінь спричиняє учням цієї категорії значні труднощі під час самостійного виконання ними практичних завдань.

Одним із засобів забезпечення ефективності навчальної діяльності учнів з інтелектуальними порушеннями, на уроках праці, є навчання школярів користуватись наочною опорою. У трудовому навчанні такою опорою є малюнки виробів та їх деталей, інструментів, трудових прийомів, а також креслення, ескізи, технологічні та інструкційні карти, натуральні вироби та їх зразки тощо. Необхідно навчити школярів користуватись підручником з трудового навчання. Учні мають усвідомлено читати текст, розглядати і розуміти різний ілюстративний матеріал та виконувати практичні завдання за інструкційними картами, планами послідовності виконання завдань, знаходити необхідну інформацію, відповіді на запитання та інше.

Розвиток і корекція мовленнєвих процесів учнів спеціальної школи впливає не лише на розвиток мовленнєвих і комунікативних умінь, а і на формування професійної лексики, які формуються на уроках трудового навчання. Шляхам активізації процесу засвоєння мовленнєвих умінь і трудових знань завжди приділялась увага в дослідженнях проблем навчання та виховання учнів з

інтелектуальними порушеннями (Н. Альонкіна, Л. Вавіна, Л. Виготський, А. Висоцька, О. Леонтьєв, О. Лурія, Г. Мерсіянова, М. Певзнер, В. Петрова та інші).

Недорозвинення пізнавальної діяльності та мовленнєвого досвіду учнів з інтелектуальними порушеннями, своєрідність їх мовлення, а також інші психологічні особливості значною мірою ускладнюють формування розвитку зв'язного мовлення в процесі трудової діяльності. Цілком закономірними є зусилля багатьох психологів та педагогів, спрямовані на пошук шляхів активізації розвитку учнів з інтелектуальними порушеннями зв'язного мовлення. З'ясування шляхів ефективного формування зв'язного мовлення в учнів старших класів спеціальних шкіл на уроках трудового навчання передбачено виявлення рівня сформованості мовленнєвих умінь, зокрема, використання специфічної лексики, вміння оперувати нею на уроках трудового навчання, та визначення труднощів, які виникають в учнів під час практичного використання специфічної лексики у мовленнєвій діяльності.

Нами був проведений констатувальний експеримент, з метою отримання об'єктивних даних, для визначення стану сформованості мовленнєвих умінь учнів з інтелектуальними порушеннями старших класів, під час використання професійної лексики на уроках трудового навчання, рівнів компетентнісного підходу при використанні зв'язного мовлення учнів з інтелектуальними порушеннями на уроках трудового навчання та виявлення типових помилок зв'язного усного та писемного мовлення учнів даної категорії.

В констатувальному експерименті брали участь 127 учнів 5-6 класів з діагнозом за сучасною класифікацією МКХ – 10 на основі психомоторних досліджень – легка розумова відсталість спеціальних шкіл № 10, 12, 26, 2, 16, 17 м.Києва, Михайлівської спеціальної загальноосвітньої школи, Вільшанської спеціальної загальноосвітньої школи Черкаської області, Черкаська спеціальна загальноосвітня школа, Білоцерківська спеціальна загальноосвітня школа, Бердичівська спеціальна загальноосвітня школа.

Конкретними завданнями констатувального етапу дослідження були:

1. аналіз стану сформованості мовленнєвої компетенції в учнів з інтелектуальними порушеннями старших класів;
2. вивчення стану сформованості зв'язного усного та писемного мовлення в учнів старших класів допоміжної школи;
3. визначення рівнів сформованості зв'язного усного та писемного мовлення в учнів з інтелектуальними порушеннями старших класів в залежності від стану сформованості їх мовленнєвої компетенції.

Кожна дитина повинна була виконати декілька завдань, які при необхідності деталізувалися, уточнювалися та диференціювалися. Добір завдань здійснювалося з урахуванням їх продуктивно-творчого характеру у відповідності з програмними вимогами з розвитку зв'язного мовлення та трудового навчання в умовах диференційованого навчання.

Завдання пропонувались в усній та писемній формі. Відповіді фіксувались в протоколах, при цьому зверталась увага на міру запропонованої допомоги та результативність її використання. Якщо дитина приймала допомогу та відповідала правильно, то вважалось, що вона знає або вміє, якщо не приймала – не знає, не вміє.

У методиці констатувального дослідження передбачалась система різних видів допомоги, яка надавалась дітям під час проведення дослідження, а саме: а)заохочування та спонукання учнів до подальшого виконання завдання; б) навідні чи додаткові запитання; в) додаткові пояснення; г) технологічні картки, опорні схеми, плани. Варіативність використаних в процесі констатації завдань і значна кількість показників аналізу отриманих даних дозволили об'єктивно з'ясувати рівень сформованості зв'язного мовлення учнів з інтелектуальними порушеннями на уроках трудового навчання.

Для досягнення поставленої мети необхідно було, насамперед, визначити критерії оцінювання сформованості зв'язного мовлення учнів з інтелектуальними порушеннями на уроках трудового навчання, які передбачені Програмою для 5-10 класів спеціальних загальноосвітніх навчальних закладів для розумово відсталих

дітей Трудове навчання «Швейна справа» та Програма для спеціальних загальноосвітніх навчальних закладів для розумово відсталих дітей 5-10 класи Українська мова.

Проблема визначення рівня розвитку зв'язного мовлення учнів, критерії оцінювання учнівських переказів і творів, усних розповідей та переказів прочитаного в цілому розглядалися в працях М. Жинкіна, Т. Ладиженської та інших. Проте, критерії оцінювання мовленнєвої компетенції та сформованості зв'язного (усного та писемного) мовлення учнів старших класів спеціальної школи на уроках трудового навчання окремо не розглядалися [71, 94].

Аналіз Програми для 5-10 класів спеціальних загальноосвітніх навчальних закладів для розумово відсталих дітей Трудове навчання «Швейна справа» та Програми для спеціальних загальноосвітніх навчальних закладів для розумово відсталих дітей 5-10 класи Українська мова дозволив виділити основні орієнтовні критерії до навчальних досягнень учнів цієї категорії, а саме стану сформованості зв'язного (усного та писемного) мовлення учнів старших класів допоміжної школи на уроках трудового навчання на кінець року:

- вміння використовувати специфічну лексику як в активному, так і в пасивному словниковому запасі;
- вміння аналізувати послідовність виготовлення певних виробів, використовуючи професійну лексику;
- знання про використання та призначення певного виробу;
- аналіз узагальнення професійної лексики;
- вміння працювати з деформованим планом в процесі використання професійної лексики;
- оволодіння граматичною будовою зв'язного мовлення в процесі складання усної розповіді;
- вміння письмово використовувати професійну лексику в процесі заповнення анкети, написання творів на основі трудової діяльності;

- вміння письмово виконувати аналітико-синтетичний аналіз в процесі пояснення запропонованих слів та словосполучень;
- вміння відповідати на запитання експериментатора без його допомоги, а також відповідати на запитання використовуючи слова для довідок;
- вміння складати речення правильної синтаксичної конструкції з деформованого тексту;
- вміння виконувати завдання проблемного характеру, зокрема, вставляти в речення пропущені слова, заповнювати таблиці, використовуючи слова для довідок;
- 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;
- уміння виконувати завдання за інструкцію, роботу за зразком, використовуючи допомогу експериментатора.

Нами були визначені компоненти стану сформованості зв’язного (усного та писемного) мовлення учнів старших класів допоміжної школи на уроках трудового навчання: *мовленнєва компетенція, зв’язне усне мовлення, зв’язне писемне мовлення.*

Охарактеризуємо критерії за кожним компонентом:

Критеріями мовленнєвої компетенції визначені: словниковий запас професійної лексики; розуміння семантики слів і вживання їх у правильному

значенні; вживання слів у правильній граматичній формі; граматична та синтаксична будова мовлення; прослуховування та розуміння змісту простих і коротких текстів, уміння відповідати на поставлені запитання у межах знайомого мовленнєвого матеріалу; уміння брати активну участь у діалозі; складання та доповнення речення, розповіді.

Критеріями зв'язного усного мовлення стали: культура мовленнєвої поведінки, ініціативність у спілкуванні, вміння будувати діалог, підтримувати розмову, спілкуватись на різні теми, вміння описувати предмети, малюнки, діяльність, свої відчуття та емоції, складати розповіді творчого характеру, вміння переказувати текст, наявність у мовленні простих і складних безсполучникових речень, імпровізаційний та реактивний характер висловлювань, активне застосування шаблонів, мовленнєвих стереотипів, сталих форм спілкування, мовленнєве дихання, інтонаційна насиченість і виразність мовлення, використання та відображення у своєму мовленні власної практичної діяльності; організовування своєї дії відповідно до мовленнєвої інструкції; самостійність мовленнєвого аналізу і самостійного встановлення загальних правил виконання практичних дій; виконання дій за показом зразка або за пооперaційною словесною вказівкою вчителя.

Критеріями зв'язного писемного мовлення визначені: достатній словниковий запас, розуміння семантики слів та правильне вживання їх у контексті речення, вживання слів у правильній граматичній формі (морфологічна правильність, володіння словозміною та словотворенням, наявність складних речень у мовленні).

Для виявлення в учнів з інтелектуальними порушеннями старших класів *стану мовленнєвої компетенції* на уроках трудового навчання було розроблено три блоки завдань.

Враховуючи вищезазначене, для перевірки стану мовленнєвої компетенції учнів з інтелектуальними порушеннями старших класів на уроках трудового навчання було запропоновано виконати *три блоки завдань, які передбачали:* вивчення сформованості словникового запасу учнів з інтелектуальними

порушеннями старших класів (активного і пасивного) в процесі використання специфічної лексики на уроках трудового навчання; сформованість в них мовленнєвих узагальнень на уроках трудового навчання; уміння використовувати діалогічне та монологічне мовлення.

Результати досліджень Л. Вавіної, Г. Мерсіянової, В. Петрової показали, що трудове навчання для цієї категорії учнів ускладнюється через невідповідність між розвитком мовленнєвої і практичної діяльності. Органічні ушкодження мозку призводять до того, що в цих учнів не на достатньому рівні сформоване усне і писемне мовлення у процесі трудової діяльності, вони не можуть правильно організовувати свої дії відповідно до мовленнєвої інструкції. Також вони звернули увагу на те, що порушення взаємодії між мовленням і практичною діяльністю можуть бути усунені завдяки спеціально організованому навчанню і, насамперед, у процесі практичної діяльності [32, 121, 147].

Суттєвою особливістю мовлення учнів з інтелектуальними порушеннями, на думку М. Гнєзділова, є обмеженість їх словникового запасу та своєрідність його використання. Слід враховувати і те, що більша частина слів, відомих учням, знаходиться в його пасивному словнику і лише невелика кількість їх використовується активно, що утруднює сприймання чужого мовлення (слухання співрозмовника), розуміння слів і виразів, які мають умовне позначення, смисл яких залежить від контексту [49].

В. Петрова зазначала, 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, не сформованістю вербальної пам’яті, умінь співвідносити слово з відповідним предметом [147].

Перший блок завдань був спрямований на вивчення активного і пасивного словникового запасу в процесі використання специфічної лексики на уроках трудового навчання.

Для виявлення *стану активного словникового запасу* учнів з інтелектуальними порушеннями, їм було запропоновано виконати декілька завдань:

Завдання 1. Назвати предмети, які зображено на малюнку (завдання пропонувалося для виконання учням 5 і 6 класів)

Мета: виявити в учнів з інтелектуальними порушеннями вміння активно використовувати в мовленні на уроках трудового навчання запропоновані слова різних тематичних груп.

Матеріал: малюнок, на якому зображені інструменти і приладдя для швейних робіт, які використовуються на уроках трудового навчання.

*Предметна лексика:*голка, ножиці, шпильки, наперсток, сантиметрова стрічка, лінійка, косинець, кілочок.

Інструкція: учню пропонується уважно розглянути малюнок та назвати зображені предмети.

Завдання 2 а. Продемонструвати та описати послідовність виготовлення виробу «Фартух на поясі з накладними кишенями» (завдання пропонувалось для виконання учням 5 класів)

Мета: виявити в учнів з інтелектуальними порушеннями вміння активно використовувати специфічну лексику в мовленні на уроках трудового навчання.

Матеріал: викроєні із тканини в зменшеному вигляді всі деталі фартуха на поясі з накладними кишенями, інструкційні картки виготовлення фартуха на поясі з накладними кишенями.

Предметна лексика: фартух, креслення, викрійка, тканина, обробка зрізів, з'єднання зрізів, прасування, вирізати, викроїти, обхват талії, обхват стегон, довжина нагрудника, довжина бретелі, позначення мірок.

Інструкція: учню пропонується продемонструвати і описати послідовність операцій виготовлення фартуха на поясі з накладними кишенями.

Завдання 2б. Продемонструвати та описати послідовність виготовлення виробу «Фартух з нагрудником (суцільнокроєний)» (завдання пропонувалось для виконання учням 6 класів)

Мета: виявити в учнів з інтелектуальними порушеннями вміння активно використовувати специфічну лексику в мовленні на уроках трудового навчання.

Матеріал: викроєні із тканини в зменшеному вигляді всі деталі фартуха з нагрудником суцільнокроєного, інструкційні картки виготовлення фартуха з нагрудником суцільнокроєного.

Предметна лексика: фартух, креслення, викрійка, тканина, обробка зрізів, з'єднання зрізів, прасування, вирізати, викроїти, обхват талії, обхват стегон, довжина нагрудника, довжина бретелі, позначення мірок.

Інструкція: учню пропонується продемонструвати і описати послідовність операцій виготовлення фартуха з нагрудником суцільнокроєного.

Для виявлення *пасивного словникового запасу* в учнів з інтелектуальними порушеннями старших класів на уроках трудового навчання, учням пропонувалось виконати таке завдання:

Завдання 3 а. Для чого використовується……(завдання пропонувалося для виконання учнями 5 класів)

Що таке серветка? Для чого вона використовується?

Для чого використовується машинна закріпка?

Для чого людина використовує косинку?

Для чого використовується фартух?

Які шви використовуються при виготовленні наволочки?

Мета: перевірити стан пасивного словникового запасу в учнів з інтелектуальними порушеннями на уроках трудового навчання.

Матеріал: серветка; малюнок, на якому зображено машинну закріпку; косинка; фартух, наволочка.

Предметна лексика: бретель, льон, кишеня, пояс, шов у підгин, властивості льняних тканин, бавовна, властивості бавовняних тканин, вироби з лляних тканин, естетичні властивості тканин, гігієнічні властивості тканин.

Інструкція: перед учнем викладається серветка, косинка, фартух, наволочка, малюнок із машинною закріпкою, пропонується розглянути всі предмети,

торкнутись до них. Експериментатор ставить запитання, а учень дає відповідну відповідь.

Завдання 3 б. Для чого використовується……(завдання пропонувалося для виконання учнями 6 класів)

Для чого використовується…… (усно)

Які операції можна виконати на побутовій швейній машині?

Які властивості має волокно льону?

Якою має бути тканина для літнього одягу?

Які швейні вироби належать до постільної білизни?

Які вироби можуть бути сувенірними?

Мета: перевірити стан пасивного словникового запасу в учнів з інтелектуальними порушеннями на уроках трудового навчання.

Матеріал: малюнок, на якому зображено побутову швейну машину, волокна льону, шматочки тканини, для виготовлення літнього одягу, малюнки з зображенням постільної білизни, серветки, прихватка, косметичка, мішечок для подарунку.

Предметна лексика: побутові швейні машини, виконання прямої строчки, виконання оздоблювальної строчки, пришивання мережива, обробка петель, пришивання ґудзиків, обробка зрізів, ручний привод, ножний привод, машини прямої, зигзагоподібної та оздоблювальної строчок, льон, стебла льону, лляне волокно, міцність, шовковистий блиск, добре піддаються фарбуванню, властивості лляних тканин, естетичні властивості, гігієнічні властивості, наволочка, підковдра, простирадло, сувеніри, оздоблення сувенірних виробів.

Інструкція: учням пропонуються малюнки, на яких зображено побутові швейні машини, зображення постільної білизни; волокна льону, шматочки тканини, з яких виготовляють літній одяг, серветки, прихватка, косметичка, мішечок для подарунку. Експериментатор пропонує розглянути малюнки, торкнутись до всіх предметів, а потім ставить запитання - учень дає відповідну відповідь.

Другий блок завдань – спрямований на вивчення сформованості мовленнєвих узагальнень в учнів з інтелектуальними порушеннями старших класів на уроках трудового навчання. Для цього учням пропонувалось виконати наступне завдання:

Завдання 1. З якої сировини виробляються натуральні волокна? (завдання пропонувалось для виконання учням 5 і 6 класів)

Види натуральних волокон	Сировина
Рослинні	
Тваринні	

Мета: визначити уміння учнів використовувати та підбирати узагальнюючі поняття.

Матеріал: слова для довідки: бавовник, кози, коноплі, верблюди, льон, вівці, шовковичний шовкопряд.

*Предметна лексика:*види натуральних волокон, сировина, бавовник, кози, коноплі, верблюди, льон, вівці, шовковичний шовкопряд.

Інструкція: учням пропонуються предметні картки із зображенням рослин та тварин, з яких виготовляються натуральні волокна.

Всі відповіді, які учні давали протягом виконання двох боків завдань експериментатор фіксував у протоколі такого типу:

Учень ____ –го _____ класу__

Завдання, які виконуються усно

1. Назвіть предмети, які зображено на малюнку.

(усно, відповіді фіксуються в протоколах)

2. Продемонструйте та опишіть послідовність виготовлення виробу

Фартух на поясі з накладними кишенями (усно)

3. Для чого використовується…… (усно)

Що таке серветка? Для чого вона використовується?

Для чого використовується машинна закріпка?

Для чого людина використовує косинку?

Для чого використовується фартух?

Які шви використовуються при виготовленні наволочки?

У третьому блоці завдань в учнів з інтелектуальними порушеннями старших класів на уроках трудового навчання перевірялися уміння використовувати діалогічне та монологічне мовлення.

Складовою мовленнєвої компетенції, як зазначає А. Богуш та Г. Леушина, є діамонологічна компетенція, яка передбачає розуміння зв'язного тексту, вміння відповідати на запитання та звертатись з запитаннями, підтримувати та розпочинати розмову, вести діалог, складати різні типи розповідей.

На думку Е. 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 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. Діалогічне мовлення ситуативне, неповне, скорочене, фрагментарне, але не перестає бути зрозумілим, оскільки кожне висловлювання обумовлене попереднім [143].

Для перевірки вмінь використовувати діалогічне та монологічне мовлення в учнів старших класів на уроках трудового навчання були запропоновані такі завдання:

Завдання 1. Заповніть анкету

«Твоя майбутня професія»

1. Яка професія тобі подобається?
2. Чи подобається тобі професія швачки?
3. Чи хотіла б ти у майбутньому працювати швачкою?
4. Що ти знаєш про професію швачки?
5. Чим подобається тобі професія швачки?

Мета: перевірити вміння використовувати діалогічне мовлення в учнів старших класів на уроках трудового навчання, вміння відповідати на запитання,

вести діалог, визначити знання учнів про професію швачки, про профорієнтаційні знання учнів про працевлаштування, збагатити усне мовлення учнів.

Матеріал: анкета з запитаннями, які зачитує експериментатор, учні дають усні відповіді.

Предметна лексика: професія, професія швачки, шити та моделювати, конструювати одяг, користь для суспільства.

Інструкція: експериментатор зачитує запитання з анкети, учень відповідає на них, експериментатор фіксує відповіді учня в протоколі.

Критерії оцінювання: вміння чітко сформулювати основну думку, довести правильність висловленої думки, зробити обґрунтований висновок, дати відповіді на поставлені запитання, правильно використати експресивні засоби мовлення, характерні для усного мовлення.

Монологічна компетенція учнів з інтелектуальними порушеннями старших класів на уроках трудового навчання, як зазначає А. Богуш, передбачає сформованість таких умінь, як: складати різні види розповідей, переказувати художні твори, тексти, складати розповідь, розповідати про події із власного життя, за змістом картин.

Відповідно до вищезазначеного, учням було запропоновано такі завдання:

Завдання 2. Прослухати та переказати оповідання (завдання пропонувалося для виконання учням 5 та 6 класів)

Мета: виявити вміння розповідати прослухане оповідання.

Матеріал: оповідання «Швачка»

Є така професія, без якої в сучасному світі обійтись ніяк не можна. Ця професія називається швачка. Кожного дня ми одягаємо одяг, не замислюючись про тих людей, які шиють його для нас. Про те, як давно з'явилась професія швачка, які в ній особливості, якими інструментами працює швачка, ми розповімо зараз.

Ще в первісній епосі люди потребували одягу, щоб вберегтися від холоду та негоди. Вони пристосувались з'єднувати шкіри диких тварин за допомогою жил тварин. Дірки в шкурах проколювались гострими тонкими кам'яними голками. З

часом одяг став не тільки захистом від холоду, але й предметом прикраси. А коли люди навчились виготовляти залізо, вони виготовили залізні швейні голки, гострі з одного боку та з вушком для нитки з другого боку.

Довгі сторіччя швейна голка була основним інструментом швачки и весь одяг шили вручну. За допомогою голки скріплювались шматки тканини, голкою на тканині виготовляли гарну вишивку та пришивали до готового одягу ґудзики.

Традиційно швейною справою займались жінки, тому що для швачки притаманні жіночі якості, такі як акуратність, посидючість і увага до мілких деталей.

Коли почалась промислова епоха і стали з'являтись перші машини, була виготовлена і швейна машина, яка значно полегшила працю швачки. А сучасні швейні машини, які управляються за допомогою комп'ютера, вміють не тільки зшивати деталі одягу, але й виконувати складні швейні операції, в тому числі і вишивати на тканині різнокольорові малюнки.

Але, не дивлячись на розвиток швейної техніки, вміння шити вручну цінiться до сьогодення.

Професія швачки – одна з самих шанованих в сучасному суспільстві.

Інструкція: експериментатор зачитує оповідання, учень уважно заслуховує та переказує прослухане оповідання.

Критерії оцінювання: уміння вступати в діалог відповідно до запропонованої ситуації та мети спілкування, уміння підтримувати діалог на запропоновану тему, достатній словниковий запас специфічної лексики; розуміння семантики слів і вживання їх у правильному значенні; вживання слів у правильній граматичній формі; правильна граматична та синтаксична будова мовлення; прослуховування та розуміння змісту простих і коротких текстів, уміння відповідати на поставлені запитання у межах знайомого мовленнєвого матеріалу; уміння брати активну участь у діалозі; складати та доповнювати речення, розповіді, уміння дотримуватись норм спілкування, уміння додержуватись норм літературного мовлення.

Зміст навчального матеріалу, проаналізованих програм, також спрямований на формування усвідомленого розуміння фактичного змісту прослуханого, що досягається завдяки таким досягненням учнів, як: розуміння запитання вчителя, повторення запитання та відповідь на нього, прослуховування та розуміння змісту тексту, вміння відповідати одним чи декількома словами на запитання.

Для того, щоб виявити сформованість даних навчальних досягнень учням пропонувалися наступні завдання:

Завдання 3. Робота з віршем (завдання пропонувалося для виконання учням 5 та 6 класів)

Мета: виявити вміння учнів усвідомлювати головну думку вірша і відповідати на поставленні запитання експериментатора.

*Матеріал: вірш П.Грабовського «***Швачка»**

Рученьки терпнуть, злипаються віченьки.
Боже, чи довго тягти?
З раннього ранку до пізньої ніченьки
Голкою денно верти.
Кров висисає оте остогиджене
Прокляте нишком шиття,
Що паненя, вередливе, зманіжене,
Вишвирне геть на сміття...
Де воно знатиме, що то за доленька
Відшук черствого шматка,
Як за роботою вільна неволенька
Груди ураз дотика.

Інструкція: експериментатор зачитує вірш П. Грабовського та ставить запитання: Як Ви розумієте вислови: «рученьки терпнуть, злипаються віченьки»; «голкою денно верти»; «кров висисає от остогиджене прокляте нишком шиття»; «як за роботою вільна неволенька груди ураз дотика»?

Критерії оцінювання: уміння правильно інтонувати речення, розкривати тему та головну думку, дотримуватись причинно-наслідкових зв’язків, розуміння

їх, дотримуватись лексичної та граматичної сполучуваності, структури монологу: вступ, основна частина, заключна, використовувати допомогу, самостійність, мовленнєву і загальну активність.

Для виявлення стану *зв'язного усного мовлення* учнів з інтелектуальними порушеннями старших класів на уроках трудового навчання пропонувалось виконати три блоки завдань, так, **перший блок завдань** передбачав *вивчення особливостей сформованості зв'язного мовлення* в учнів з інтелектуальними порушеннями старших класів на уроках трудового навчання.

В. Петрова, досліджуючи розуміння і виконання словесних інструкцій цієї категорії учнів, зазначала, що мовлення дорослого не має достатнього спонукального значення. Учень пам'ятає інструкцію, повторює її, але не всі її ланки мобілізують дитину до виконання визначених дій, так як певні частини інструкції не є для неї обов'язковими [147].

Для вивчення особливостей сформованості зв'язного усного мовлення учнів з інтелектуальними порушеннями старших класів на уроках трудового навчання, їм було запропоновано виконати декілька завдань:

Завдання 1 а. Робота з деформованим планом (усно і фіксується в протоколах), (завдання пропонувалося для виконання учням 5 класів)

План виготовлення господарської сумки

Визначити мірки виробу.

Побудувати креслення сумки.

Підготувати деталі викрійки до розкроювання.

Розкроїти деталі сумки.

Пошити виріб.

Випрасувати готовий виріб.

Мета: проаналізувати об'єкт діяльності щодо його призначення, матеріалу, засобів виготовлення (ручна чи машинна обробка), визначення форми, розміру, кількості деталей та способів їх з'єднання, оздоблення, спланувати послідовність власної діяльності та здійснення самоконтролю.

Матеріал: таблиця з планом виготовлення господарської сумки, інструкційна картка з описом виготовлення креслення зазначеного виробу, сантиметрова стрічка, лінійка, папір для виготовлення креслення, тканина, опорні схеми, на яких зображено послідовність виготовлення зазначеного виробу, праска.

Предметна лексика: господарська сумка, інструкційна картка, креслення, сантиметрова стрічка, опорні схеми, праска.

Завдання 1б. Робота з деформованим планом (усно і фіксується в протоколах), (завдання пропонувалося для виконання учням 6 класів)

План пошиття сорочки без рукавів

З'єднати плечові зрізи спинки й переду запошивним швом.

Підготувати навкісну обшивку для обробки вирізів горловини і пройми.

Обробити виріз горловини навкісною обшивкою.

Обробити виріз пройми навкісною обшивкою.

З'єднати бічні зрізи спинки й переду запошивним швом.

Обробити нижній зріз сорочки швом упідгин із закритим зрізом.

Випрасувати готову сорочку і скласти.

Мета: проаналізувати об'єкт діяльності щодо його призначення, матеріалу, засобів виготовлення (ручна чи машинна обробка), визначення форми, розміру, кількості деталей та способів їх з'єднання, оздоблення, спланувати послідовність власної діяльності та здійснення самоконтролю.

Матеріал: таблиця з планом виготовлення сорочки без рукавів, інструкційна картка з описом виготовлення креслення зазначеного виробу, сантиметрова стрічка, лінійка, папір для виготовлення креслення, тканина, опорні схеми, на яких зображено послідовність виготовлення зазначеного виробу, праска.

Предметна лексика: сорочка без рукавів, інструкційна картка, креслення, сантиметрова стрічка, опорні схеми, праска.

Другий блок завдань спрямований *на визначення особливостей оволодіння граматичною будовою зв'язного мовлення в* учнів з інтелектуальними порушеннями старших класів на уроках трудового навчання.

Проблемою зв'язного мовлення займалася А. Аксьонова і зауважила, що в учнів з інтелектуальними порушеннями є серйозні недоліки як з синтаксичною, так і з лексичною боку мовлення, вони невірно розуміють слова і неправильно їх використовують. Вона зазначає, що учні можуть назвати одним словом предмети, які зовні схожі. Нею виділяється така якість учнів з інтелектуальними порушеннями, як патологічна розбіжність між пасивним і активним словником, де вона пояснює, що різниця між словами, які учень знає і тими, які вживає в мовленні – це прояв низького рівня розвитку її мислення.

Аналізуючи синтаксичний бік мовлення учнів з інтелектуальними порушеннями, А. Аксьонова виділила такі недоліки, як: мала поширеність речень, вони використовують прості речення, короткі фрази, пропускають слова, словосполучення, необхідні для побудови речення; рідко використовують складносурядні і складнопідрядні конструкції, неправильно їх будують, порушують зв'язок слів у реченні, порушений порядок слів; не узгоджують слова в реченнях [3].

Для вивчення особливостей оволодіння граматичною будовою зв'язного мовлення учнів з інтелектуальними порушеннями старших класів на уроках трудового навчання, їм було запропоновано виконати декілька завдань:

Завдання 1. Поясни будову та призначення ножиць. (усно), (завдання пропонувалося для виконання учням 5 та 6 класів)

Слова-терміни: ножиці, леза, гвинт, кільця.

Мета: з'ясування назви предмета та його призначення, матеріал, колір, форми, маси, великих та дрібних деталей, їх ознаки, розміщення деталей, способи їх виготовлення та з'єднання, обстеження предмету.

Інструкція: учневі демонструються залізні ножиці з резиновими ручками, експериментатор ставить запитання, на які учень повинен дати відповідь.

Завдання 2. Запропонувати шматочки тканини. (усно), (завдання пропонувалося для виконання учням 5 та 6 класів)

Мета: Учні повинні назвати хімічні чи натуральні волокна. Визначити лицьовий і зворотній бік тканини. Охарактеризувати властивості даної тканини.

Інструкція: учню пропонується десять шматочків різної тканини однакової форми, він повинен охарактеризувати кожний шматочок, назвати, який виріб можна пошити з певної тканини.

Всі відповіді, які учні давали протягом виконання двох блоків завдань фіксувалися експериментатором у протоколах відповідного типу.

Третій блок завдань був спрямований на виявлення в учнів умінь давати відповіді на запитання вчителя, умінь працювати з деформованим текстом, виконувати орфографічні завдання, їм було запропоновано виконати декілька завдань:

Завдання 1а. Дайте відповіді на запитання (завдання пропонувалося для виконання учням 5 класів)

Що таке регулятор строчки?

Яка будова машинної голки?

Чому подвійний шов називають ще білизняним?

Які ви знаєте види волокон?

Які є види обшивок?

Які види накладних кишень ви знаєте?

Мета: виявити вміння учнів усвідомлювати запитання експериментатора та давати правильні відповіді на запитання.

Інструкція: учням пропонується прослухати запитання та дати правильну відповідь на них, експериментатор фіксує відповіді в протоколах.

Завдання 1б. Дайте відповіді на запитання (завдання пропонувалося для виконання учням 6 класів)

Які види швейних машин ви знаєте?

Які волокна належать до натуральних?

Навіщо тканина піддається опоряджанню?

Яке застосування запошивного шва?

Як обробляють вирізи горловини та пройми?

Мета: виявити вміння учнів усвідомлювати запитання експериментатора та давати правильні відповіді на запитання.

Інструкція: учням пропонується прослухати запитання та дати правильну відповідь на них, експериментатор фіксує відповіді в протоколах.

Завдання 2а. Дайте відповіді на запитання, використовуючи довідку (завдання пропонувалося для виконання учням 5 класів)

Які шви називаються білизняними?

Які деталі має господарська сумка?

Що називають обшивкою?

Яку форму має косинка?

Слова для довідки: подвійний шов, запошивний шов; основна деталь, ручки; трикутник з двома рівними сторонами, смужка тканини для обробки зрізів або оздоблення деталей виробу.

Мета: виявити вміння учнів правильно відповідати на запитання, використовуючи слова для довідки.

Інструкція: учням пропонується прослухати запитання та дати правильну відповідь на них, використовуючи слова для довідки, експериментатор фіксує відповіді в протоколах.

Завдання 2б. Дайте відповіді на запитання, використовуючи довідку (завдання пропонувалося для виконання учням 6 класів)

Що входить до електричного приводу швейної машини?

Які є регулятори строчки?

Як називається виріз по лінії шиї?

Як називається виріз по лінії руки?

Які головні убори носять влітку?

Слова для довідки: електричний двигун, пасок, пускова деталь,електричний шнур з вилкою; регулятор довжини стібка, регулятор ширини зигзагу, регулятор для оздоблювальних строчок; горловина; пройма; кепі, берет, косинка.

Мета: виявити вміння учнів правильно відповідати на запитання, використовуючи слова для довідки.

Інструкція: учням пропонується прослухати запитання та дати правильну відповідь на них, використовуючи слова для довідки, експериментатор фіксує відповіді в протоколах.

Завдання 3а. Робота з деформованим реченням (завдання пропонувалося для виконання учням 5 класів)

для одержання пряжі Сировиною є волокна, з яких на виробляють тканину ткацьких фабриках.

ділять на дві Всі волокна великі групи: натуральні волокна і хімічні волокна.

Мета: визначити граматичну та синтаксичну правильність складання речень, доречність та логічність їх побудови; визначити знання учнів про волокна та виготовлення тканини.

Інструкція: учням пропонувались картки, на яких надруковані деформовані речення, учні ознайомлювались з ними, після чого складали правильні речення, які експериментатор записував в протоколах.

Завдання 3б. Робота з деформованим реченням (завдання пропонувалося для виконання учням 6 класів)

з яких виготовляють пряжу, Волокна, називаються прядильними волокнами.

рослинного і тваринного походження Натуральні волокна бувають.

штучні та синтетичні Хімічні волокна бувають.

Мета: визначити граматичну та синтаксичну правильність складання речень, доречність та логічність їх побудови; визначити знання учнів про прядильні волокна, штучні та хімічні волокна.

Інструкція: учням пропонувались картки, на яких надруковані деформовані речення, учні ознайомлювались з ними, правильно та грамотно розташовували слова в реченнях, результати експериментатор фіксував в протоколах.

Завдання 4а. Вставте у речення пропущені слова (завдання пропонувалося для виконання учням 5 класів)

Зворотний хід машини використовують для виконання машинної……..

У процесі шиття ……..проколює тканину і витягує крізь неї нитку.

Пропущені слова: голка , закріпки.

Мета:виявити вміння учнів усно вставляти пропущені слова в речення, використовуючи подані пропущені слова, щоб речення набуло правильної стилістичної будови.

Інструкція:учням пропонувались картки, на яких надруковані речення з пропущеними словами, учні ознайомлювались з ними, правильно та грамотно розташовували пропущені слова, результати експериментатор фіксував в протоколах.

Завдання 4б. Вставте у речення пропущені слова (завдання пропонувалося для виконання учням 6 класів)

Заправляти нитку в голку треба тільки тоді, коли нога не стоїть на пусковій…….. Вставляти шпульний ковпачок слід лише після відімкнення машини від ……..

Пропущені слова: педалі, електромережі.

Мета:виявити вміння учнів усно вставляти пропущені слова в речення, використовуючи подані пропущені слова, щоб речення набуло правильної стилістичної будови.

Інструкція:учням пропонувались картки, на яких надруковані речення з пропущеними словами, учні ознайомлювались з ними, правильно та грамотно розташовували пропущені слова, результати експериментатор фіксував в протоколах.

У тісному взаємозв'язку з розвитком усного мовлення проводиться формування в учнів умінь писемного мовлення. Необхідно пам'ятати, що тренуючись в усному мовленні учень може не навчитись писемного, і навпаки, володіння писемним мовленням може супроводжуватись безпорадністю в усному.

В основу навчання учнів з інтелектуальними порушеннями зв'язного мовлення має бути покладено формування найголовніших умінь необхідних для побудови зв'язних висловлювань (усних, писемних). До них відносимо уміння, такі як: усвідомлювати тему і головну думку висловлювання, підпорядковувати його цій темі й основній думці; використовувати різні типи мовлення, залежно від теми та мети висловлювання; планувати структуру і послідовність висловлювання; відбирати матеріал, необхідний для розкриття теми головної думки та систематизувати його відповідно до плану; користуватися різними мовленнєвими засобами з урахуванням теми та мети спілкування; удосконалювати написане. Ці вміння формують в учнів допоміжної школи протягом всього часу вивчення української мови під час роботи над різними видами переказів, творів, ділових паперів.

Як свідчать дані проаналізованих джерел (Л. Вавіна, В. Петрова, Т. Ульянова та інші) учні не вміють на достатньому рівні використовувати специфічну лексику в мовленні під час трудової діяльності; їм властиве забування вивченого мовленнєвого матеріалу, помилкове використання специфічних термінів у своєму мовленні. Трудове навчання у спеціальній школі спрямоване на загальний розвиток особистості, розвиток соціальних навичок, позитивного відношення до праці. Професійна освіта повинна погоджуватись з потребами ринку праці. Важливо націлити учнів з інтелектуальними порушеннями вже на ранніх етапах навчання на активну роль у своєму професійному навчанні [33, 147, 188].

Т. Ульянова зазначала, що мовлення – це діяльність людини, має функції спілкування і повідомлення. Вона стверджує, що для розвитку мовленнєвої діяльності потрібні певні умови: потреба висловлювання, наявність змісту, озброєння мовленнєвими засобами, створення мовленнєвого середовища. Автор

рекомендує проводити роботу над розвитком мовлення на всіх уроках. Вивчення граматики допомагає зрозуміти основні закономірності рідної мови і вірно висловлювати свої думки в усній та писемній формах.

Із видів роботи з розвитку писемного мовлення Т. Ульянова виділяє написання творів на основі трудової діяльністю. Вона рекомендує, щоб учителі трудового навчання при плануванні своїх занять, продумували не тільки засоби виховання, а й необхідні при цьому словесні роз'яснення і питання [188].

Для *вивчення зв'язного писемного мовлення в* учнів з інтелектуальними порушеннями старших класів на уроках трудового навчання були запропоновані такі завдання:

Завдання 1. Напишіть твір «Що я знаю про майбутню професію швачки» (завдання пропонувалося для виконання учням 5 та 6 класів)

Мета: виявити вміння учнів в написанні твору.

Інструкція: учням пропонувалось написати твір на задану тему.

В. Петрова, приділяючи велику увагу проблемі взаємовідношень мовлення і трудової діяльності, вказує на те, що прості, складені з однієї ланки завдання, пов'язані зі звичними інструкціями, не викликають в учнів з інтелектуальною недостатністю значних труднощів. На її думку, інструкція, яка вимагає від учня дотримання певної послідовності, виконання декількох простих завдань, викликає в учнів даної категорії значні труднощі. Виконання інструкцій, що ставлять перед школярами конкретні розумові завдання, вирішення яких вимагає від учнів складної аналітико-синтетичної діяльності, надзвичайно важка [188].

Завдання 2а. Поясніть значення слів та словосполучень (завдання пропонувалося для виконання учням 5 класів)

ЕЛЕКТРОПРАСКА, МАШИННА ГОЛКА, ВИКРІЙКА, ЛЕКАЛО, ЛАТКА

Мета: виявити в учнів вміння пояснювати значення слів та словосполучень.

Інструкція: учням пропонувалось письмово пояснити значення заданих слів та словосполучень.

Завдання 2б. Поясніть значення слів та словосполучень (завдання пропонувалося для виконання учням 6 класів)

ШВЕЙНА МАШИНА, ВИКРІЙКА, ПРИПУСКИ НА ШВИ, МАШТАБНА ЛІНІЙКА, ЛЕКАЛО

Мета: виявити в учнів вміння пояснювати значення слів та словосполучень.

Інструкція: учням пропонувалось письмово пояснити значення заданих слів та словосполучень.

Завдання 3. Заповніть таблицю, використовуючи опорні слова (завдання пропонувалося для виконання учням 5 та 6 класів)

№	Запитання	Відповіді
1.	Як поділяється робочий інструмент?	
2.	Який інструмент належить до робочого?	
3.	Який інструмент належить до вимірювального?	
4.	Для чого застосовують ножиці?	
5.	Чому не можна тримати ножиці гострими кінцями догори?	

Опорні слова: Робочий і вимірювальний; Голки і ножиці; Сантиметрова стрічка, лінійка, косинець; Розрізування тканини, паперу, обрізування ниток; Можна поранити себе чи сусіда.

Мета: виявити в учнів вміння заповнювати таблицю, використовуючи опорні слова.

Інструкція: учням пропонувалась таблиця, яку вони повинні заповнити, використовуючи опорні слова.

Кожному учню пропонувалось 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 трудового навчання.

Дослідження здійснювалось індивідуально в лабораторних умовах та фронтально у швейній майстерні і передбачало виконання учнями певних завдань.

Відповіді учнів дослівно фіксувались у 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 учнів використовувати допомогу свідчило про його можливості до навчання.

На основі узагальнень результатів виконання завдань констатувального дослідження, відповідно до показників виконання завдань та їх характеристик, враховуючи визначені орієнтовні вимоги та критерії оцінювання навчальних досягнень учнів спеціальних шкіл, які дозволяють виявити стан сформованості зв'язного мовлення в учнів з інтелектуальними порушеннями на уроках трудового навчання, та беручи до уваги розроблені у Державному стандарті критерії оцінювання навчальних досягнень учнів старших класів допоміжних шкіл (В. Бондар, Н. Кравець) та загальноосвітньої середньої школи (О. Савченко, М. Вашуленко), нами було визначено чотири рівні сформованості зв'язного мовлення в учнів старших класів спеціальної школи на уроках трудового навчання: I – високий (продуктивний), II – достатній (репродуктивно-продуктивний), III – середній (репродуктивний), IV – початковий (пасивний).

I рівень – високий. Учні володіють назвами предметів на малюнку, демонструють та описують послідовність виготовлення певного виробу, називають для чого використовуються задані предмети, називають з чого виготовляються певні волокна, заповнюють анкету, прослуховують та переказують оповідання, виконують задану роботу з віршем, виконують роботу з деформованим планом, пояснюють будову та призначення інструменту,дають характеристику запропонованим шматочкам тканин, дають відповіді на запитання, дають відповіді на запитання, використовуючи довідку, виконують задану роботу з деформованим реченням, вставляють в речення пропущенні слова, пишуть твір на задану тему, пояснюють значення слів та словосполучень, заповнюють таблицю, використовуючи опорні слова. Учні володіють навичками зв'язного мовлення, використовують, під час роботи, необхідні терміни, складають повні, логічно побудовані речення, пояснюють поопераційність

проведеної роботи в швейних майстернях, хоч і в цих учнів спостерігалися помилки такого характеру, як невміння узгоджувати слова в реченнях між собою.

ІІ рівень – достатній. Учні мають певні навички зв'язного мовлення. Завдання виконують частково, особливо, коли вчитель пропонує розповісти як виконується те чи інше завдання. Їм складно тримати в пам'яті послідовність всіх операцій, у своїх висловлюваннях допускають неточності під час використання необхідної термінології, плутають їх назви, не складають повних логічно закінчених речень, висловлювань. Замінюють лексичне значення слів, які їм не зрозумілі. Спостерігається неузгодженість під час виконання трудової діяльності і використання специфічної лексики. Вони не завжди правильно перераховують предмети, з якими працюють, не можуть словесно пояснити, які інструменти потрібні для певного виду робіт. В них не сформовані вміння самостійно використовувати в своєму мовленні необхідні пояснення, а їх розповіді ситуативні і фрагментарні. У процесі розповідей учні часто переходять до демонстрації своїх дій, не вміючи використовувати мовленнєву лексику, зокрема, специфічну.

ІІІ рівень – середній. Учні мають часткові знання про зв'язне мовлення. Виконують завдання, майже не використовуючи в своїй практичній діяльності мовлення, а супроводжують свої відповіді показом предметів або виконанням практичної роботи. Відсутнє уміння зв'язано та адекватно висловлювати свої думки. Не співвідносять словниковий запас з практичною діяльністю. Відсутня логічність побудови висловлювання, використовують повтори та пропуски при застосуванні активного та пасивного словника. Обмежена кількість специфічної термінології. Не передають послідовність при застосуванні інструкцій. Складають речення неправильної синтаксичної конструкції, не вміють робити висновки.

ІV рівень – початковий. Учні не мають чітких знань про зв'язне мовлення. Відчувають труднощі у відповідях на запитання до змісту тексту, допомогу не використовують, потребують постійної стимуляції та допомоги з боку вчителя. Висловлювання будують у вигляді окремих, не пов'язаних між собою, речень.

Навчальні можливості представників даного рівня дуже низькі. Вони потребують у процесі навчання постійного індивідуального підходу.

2.2. Результати констатувального етапу дослідження

Як було раніше зазначено, першим завданням констатувального етапу дослідження було проаналізувати стан сформованості мовленнєвої компетенції в учнів з інтелектуальними порушеннями старших класів на уроках трудового навчання. Детально розглянемо результати виконання завдань, спрямованих на перевірку показників сформованості мовленнєвої компетенції.

Сформованість мовленнєвої компетенції, а саме комунікативних умінь, як зазначала Т. Ладиженська, безпосередньо залежить від стану сформованості мовленнєвих умінь. При цьому, на даний процес впливають засвоєні мовні знання та мовленнєві уміння, передмовленнєва робота та комунікативна практика. На її думку, теоретичні знання, які засвоюють діти в процесі вивчення мови – це знання про засоби діяльності [94].

М. 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 слова у зв'язному мовленні. Знання, на його думку, є базою для свідомого оволодіння мовою та формуванню мовленнєвих умінь [111].

У процесі застосування знань на практиці, як зазначав І. Єременко, реалізується дієвість навчання, що сприяє підготовці учнів з інтелектуальними порушеннями 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 навички – формальні, відірвані від пізнавальної й життєвої практики. Уміння і навички, які ґрунтуються на знаннях, механічні. Засвоєння знань, умінь і навичок у процесі навчання відбувається у нерозривній єдності [65].

Застосування граматичних знань на практиці є досить складний процес інтелектуальної діяльності, який вимагає послідовного здійснення ряду операцій. М. Гнєзділов зазначав, що учні з інтелектуальними порушеннями з певними труднощами оволодівають таким складним процесом відразу і в цілому. Оволодіння граматичними операціями, на його думку, забезпечує уміння використовувати ці знання у мовленнєвій практиці [49].

О. Леонтьєв, 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 [100].

М. Пентилюк, констатував, що мовленнєві вміння відображають рівень сформованості мовленнєвої компетенції та є критерієм розвиненого мовлення в учнів [146].

На особливу роль словникового запасу в формуванні мовленнєвої компетенції, звертали увагу відомі методисти А. Богуш, М. Рождественський, Т. Рамзаєва, М. Львов та інші. Саме без достатнього запасу слів формування мовленнєвої компетенції та розвиток зв'язного мовлення неможливі.

Проаналізуємо отримані дані виконання завдань, які були спрямовані на виявлення *стану активного словникового запасу* учнів з інтелектуальними порушеннями, а саме: 1) назвати предмети, які зображено на малюнку; 2) продемонструвати та описати послідовність виготовлення виробу «Фартух на поясі з накладними кишенями».

Для виконання цього завдання необхідно, щоб був сформований словниковий запас в учнів з інтелектуальними порушеннями старших класів (активного і пасивного) в процесі використання специфічної лексики на уроках трудового навчання; сформовані в них мовленнєві узагальнення на уроках трудового навчання.

Аналіз результатів виконання завдань представлений на малюнку 2.1.

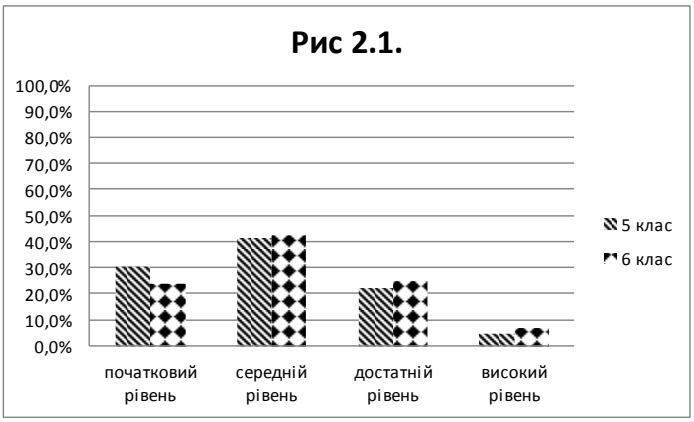


Рис. 2.1.Кількісні показники оволодіння активним словником учнів з інтелектуальними порушеннями.

Як бачимо, що учні жодного класу не справилися з виконанням цього завдання. Так, 5,2 % учнів 5 класу та 7,4 % учнів 6 класу виконали це завдання і були віднесені до високого рівня. На достатньому рівні виконали це завдання 22,8 % у 5 класі, 25,1 % у 6 класі. На середньому рівні це завдання виконали 41,8 учнів 5 класу та 43,2 % учнів 6 класу.

Ми вважаємо, що це пов’язано з тим, що програми спеціальних шкіл передбачає поступове ускладнення матеріалу і розширення знань. Тому, в учнів 6 класів ширший активний словник з використанням специфічної лексики на уроках трудового навчання.

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

Значна кількість учнів взагалі не виконали завдання і були віднесені до початкового рівня, так як неадекватно маніпулювали словами. Таких учнів у 5 класах було 30,8 %, 24,3 % у 6 класах. На нашу думку, це пов’язано з особливостями засвоєння та використання в учнів з інтелектуальними порушеннями специфічної лексики.

Аналіз результатів показав, що в учнів з інтелектуальними порушеннями виникали значні труднощі з використанням специфічної лексики на уроках трудового навчання в різні роки навчання (5, 6 класи). Зазначена кількість учнів всіх класів виконали завдання частково, вони неправильно називали предмети, не могли охарактеризувати певний предмет, назвати його функцію. Наприклад, *Настя К. (5 клас),* назвала такі предмети: *ножниці, лінійка, іголка; Олексій В. (5 клас) – наплічник, палка, метр; Назар П. (5 клас) – пензлик, стакан; Вова Т. (6 клас) – стрічка, кілочок; Люба А.(6 клас) – косинець, наперсник; Діана Н. (6 клас) – метр, олка; Андрій М. (6 клас) – дві шпачки, указка.*

Як свідчать результати учні 6 класів, дещо краще виконали це завдання ніж учні 5 класів. Вони більш точно називали певні предмети. На нашу думку, це пов’язано з тим, що словниковий запас учнів 6 класів більш ширший, так як вони продовжують вивчати цю тему, яка розпочинає вивчатися в 5 класі і значно розширює активний словниковий запас учнів щодо використання предметної лексики на уроках трудового навчання.

Другим завданням даного блоку було завдання продемонструвати та усно описати послідовність виготовлення певного виробу (для учнів різних класів були запропоновані різні вироби, які відповідали програмі допоміжної школи).

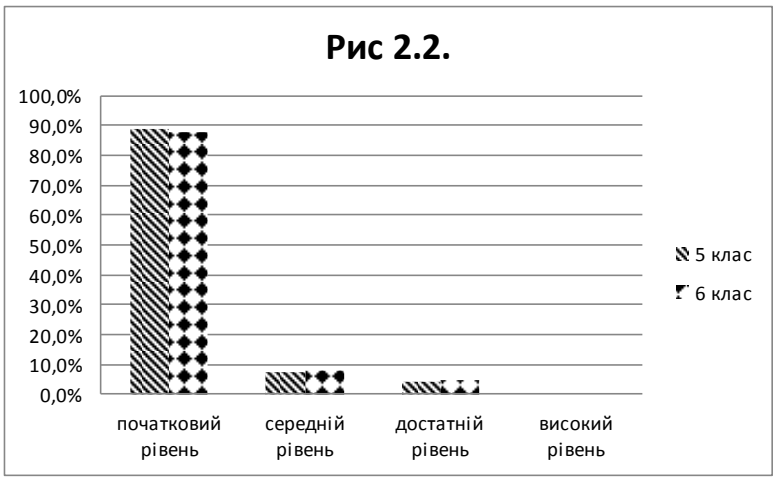


Рис.2.2. Кількісні показники, які демонстрували учні з інтелектуальними порушеннями при послідовності виготовлення певного виробу (у %)

Учні, як 5-х так і 6-х класів не змогли виконати дане завдання на високому рівні, що свідчить про низький рівень володіння теоретичними знаннями, який

був виявлений у процесі усного опитування; якість практичних умінь та навичок, тобто про здатність до застосування вивченого матеріалу під час виконання практичних робіт.

На достатньому рівні 4,1% учнів 5-х класів, 4,8% учнів 6-х класів виконали дане завдання, що свідчить про достатній рівень знань і розуміння основних положень навчального матеріалу; відповіді їх правильні, але не достатньо осмислені; з допомогою експериментатора можуть аналізувати навчальний матеріал, порівнювати та робити висновки, виправляти допущені помилки; виготовлений виріб (виконана робота) має відхилення від якісних показників; виконують практичну роботу з певною кількістю помилок у прийомах та технологічних операціях; в окремих випадках виявляється порушення правил техніки безпеки та санітарно-гігієнічних вимог, недоліки в організації робочого місця.

На середньому рівні 7,3% учнів 5-х класів та 7,7% учнів 6-х класів виконали дане завдання. Ці результати дозволяють стверджувати про середній рівень підготовленості учнів з інтелектуальними порушеннями до практичної роботи. Це свідчить про середній рівень використання активного словника при практичних діях.

В. Бондар зазначає, що використовуючи окремі види трудових процесів, учні користуються різними інструментами, матеріалами, які відрізняються один від одного кольором, розміром, об’ємом, формою. Пізнаючи властивості інструментів та матеріалів, учні розширюють свої уявлення про них, розвивають сприймання, пам'ять, мислення, збагачують активний словниковий запас. Відбувається процес корекції. Чіткість таких уявлень створює умови для розвитку мислення, аналізу, синтезу, порівняння й оцінки. Перше ніж виконати завдання учень ставить перед собою мету і визначає способи її досягнення. На основі усвідомленого характеру завдань учнь розподіляє їх на окремі частини, продумує способи виконання всіх елементів та поєднання їх в єдине ціле [28].

Оволодіваючи знаннями, уміннями й навичками на уроках трудового навчання учні зазнають певних переживань, які пов’язані з розвитком

пізнавальних інтересів. А пізнавальний процес є важливою умовою формування особистості учня та здійснення навчально-виховного процесу. Пізніше цей інтерес перетворюється на стійку рису особистості, для якої характерними є прагнення до самостійної пізнавальної та творчої діяльності.

За висновками С. Мирського, побудова найпростіших схематичних планів для учнів старших класів є не складним завданням. Учні вчаться у визначеній послідовності перелічувати назви дій уже на другому році навчання у шкільних швейних майстернях [133].

Тому в нашому спостереженні, учні 6-х класів дещо краще виконали дане завдання ніж учні 5-х класів, бо вони вивчають швейну справу вже другий рік (5 клас, 6клас). В них є накопичений досвід та знання, а учні 5-х класів тільки перший рік почали вивчати даний матеріал.

Низький рівень мовленнєвої діяльності, зокрема, використання активного словникового запасу, відсутність потреби у спілкуванні – значною мірою ускладнюють процес оволодіння мовленням у процесі трудового навчання.

Так, 88,6% учнів 5 класів та 87,5% учнів 6 класів виконали запропоноване завдання. Труднощі, які виникали у цих учнів пов’язані, насамперед, з не сформованістю мовленнєвої діяльності і розривом між можливістю діяти з предметами і можливістю усвідомлювати свої дії під час використання мовлення.

Як стверджує І. Єременко, що ці порушення впливають на пізнавальні процеси, коли учні з інтелектуальними порушеннями повинні регулювати свої дії з подібними показниками, визначати лише суттєві, що призведуть до вибору прийомів роботи, відповідних даній ситуації [66].

Проаналізуємо отримані дані виконання завдання, яке було спрямоване на виявлення стану сформованості пасивного словникового запасу, а саме: для чого використовується?

Учням, в межах вивченої лексики, пропонувались завдання, на які вони повинні дати відповіді.

За показниками оволодіння пасивним словником були виявлені результати, представлені рис. 2.3.

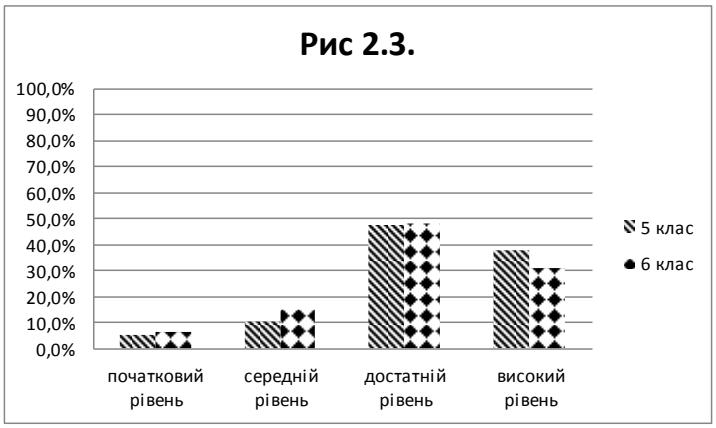


Рис.2.3. Кількісні показники оволодіння пасивним словниковим запасом учнями з інтелектуальними порушеннями (у%)

Так, 5,1% учнів 5-х класів, 6,3% учнів 6-х класів виконали запропоноване завдання на високому рівні; 10,2% учнів 5-х класів, 14,7% учнів 6-х класів виконали це завдання на достатньому рівні; 47,3% учнів 5-х класів, 48,2% учнів 6-х класів – виконали на середньому рівні та 37,4% учнів 5-х класів, 30,8% учнів 6-х класів виконали на початковому рівні.

Як показали отримані результати, що це завдання було важким для виконання учнями з інтелектуальними порушеннями.

На нашу думку, це пояснюється тим, що в учнів з інтелектуальними порушеннями спостерігаються тяжкі порушення мовлення, які супроводжуються порушеннями фонетико-фонематичного слуху, а також бідним словниковим запасом.

Як зазначав В. Синьов, в учнів з інтелектуальними порушеннями розвиток мовлення має значні відставання. Багато учнів починають пізно говорити. У таких дітей пасивний словник значно перевищує активний [167].

В. Петрова неодноразово зазначала, що відмова учня з інтелектуальними порушеннями відповідати на запитання чи приблизне використання ним термінів не завжди означає, що потрібне слово відсутнє у словнику дитини. У багатьох випадках вона пояснює це явище результатом недостатнього вміння мобілізувати себе, прикласти зусилля до того, щоб активізувати слово, яке найбільш підходить відповідно до цього бідність активного і пасивного словника обумовлена

дефектом мислення, мовлення і недостатністю вольової сфери учнів з інтелектуальними порушеннями [147].

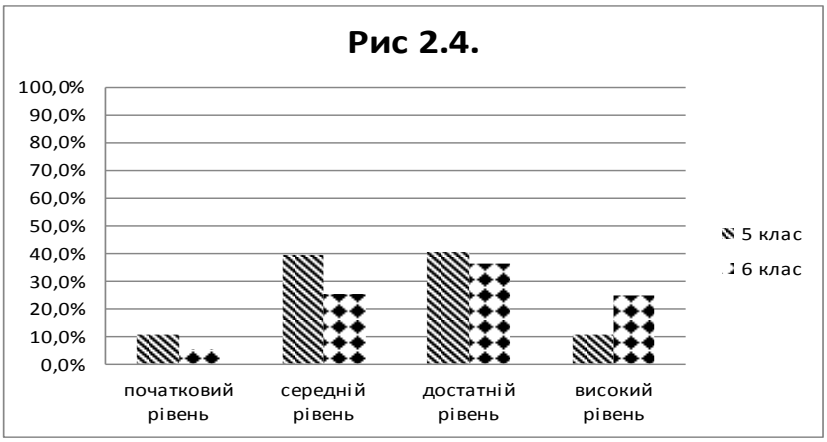
А. Аксьонова зауважила, що в учнів з інтелектуальними порушеннями є серйозні недоліки як з синтаксичного так і з лексичного боку мовлення, вони невірно розуміють слова і неправильно їх використовують. Вона зазначає, що учні можуть назвати одним словом предмети, які зовні схожі. Нею виділяється така якість цієї категорії учнів, як патологічна розбіжність між пасивним і активним словником, де вона пояснює, що різниця між словами, які учні знають і тими, які вживають у мовленні - це прояв низького рівня розвитку їх мислення [3].

Для вивчення сформованості мовленнєвих узагальнень учням з інтелектуальними порушеннями пропонувалося завдання – назвати з якої сировини виробляються рослинні та тваринні волокна.

Ми перевіряли вивчення мовленнєвої компетенції, а саме стан вивчення сформованості мовленнєвих узагальнень, що є не сформовані або сформовані частково і функціонують на дуже низькому рівні. Тому поряд зі створенням умов для максимального збагачення мовленнєвої практики у формі діалогічного та монологічного мовлення програма виділяє декілька ліній роботи, що забезпечують послідовне утворення в учнів фонетичних, лексичних та граматичних узагальнень.

Мовні узагальнення, як відомо з психології мовлення, складають основу самостійної мовленнєвої діяльності. У звичайних умовах мовленнєвого розвитку вони виникають, розвиваються і закріплюються завдяки широкій практиці спілкування. Їх повноцінне формування забезпечується взаємодією у розвитку сприймання, розуміння та продукування мовлення із удосконаленням пізнавальних процесів.

Аналіз результатів виконання даного завдання представлений на рис.2.4.



2.4. Кількісні показники сформованості мовленнєвих узагальнень в учнів з інтелектуальними порушеннями (%)

Як бачимо, що з цим завданням учні з інтелектуальними порушеннями справилися краще.

Так 10,1% учнів 5 класів та 24,3% учнів 6 класів виконали завдання на високому рівні. На достатньому рівні виконали це завдання 40,4% учнів 5 класів, 35,7% учнів 6 класів. На середньому рівні це завдання виконали 39,2% учнів 5 класів, 25,1% учнів 6 класів. На початковому рівні 10,3% учнів 5 класів та 14,9% учнів 6 класів.

Ми вважаємо, що це пов’язано з тим, що програма спеціальної школи передбачає поступове ускладнення матеріалу.

Завдяки концентричному розміщенню матеріалу у програмі, учні з кожним роком повинні засвоїть у процесі шкільного навчання певну кількість нових понять, а відповідно і слів, що дає змогу учням, у яких на достатньому та високому рівні засвоєні ці знання правильно виконати це завдання. У тих учнів, у яких знання про узагальнення на уроках трудового навчання недостатньо сформовані та закріплені виникло ряд помилок, зокрема, неточне та неадекватне вживання назв волокон у своєму мовленні.

Наприклад, Ольга П. 5 клас – бавоник, Назар П. 5 клас – бабвоник, Олексій В. 5 клас – шовковий шовкопряд, Анастасія П. 5 клас – шовкочний шовкопряд; Іра Ж. 6 клас – бововник, льн, шкопряд, Настя Ц. 6 клас – собака, Аліна Д. 6 клас – шовковичні вовкопряд, Оксана Т. 6 клас – бототник, верблюди, тітці, Маша Г. 6

клас – бавоник, шовковні тварини, Вероніка Г. 6 клас – тьон, щовковний шовкопряд

Метою третього блоку завдань було виявити вміння використовувати діалогічне та монологічне мовлення, зокрема, усно заповнити анкету, прослухати та переказати оповідання та виконати певні завдання з віршем.

Перше завдання даного блоку було усно заповнити анкету, як спосіб виявлення сформованості діалогічного мовлення учнів з інтелектуальними порушеннями.

Розглянемо детально результати виконання завдання, які представлені на рис. 2.5.

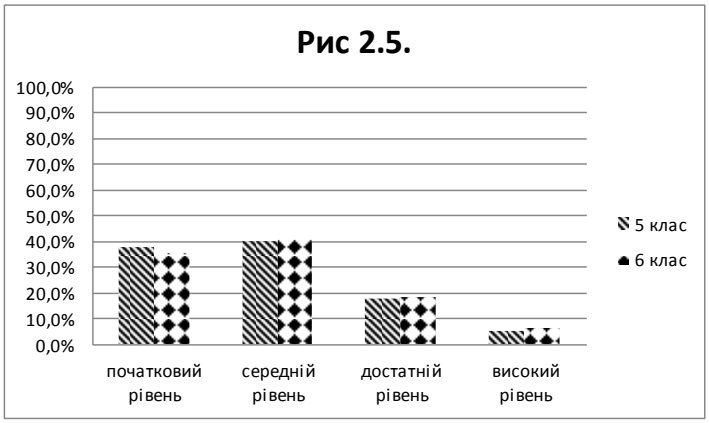


Рис.2.5. Кількісні показники умінь заповнювати анкету учнями з інтелектуальними порушеннями (у %)

Аналіз результатів виконання завдання свідчить про те, що на високому рівні дане завдання виконали 5,1% учнів 5 класів та 6,2% учнів 6 класів; на достатньому рівні завдання виконали – 17,8% учнів 5 класів та 18,2% учнів 6 класів; на середньому рівні – 39,7% учнів 5 класів та 40,4% учнів 6 класів; на початковому рівні – 37,4% учнів 5 класі та 35,2% учнів 6 класів.

З метою виявлення свідомого використання слів у практичній діяльності з учнями проводилася бесіда, яка передбачала виявити в учнів знання про їх майбутнє працевлаштування. Щоб виявити реальний стан самостійного використання специфічної лексики учням було запропоновано заповнити анкету «Твоя майбутня професія».

За допомогою анкетування, бесіди та виконанням творчої роботи учнями з інтелектуальними порушеннями ми намагалися виявити їх нахили та здібності.

Як свідчать проаналізовані джерела і вивчення досвіду роботи вчителів професійно-трудового навчання, проблема використання практичного досвіду учнів повинна бути спрямована, насамперед, на розвиток мовлення.

Як зазначає В. Петрова, що вивчення мовлення учнів з інтелектуальними порушеннями дає можливість прослідкувати за тими своєрідними порушеннями, які характерні для вербального розвитку цієї категорії дітей і на підставі цього зрозуміти значення, яке відіграє мисленнєва діяльність у формуванні мовленнєвої. Також вона констатує, що в учнів словниковий запас обмежений і особливо бідний словами, які мають специфічні і узагальнюючі значення і необхідні для визначення предметності, якості та стану об'єктів. Речення, які вживають учні з інтелектуальними порушеннями, в своїй більшості прості і не завжди відповідають нормативам мови [147].

За визначенням Л. Вавіної, розвиток мовлення є одним з основних компонентів загального розвитку учнів з інтелектуальними порушннями. Мовлення, таким чином не лише повідомляє вже готову думку, але і включається в процес формування мислення, в цьому виключність її ролі в корекції психічних процесів дітей, що розвиваються специфічно [33].

Проведене анкетування дозволило з'ясувати знання учнів про майбутню професію, особливості роботи, про профорієнтаційні знання учнів про працевлаштування.

Як свідчать результати, проаналізованих анкет, що 5,1% та 6,2% учнів з інтелектуальними порушеннями 5-6 класів показали, що їм подобається професія швачки і що після закінчення школи вони будуть працювати швачкою. На запитання про працевлаштування учні не змогли точно відповісти, де вони будуть працювати і ким. Але 37,4% та 35,2% учнів 5-6 класів не змогли дати чіткої відповіді на запропоновані запитання, спостерігалися помилки у вживанні специфічної лексики, не завжди розуміли суть питання, відповідали на запитання неадекватно. На нашу думку, це можна пояснити тим, що в учнів не сформовані

знання про професійну діяльність швачки, так як лише з 5 класу їх починають ознайомлювати з цією професією і не на достатньому рівні проводиться профорієнтаційна робота щодо ознайомлення їх із майбутньою професією. Хоч, профорієнтаційна робота є невід'ємною складовою, що характеризує професійну діяльність. Професійний відбір повинен широко використовуватись на уроках у спеціальній школі, щоб виявити здатність, мотивацію і відповідність учнів різним професіям.

Так на запитання: «Чи подобається тобі професія швачки?» Анастасія П., учениця 5 класу, відповіла, бо я навчаюся шити. Олександра З. відповіла на це запитання – «Дає нам труд, вивчає нам щось нове». Учні 6 класів, зокрема, Анастасія Т. на це запитання відповіла так: «Так, бо я рублу вешивать». Марина Б. – «Карисна». Люба А. – «Мені подобає ця як шити на машинці одяг як воно двигається мені це цікаво».

Для виконання другого завдання цього блоку завдань учням було запропоновано прослухати та переказати оповідання.

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

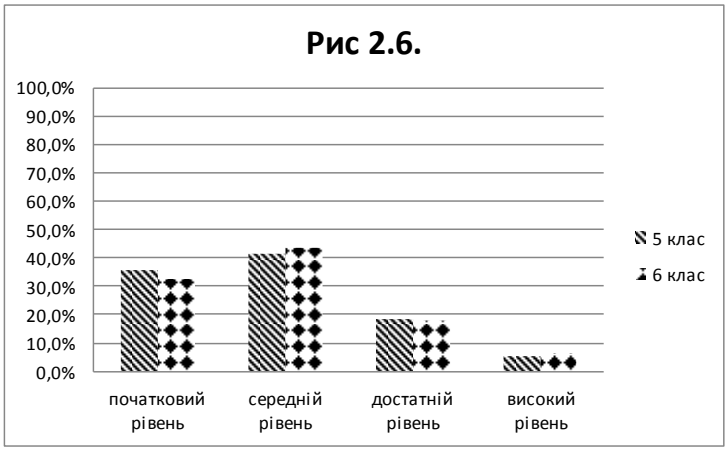


Рис.2.6. Кількісні показники умінь переказувати оповідання учнями з інтелектуальними порушеннями (у %)

Аналіз результатів виконання завдання свідчить про те, що на високому рівні дане завдання виконали 5,2% учнів 5-х класів та 6,4% учнів 6-х класів, на достатньому рівні – 18,2% учнів 5-х класів та 17,6% учнів 6-х класів, на

середньому рівні – 41,2% учні 5-х класів та 43,7% учнів 6-х класів, на початковому рівні – 35,4% учнів 5-х класів та 32,3% учнів 6-х класів.

Ще більш складним для учнів спеціальної школи є усна розповідь.

При аналізі відповідей ми орієнтувалися на критерії, запропоновані Т. Ладиженською, відповідно до яких отримані дані оцінювалися за такими параметрами:

1. Обсяг висловлювань (тобто загальна кількість слів при складанні речень із заданим словом). Розмір речення (кількість слів у пропозиції) Наявність аграматизмів, значеннєвих помилок.

2. Частота вживання визначених граматичних категорій у висловлюваннях.

Обсяг висловлювання легко встановлювався підрахунком речень і слів, що складали його. Однак кількісні показники не дають повного уявлення про лексичні особливості усного мовлення, паралельно необхідно проводити якісний аналіз [94].

На думку Н. Жинкіна, така подвійна оцінка дозволяє зробити деякі висновки про способи передачі сприйнятого об'єкта в словесних образах [71].

Щоб переказати оповідання учні вчаться виконувати логічний аналіз тексту, виділяти головне. Передача тексту потребує від учнів вживання слів, які, можливо, знаходились у пасивному словнику. Тобто відбувається активізація словникового запасу.

Роботи учнів, які відносяться до високого рівня, характеризуються незначними відхиленнями від змісту прочитаного тексту. Текст викладено неповно, були допущені помилки у використанні просторово-часових понять, суть збережена.

До достатнього рівня відносяться роботи, які характеризувалися відсутністю деяких ланок і деталей розповіді, внесенням зайвих, що не мали до цього місця в тексту.

Учні, роботи яких були віднесені до середнього рівня, характеризувалися неповним викладом матеріалу, без дотримання послідовності, пропускали суттєві зв’язки і важливі деталі. Фактично, вони відтворювали лише окремі частини

оповідання,пропускаючи опис місця. Використовувалися різкі спотворення і неточності.

Відсутність логіки, фрагментарність переказу, в деяких випадках зовсім відсутнє виконання завдання – характеризує низький рівень робіт учнів з інтелектуальними порушеннями.

Недоліки можна пояснити низьким рівнем розвитку мовлення і мислення. Але досить ймовірно, що тут виявляються недоліки емоційно-вольової сфери учнів. Це припущення підтверджується відхиленням від текста-зразка, різними додатками, що викликаються побічними асоціаціями, які зустрічаються в учнів. Додавання зайвих деталей говорить про неорганізованість мовленнєвої діяльності.

Для виконання третього завдання цього блоку завдань учням було запропоновано виконати роботу з віршем.

Розглянемо детально результати виконання завдання, які представлені на рис. 2.7.

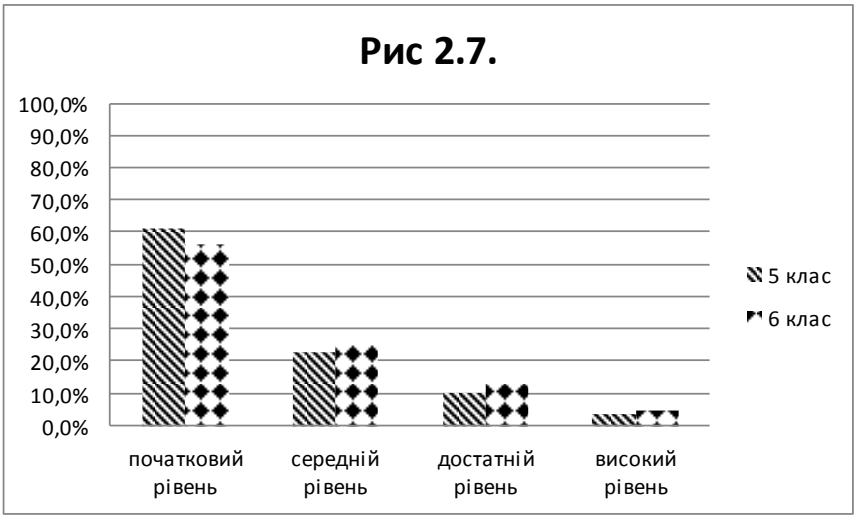


Рис.2.7. Кількісні показники умінь усвідомлювати головну думку вірша учнями з інтелектуальними порушеннями (у %)

Таким чином, під час аналізу результатів виконання даного завдання було встановлено, що виконання роботи з віршем здійснювалося учнями зі значними труднощами.

Усвідомленість, як зазначає А. Аксьонова, є основною якістю, оволодіння, яка передбачає найбільш повне розуміння інформаційного, смислового та ідейного тексту [3].

Перевірялися уміння учнів з порушеннями інтелекту сприймати на слух текст, уміння розуміти його після прослуховування, а також усвідомлення його змісту, крім фактичного змісту, перевірялися розуміння – основної думки, причинно-наслідкових зв'язків, виразно-зображувальної засобів тексту.

Аналіз результатів виконання завдання свідчить про те, що на високому рівні дане завдання виконали 4,1% учнів 5-х класів та 5,1% учнів 6-х класів. Структура висловлювання витримана, учні розкривають тему, основну думку його, розуміє і дотримується причинно-наслідкових зв'язків, намагається розповідати поширеними реченнями. Використовують допомогу експериментатора, самостійно виправляє помилки, але норм орфоепії дотримується не завжди, речення не інтонує.

На достатньому рівні завдання виконали 10,8% учнів 5-х класів та 13,1% учнів 6-х класів. Учні дотримуються структури висловлювання, але спостерігаються повтори, розкривають тему висловлювання, але не основну думку, частково розуміють причинно-наслідкові зв'язки, спостерігаються порушення граматичної будови мови, речення не інтонує, проявляє зацікавленість до роботи, але потребує стимулу.

На середньому рівні завдання виконали 23,4% учнів 5-х класів та 25,2% учнів 6-х класів. Учні порушують структуру висловлювань, спостерігаються лексико-граматичні порушення, основна думка не висловлюється, говорять монотонно, речення граматичні, потребує систематичного контролю з боку експериментатора, до роботи ставиться байдуже.

На початковому рівні завдання виконали 61,7% учнів 5-х класів та 56,6% учнів 6-х класів. Прослухане учні переказати не можуть, відповідають на запитання до змісту прослуханого простими, непоширеними реченнями, зміст яких свідчить про елементарні уявлення про предмет мовлення, пасивні, байдужі, потребують стимулу до діяльності та контролю з боку вчителя.

Перевірка сформованості зв’язного усного мовлення.

Зв’язне усне мовлення – це таке мовлення, як може бути повністю зрозуміле завдяки його власному предметному змістові. Учні з інтелектуальними порушеннями виконують чимало різних завдань, але зв’язно усно викладати свої думки так і не вміють. Пояснюється це в першу чергу, формалізмом їх навчання. Якщо учень часто, але формально виконує усні вправи, не осмислюючи своїх мовленнєвих кроків, то він діє на осліп.

Першим блоком завдань передбачено завдання з деформованим планом. Під час складання усних описів доцільно стежити, щоб учні описували весь трудовий процес в цілому, не розчленовуючи його на окремі дії, правильно відображали послідовність трудових операцій, доцільно вживали виробничі терміни.

Розглянемо детально результати виконання завдання, які представлені на рис. 2.8.

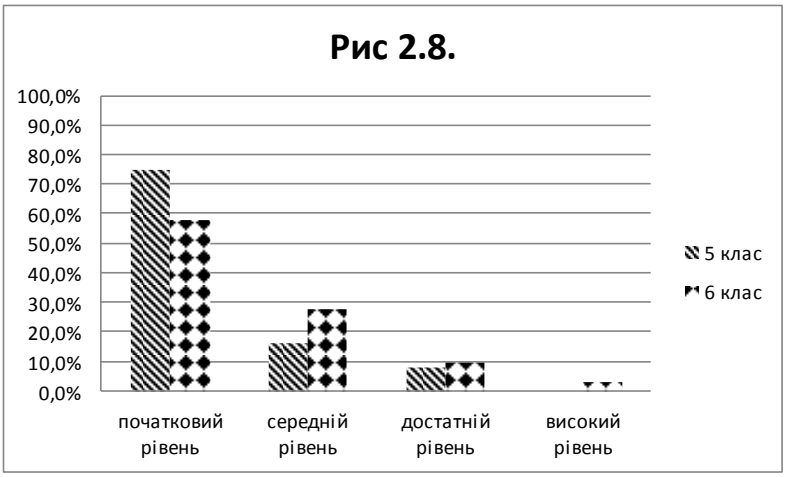


Рис.2.8. Кількісні показники умінь роботи з деформованим планом учнями з інтелектуальними порушеннями (у %)

Аналіз результатів виконання завдання свідчить про те, що на високому рівні дане завдання не виконав жодень учень 5-х класів та 3,5% учнів 6-х класів. На достатньому рівні – 8,2% учнів 5-х класів та 10,2% учнів 6-х класів. На середньому рівні – 16,4% учнів 5-х класів та 71% учнів 6-х класів. На початковому рівні 75,4% учня 5-х класів та 58,2% учнів 6-х класів.

Другий блок завдань, спрямований на визначення особливостей оволодіння граматичною будовою зв’язного мовлення.

Граматика – це наука про будову і форми писемного і усного мовлення. Вона визначає основні закони мовлення, дає мовленню чіткого і осмисленого характеру. Її призначення, щоб учні оволоділи знаннями і навичками з мовлення, вміли змінювати слова та вірно з'єднували їх в речення. Вивчення граматики в спеціальній школі має велике корекційно-виховне значення, тому що в основі навички правопису лежить засвоєння відповідних граматичних понять.

Виходячи із загального завдання допоміжної школи - підготовка учнів до самостійного трудового життя, навчання має практичний характер. Практичний характер навчання граматики обумовлений тим, що учні з інтелектуальними порушеннями в зв'язку з особливостями їх мисленнєвої діяльності (недорозвиток процесів узагальнення і абстрагування) з великими труднощами засвоюють граматичні відомості і правила. Практичні вправи, як зазначає І. Корнєв, створюють умови для правильної організації мовленнєвої практики учнів, в процесі якої формуються перші узагальнення мовленнєвих явищ – основа для формування граматичних понять [90].

Для виконання першого завдання цього блоку завдань учням було запропоновано пояснити будову та призначення інструменту.

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

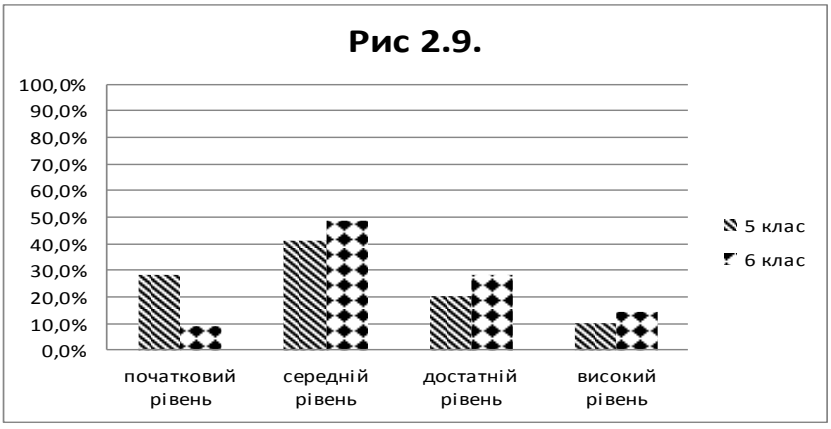


Рис.2.9. Кількісні показники умінь використання інструменту учнями з інтелектуальними порушеннями (у %)

Аналіз результатів виконання завдання свідчить про те, що на високому рівні дане завдання виконали 10,1% учнів 5-х класів та 14,2% учнів 6-х класів. На

достатньому рівні 20,4% учнів 5-х класів та 28,4% учнів 6-х класів. На середньому рівні 41,2% учнів 5-х класів та 48,3 учнів 6-х класів. На початковому рівні 28,3% учнів 5-х класів та 9,1% учнів 6-х класів.

Практика роботи спеціальної школи та теоретичні дослідження С. Айтметової свідчать, що дії можуть відігравати позитивну роль у розвитку зв'язного мовлення учнів. В одних випадках виконані дії дають матеріал для звітів про пророблену роботу, в інших – є основою для самостійних описів предметів тощо [2].

Надзвичайно важливим є те, що дії є основою для оволодіння навичками й уміннями самостійно обстежувати предмет і одержувати у такий спосіб нові знання. У дітей виробляється новий спосіб пізнання предметів, що розширює можливості їх розвитку.

Установлено, що учні з інтелектуальними порушеннями значно легше виконують завдання, що включають безпосередні дії з предметами, чим завдання, що вимагають словесно-логічних операцій. Це пояснюється тим, що для цієї категорії учнів характерні дифузне недорозвинення поверхневих шарів кори півкуль головного мозку. Найбільш постраждалими виявляються вищі психічні функції і відповідно до цього розвиток словесно-логічного мислення виявляється в найменш сприятливих умовах.

Досвід роботи спеціальної школи і експерименти показують, що непогодженість між молінням і практичною діяльністю, що спостерігається в учні з інтелектуальними порушеннями є не постійною. Вона може бути усунена шляхом використання ефективної системи корекційної роботи.

Для виконання другого завдання цього блоку завдань учням було запропоновано охарактеризувати шматочки тканини.

Розглянемо детально результати виконання завдання, які представлені на рис. 2.10.

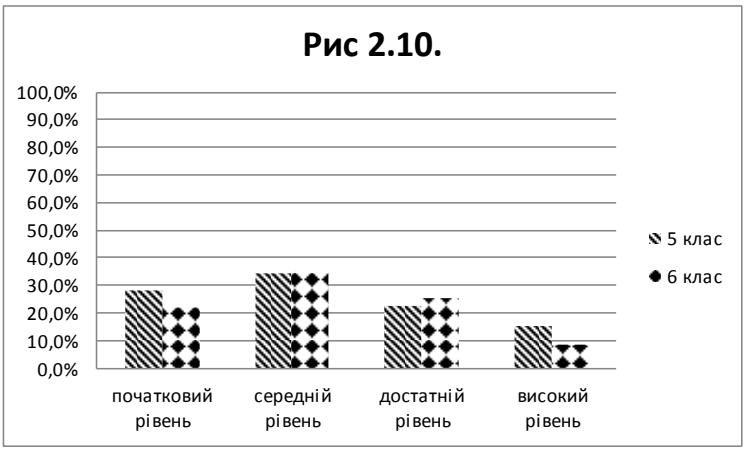


Рис.2.10. Кількісні показники умінь характеризувати шматочки тканини учнями з інтелектуальними порушеннями (у %)

Швейна справа має дуже велике значення для розвитку учнів з інтелектуальними порушеннями. У праці учні не тільки здобувають знання, які дають їм можливість активно включатись в діяльність, а й набувають умінь розпізнавати, класифікувати, аналізувати, синтезувати, порівнювати, оцінювати ситуації. Розширюється коло сприймань, удосконалюються пізнавальні здібності, учні набувають навичок самостійно поповнювати знання і використовувати їх на практиці.

Активне залучення учнів спеціальних закладів до різних сфер трудової діяльності сприяє їх розумовому вихованню.

В. Бондар зазначає, що виконуючи окремі види праці, учні користуються різними інструментами, матеріалами, які відрізняються один від одного кольором, розміром, об’ємом, формою. Пізнаючи властивості інструментів та матеріалів, учні розширюють свої уявлення про них, розвивають сприймання, пам'ять, мислення, збагачують активний словниковий запас. Відбувається процес корекції. Чіткість таких уявлень створює умови для розвитку мислення, аналізу, синтезу, порівняння й оцінки. Перш ніж виконати завдання учень ставить перед собою мету і визначає способи її досягнення. На основі усвідомленого характеру завдань учень розподіляє їх на окремі частини, продумує способи виконання всіх елементів та поєднання їх в єдине ціле [18].

Аналіз результатів виконання завдання свідчить про те, що на високому рівні дане завдання виконали 15,3% учнів 5-х класів та 18,2% учнів 6-х класів. На

достатньому рівні 22,4% учнів 5-х класів та 25,1% учнів 6-х класів. На середньому рівні 34,1% учнів 5-х класів та 34,7% учнів 6-х класів. На початковому рівні 28,2% учнів 5-х класів та 22% учнів 6-х класів.

Третій блок завдань використовувався для виявлення в учнів умінь давати відповіді на запитання, умінь працювати з деформованим текстом, виконувати орфографічні завдання. Для виконання першого завдання цього блоку завдань учням було запропоновано дати відповіді на запитання.

Розглянемо детально результати виконання завдання, які представлені на рис. 2.11.

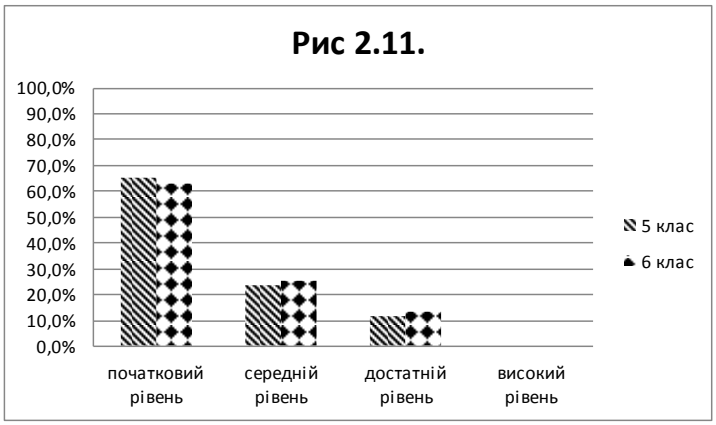


Рис.2.11. Кількісні показники умінь в учнів з інтелектуальними порушеннями відповідати на запитання (у %)

Аналіз результатів виконання завдання свідчить про те, що на високому рівні дане завдання не виконав жоден учень.

На достатньому рівні дане завдання виконали 11,3% учнів 5-х класів та 12,7% учнів 6-х класів. Учень з першого разу не сприймає всі запитання, але при повторному поясненні дає відповіді на більшу частину запитань.

На середньому рівні – 23,4% учнів 5-х класів та 24,8% учнів 6-х класів. Учню необхідно було декілька разів повторити запитання, щоб він зосередився на роботі, але при проведенні такої роботи учень не зміг дати відповідь на більшість запитань.

На початковому рівні – 65,3% учнів 5-х класів та 62,5% учнів 6-х класів. Навіть, при використанні додаткових пояснень експериментатора, учень не дає відповіді на поставлене запитання.

Для виконання другого завдання цього блоку завдань учням було запропоновано дати відповіді на запитання, використовуючи довідку.

Розглянемо детально результати виконання завдання, які представлені на рис. 2.12.

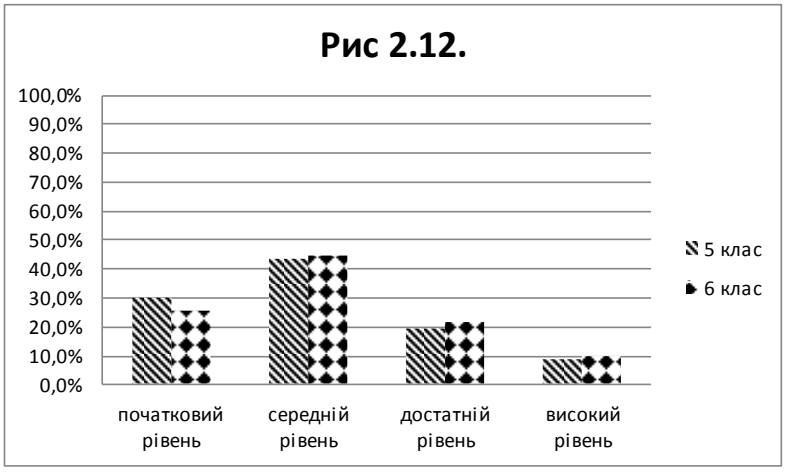


Рис.2.12. Кількісні показники умінь в учнів з інтелектуальними порушеннями відповідати на запитання, використовуючи довідку (у %)

Аналіз результатів виконання завдання свідчить про те, що на високому рівні дане завдання виконали 8,1% учнів 5-х класів та 9,2% учнів 6-х класів. Учень сприймає завдання, дає відповіді на поставлені запитання, використовуючи довідку.

На достатньому рівні – 19,2% учнів 5-х класів та 21,4% учнів 6-х класів. Учень не повністю розуміє завдання, лише використовуючи допомогу та роз’яснення експериментатора, використовуючи довідкові слова, виконав дане завдання.

На середньому рівні – 43,2% – 5-х класів та 44,2% учень 6-х класів. Учню потрібно було декілька разів повторити запитання, отримати роз’яснення експериментатора, використав деякі довідкові слова та на середньому рівні виконав дане завдання.

На початковому рівні – 29,5% учнів 5-х класів та 25,2% учнів 6-х класів. Учень майже не виконав дане завдання.

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

Детально ці результати представлені на рис. 2.13.

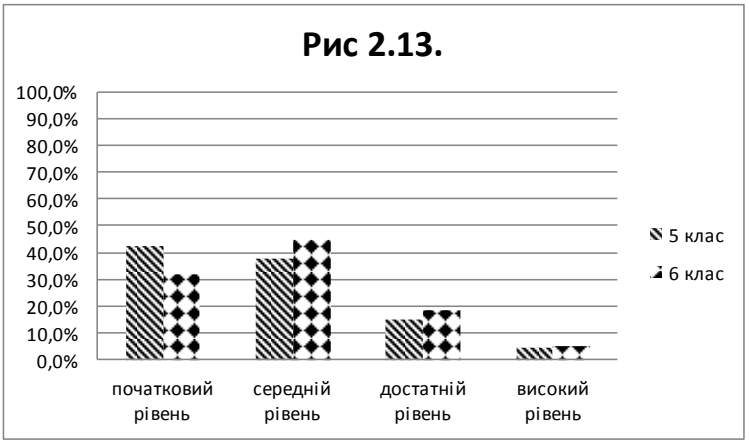


Рис.2.13. Кількісні показники умінь в учнів з інтелектуальними порушеннями відповідати на запитання, використовуючи довідку (у %)

Результати виконання даного завдання дозволили виявити, що не всі учні з інтелектуальними порушеннями, як в 5-х так і в 6-х класів змогли в повному обсязі виконати поставлене завдання.

Кількість учнів, які виконали це завдання на високому рівні - 4,8 учнів 5 класів та 5,1% учнів 6 класів; на достатньому рівні – 15,2% учнів 5 класів та 18,3% учнів 6 класів; на середньому рівні – 37,9% учнів 5 класів та 44,7% учнів 6 класів; на початковому рівні – 42,1% учнів 5 класів та 31,9% учнів 6 класів.

М. Львов зазначав, що вміння будувати або перебудовувати речення з обов’язковим виявленням і оформленням внутрішніх зв’язків вимагає в учнів здійснити певну розумову дію, яка складається з ряду операцій. При цьому ми виходили з того, що вміння і навички формуються в процесі практичної діяльності учнів. У ній психологи виділяють дію-процес, яка підкорюється меті, а операцію-засіб реалізації дії [111].

Під операцією, - як вказує О. Леонтьєв,- передбачається спосіб виконання дій. Операція, на його думку, це необхідний зміст дії, але вона може здійснюватись різними операціями і, навпаки, одними і тими ж операціями здійснюються різні дії [100].

П. Гальперин 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 речень необхідно матеріалізувати структуру мовленнєвого висловлювання, тобто перенести з зовнішнього плану у внутрішній розумовий план, змінюючи повністю схему висловлювання [47].

Проаналізована література дозволяє стверджувати, що для успішного складання речення необхідно виконати такі операції: сприйняти структуру речення, встановити зміст речення, вивчити внутрішні зв'язки у реченні, встановити граматично правильний порядок слів, який відповідає навичкам і умінням з трудового навчання.

Для виконання четвертого завдання цього блоку завдань учням було запропоновано вставити в речення пропущені слова.

Розглянемо детально результати виконання завдання, які представлені на рис. 2.14.

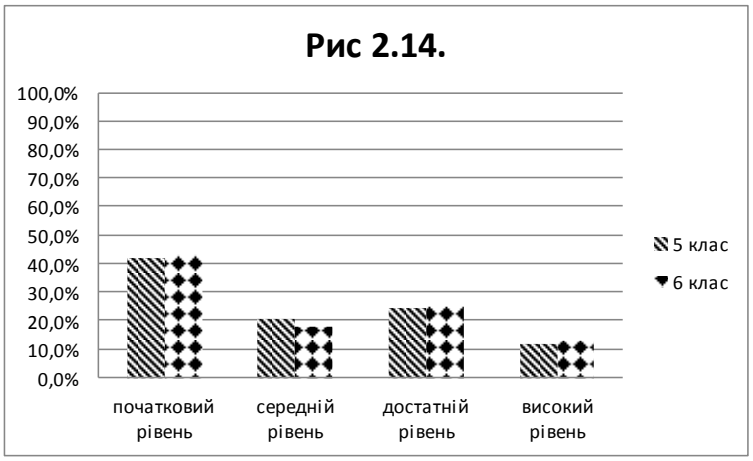


Рис.2.14. Кількісні показники умінь в учнів з інтелектуальними порушеннями вставляти пропущені слова в речення (у %)

М. Львов зазначав, що вміння будувати або перебудовувати речення з обов'язковим виявлення 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 операцію-засіб реалізації дії [111].

Під операцією, як вказує О. 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 [99].

Аналіз результатів виконання завдання свідчить про те, що на високому рівні дане завдання виконали 12,1% учнів 5-х класів та 13,4% учнів 6-х класів. На достатньому рівні – 24,8% учнів 5-х класів та 25,2% учнів 6-х класів. На середньому рівні – 20,8% учнів 5-х класів та 18,1% учнів 6-х класів. На початковому рівні – 42,3% учнів 5-х класів та 43,3% учнів 6-х класів.

Перевірка сформованості зв’язного писемного мовлення в учнів з порушеним інтелектом.

За визначенням Л. Вавіної, розвиток мовлення є одним з основних компонентів загального розвитку учнів з інтелектуальними порушеннями. Мовлення, таким чином не лише повідомляє вже готову думку, але і включає процес формування мислення, в цьому виключність його ролі в корекції психічних процесів учнів з інтелектуальними порушеннями. На її думку, особливого значення набуває розвиток писемного мовлення в учнів, так як розвиваються і відображаються всі суттєві ознаки думки. Писемне мовлення вимагає більш систематично, логічно зв’язного викладу думок, ніж усне мовлення [33].

Для виконання першого завдання учням було запропоновано написати твір на задану тему. З метою перевірки використання знань про професію швачки і вмінь використовувати специфічну лексику в своєму мовленні ми запропонували учням написати твір на тему «Що я знаю про майбутню професію швачки».

Під час написання твору ми намагалися з’ясувати уміння учнів з інтелектуальними порушеннями відображати зміст висловлювання, викладати його в логічній послідовності, словесно правильно оформляти свої думки, писати грамотно, використовуючи набуті знання на уроках трудового навчання.

Розглянемо детально результати виконання завдання, які представлені на рис. 2.15.

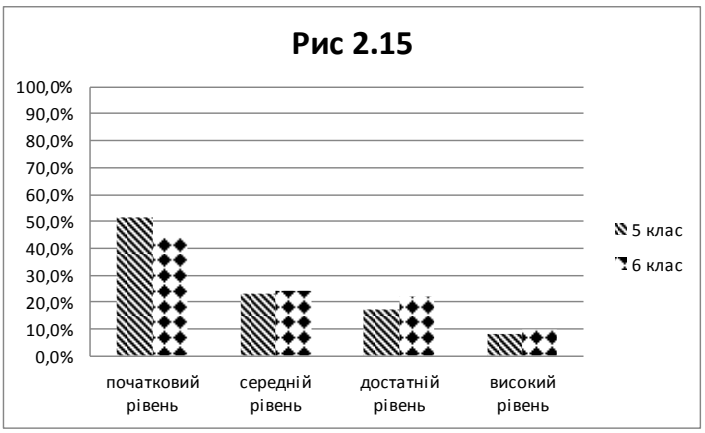


Рис.2.15. Кількісні показники умінь в учнів з інтелектуальними порушеннями в процесі написання твору на задану тему(у %)

Аналіз учнівських робіт показав, що частина учнів з інтелектуальними порушеннями в основному вміє правильно передавати зміст обраної теми, використовуючи необхідну лексику, яка має найбільш суттєве значення для розкриття теми. Як бачимо, зміст даного твору адекватно розкриває тему про власну трудову діяльність, хоч досить мало розкривається думка про діяльність щвачки.

Подібних робіт серед творів учнів мало – 8,2% учнів 5-х класів та 9,8% учнів 6-х класів. В змісті більшості учнівських творів спостерігаються суттєві відхилення від теми.

Так, у 17,3% учнів 5-х класів та 22,1% учнів 6-х класів, виконали дане завдання на достатньому рівні.

На середньому рівні – 23,1% учнів 5-х класів та 24,3% учнів 6-х класів.

На початковому рівні – 51,4% учнів 5-х класів та 43,8% учнів 6-х класів.

Зміст розкритий неповно, частково. Типовими помилками, які спостерігалися в учнів цих груп були: недоцільний підбір інформації, відсутність логічної завершеності твору, фрагментарність викладу думок. Ряд учнів перераховували фрагменти, які виникали в їх пам’яті під час письма. Деякі учні використовували в своїх творах недоречні висловлювання, які не відповідали запропонованій темі.

Причиною таких недоліків є невміння учнів планувати свої висловлювання в творах, абстрагуватися від несуттєвих ознак, невміння висловлювати чітко і послідовно свої думки, постійно відволікаючи свою увагу від передачі несуттєвих зайвих фактів, подій, невміння співставляти одержані дані з аналізом практичної діяльності.

Це призводить до того, що учні не знають, що потрібно включати в твір, а тому не намагаються відібрати потрібну інформацію, в змісті твору багато зайвих деталей, які не мають прямого відношення до теми твору. Учні з інтелектуальними порушеннями в своїх творах надзвичайно обмежено вживають специфічну лексику, не завжди доречно роблять, при цьому, в словах ряд помилок, спотворюючи слова. Все це свідчить про те, що при передачі змісту теми вони не спираються на цілеспрямовану фіксацію необхідних деталей.

На нашу думку, ці помилки виникають тому, що педагоги не завжди звертають належну увагу на збагачення словника учнів, за рахунок введення слів специфічної лексики, в той же час не приділяють достатньої уваги формуванню в них складати зв’язне усне і письмове висловлювання на уроках професійно-трудового навчання.

У цих творах є лише фрагменти опису трудового процесу учнів у майстернях. Таким чином, в творах такого типу відсутня цілісна система опису процесів трудової діяльності учнів, характерна непропорційність частин викладу, не розкриваються суттєві ознаки, є часткова або повна відсутність послідовності викладу, в багатьох творах зміст складається з окремих фраз, між якими не має логічного зв’язку. В них події відображені фрагментарно, відсутній необхідний зв’язок між частинами викладу, логічна завершеність і зв’язність. Ці особливості і визначають якість викладу думок учнів з інтелектуальними порушеннями.

Для виконання другого завдання учням було запропоновано пояснити значення слів та словосполучень.

Регуляція трудової діяльності за допомогою мовлення надає праці якісно нові властивості: трудові уміння і навички здобувають узагальнений характер, тобто легко переносяться в інші умови.

У цьому аспекті важливо зупинитись на впливі по-різному сформульованих завдань на діяльності учнів. Деякі види діяльності учнів, у тому числі і трудова, можуть бути сформовані і на основі наслідування, тобто відтворення дій за зразком. Однак, якщо учні опанували окремими трудовими рухами під час багаторазового повторення сприйнятого зразка, у них утворюються сталі стереотипи. На мовленнєвій основі формування діяльність здобуває узагальнений характер, тому трудові уміння і навички можуть бути перенесені в інші умови.

Отже, особливості мовленнєвого розвитку учнів з інтелектуальними порушеннями чітко виявляються при розгляді співвідношення між їх мовленням і діяльністю. Матеріали спеціальних досліджень, показують, що словесне опосередкування, зокрема, словесна регуляція діяльності та здатність аналізувати результати власної практичної діяльності формується в цієї категорії учнів зі значними відставаннями і серйозними відхиленнями. Разом з тим, мовлення відіграє істотну роль в організації й удосконаленні пізнавальної діяльності цієї категорії учнів.

Розглянемо детально результати виконання завдання, які представлені на рис. 2.16.

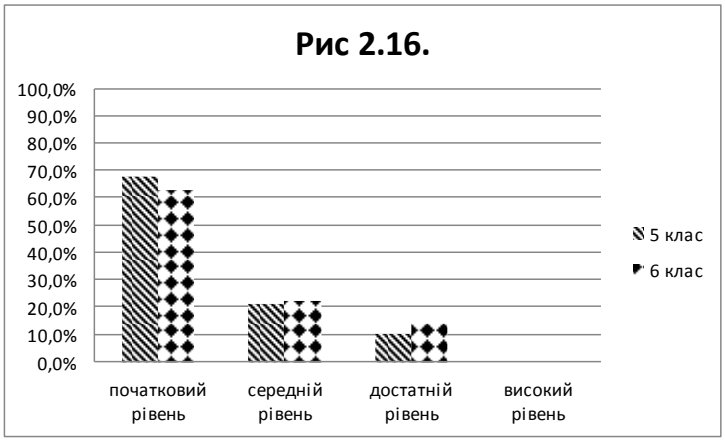


Рис.2.16. Кількісні показники умінь в учнів з інтелектуальними порушеннями усвідомлювати значення слів та словосполучень (у %)

Аналіз результатів виконання завдання свідчить про те, що на високому рівні дане завдання не виконав жоден учень. На достатньому рівні – 10,8% учнів 5-х класів та 14,3% учнів 6-х класів.

На середньому рівні – 21,3% учнів 5-х класів та 22,4% учнів 6-х класів.

На початковому рівні – 67,9% учнів 5-х класів та 63,3% учнів 6-х класів.

Для виконання третього завдання учням було запропоновано заповнити таблицю, використовуючи опорні слова.

Розглянемо детально результати виконання завдання, які представлені на рис. 2.17.

Рис.2.17. Кількісні показники умінь учнями з інтелектуальними порушеннями заповнювати таблицю, використовуючи опорні слова (у %)

Аналіз результатів виконання завдання свідчить про те,що на високому рівні дане завдання виконали 14,7% учнів 5-х класів та 18,3% учнів 6-х класів. На достатньому рівні – 25,2% учнів 5-х класів та 27,4% учнів 6-х класів. На середньому рівні – 44,7% учнів 5-х класів та 45,3% учнів 6-х класів. На початковому рівні – 15,4% учнів 5-х класів та 9% учнів 6-х класів.

На основі узагальнення результатів вивчення всіх компонентів, які дозволяють виявити сформованість в учнів з інтелектуальними порушеннями зв’язного мовлення на уроках трудового навчання, ми зробили спробу розбити їх на рівні, в залежності від сформованості знань та мовленнєвих умінь учнів.

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

Дамо характеристику рівням сформованості в учнів з інтелектуальними порушеннями мовленнєвої компетенції, 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. 2.18.

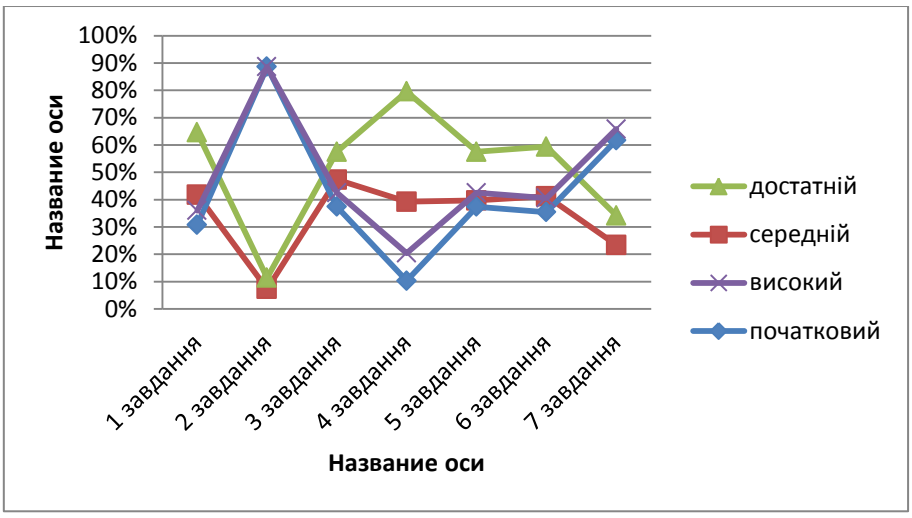


Рис. 2.18. Кількісні показники рівнів виконання завдань першого етапу дослідження учнями з інтелектуальними порушеннями (у%)

Завдання:

1. Назвати предмети, які зображено на малюнку.
2. Продемонструвати та описати послідовність виготовлення заданого виробу.
3. Для чого використовується?
4. З якої сировини виробляються натуральні волокна?
5. Заповніть анкету «Твоя майбутня професія».
6. Прослухати та переказати оповідання.
7. Робота з віршем.

Як бачимо, всі завдання були досить складними для виконання учнями з інтелектуальною недостатністю, від 0% до 10,1% були віднесені до високого рівня, а до початкового рівня було віднесено від 10,3% до 88,6% (учні 5-х класів). Від 0% до 24,3% були віднесені до високого рівня, а до початкового рівня було віднесено від 14,9% до 87,5% (учні 6-х класів).

Найскладнішими завданнями для виконання учнями двох класів були завдання, де пропонувалась робота з віршем, дати відповіді на запитання для чого використовується, заповнення анкети. Враховуючи результати виконання учнями завдань першого етапу дослідження можна зробити висновок про те, що більшість

старшокласників не вміють використовувати діалогічне та монологічне мовлення у власних висловлюваннях. Мають збіднений пасивний та активний словниковий запас.

На другому етапі констатувального дослідження ставилась мета вивчити стан зв'язного усного мовлення.

На рис. 2.19. показано, загальна характеристика виконання завдань другого етапу констатувального дослідження.

Як показали результати, до високого рівня під час виконання всіх завдань юуло відносено від 0% до 15,3% (5-х класів), від 0% до 18,2% (6 класів). Як показав порівняльний аналіз, завдання з деформованим планом не виконав жоден учень 5 –го класу. Досить складним для учнів обох класів було завдання дати відповіді на поставлені запитання. Всі ці дані свідчать про те, що в учнів з інтелектуальною недостатністю не сформоване на належному рівні зв'язне усне мовлення, не володіють граматичною будовою зв'язного мовлення, не достатньо розвинені уміння давати відповіді на запитання, уміння працювати з деформованим текстом.

Детальний кількісний аналіз виконання завдань другого етапу дослідження представлено на рис. 2.19.

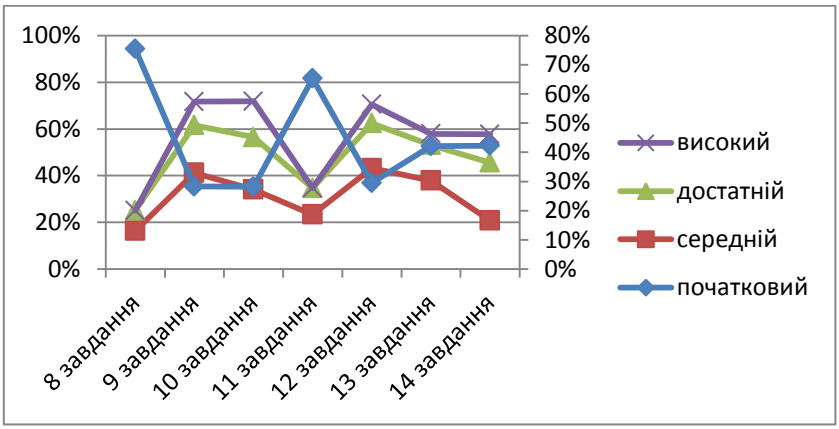


Рис. 2.19. Кількісні показники рівнів виконання завдань другого етапу дослідження учнями з інтелектуальними порушеннями (у%)

Завдання:

1. Робота з деформованим планом
2. Поясни будову та призначення ножиць.

3. Охарактеризувати шматочки тканини.
4. Дайте відповіді на запитання
5. Дайте відповіді на запитання, використовуючи довідку
6. Робота з деформованим реченням
7. Вставте у речення пропущені слова

На третьому етапі констатувального дослідження ставилась мета вивчити стан зв'язного писемного мовлення.

На рис. 2.20. показано, загальна характеристика виконання завдань третього етапу констатувального дослідження.

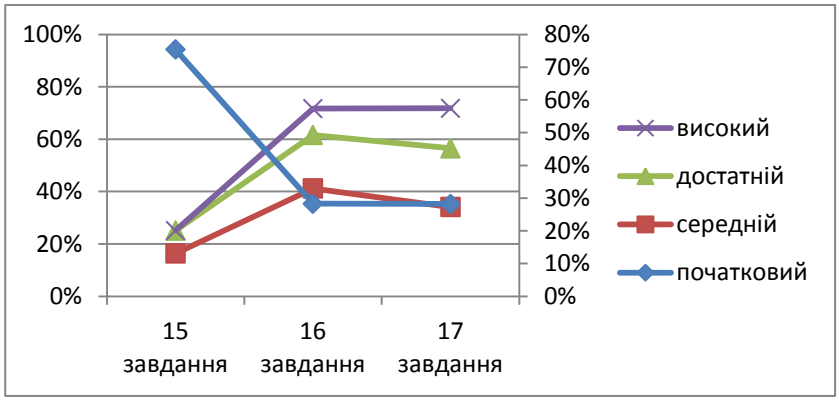


Рис. 2.20. Кількісні показники рівнів виконання завдань третього етапу дослідження учнями з інтелектуальними порушеннями (у%)

Завдання:

1. Напишіть твір «Що я знаю про майбутню професію швачки»
2. Поясніть значення слів та словосполучень
3. Заповніть таблицю, використовуючи опорні слова

Як показали результати, виконання всіх завдань третього етапу, що ці завдання були ще складнішими ніж завдання першого і другого етапів. Так до високого рівня під час виконання всіх завдань було віднесено від 0% до 14,7% (5-х класів) та від 0% до 18,3% (6-х класів). Як показав порівняльний аналіз, завдання пояснити значення слів та словосполучень не виконали учні жодного класу. Досить складним для учнів всіх класів було завдання написати твір на задану тему. Всі ці завдання свідчать про те, що в учнів з інтелектуальною недостатністю не сформоване на належному рівні зв'язне писемне мовлення.

Проаналізувавши результати виконання учнями завдань трьох 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 мовленнєву компетентність, про сформоване усне та писемне мовлення.

Охарактеризуємо кожен рівень сформованості мовленнєвої компетенції та сформованості усного та писемного мовлення в учнів з інтелектуальними порушеннями старших класів на уроках трудового навчання, на основі отриманих у констатувальному дослідженні даних. Всі учні були розподілені по рівнях таким чином (рис. 2.21):

Як бачимо, найменший відсоток учнів 7,1%, які виконали всі завдання, допустивши найменшу кількість помилок. Вони на досить високому рівні використовували словниковий запас професійної лексики, розуміли семантику слів і вживали їх у правильному значенні, вживали слова у правильній граматичній формі, розуміли зміст простих коротких текстів, уміли відповідати на поставлені запитання у межах знайомого мовленнєвого матеріалу, брали участь у діалозі, складали та доповнювали речення, розповіді, працювали з деформованим текстом, виконували орфографічні завдання.

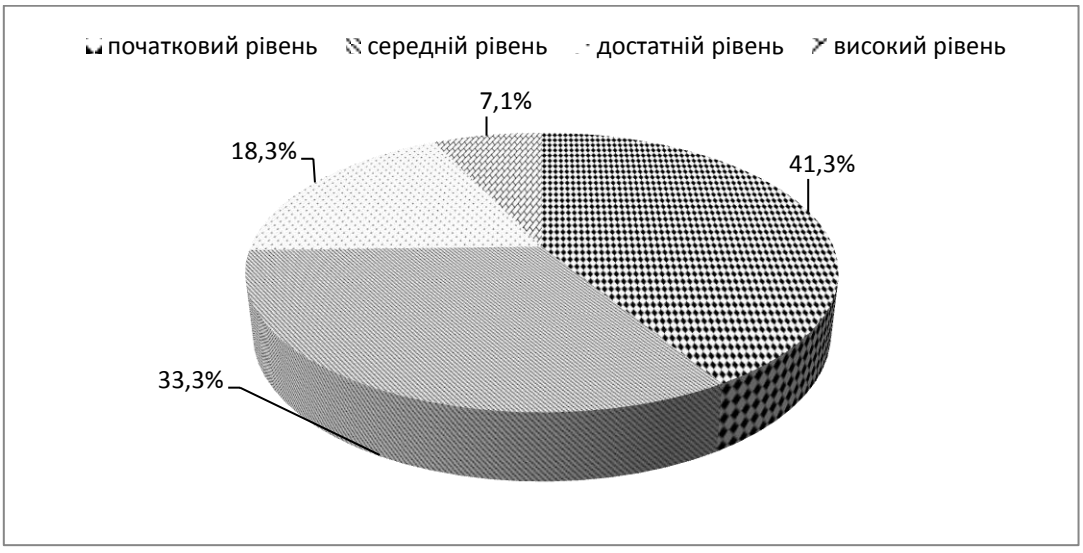


Рис. 2.21 Рівні сформованості мовленнєвої компетенції та сформованості усного та писемного мовлення в учнів 5-6 класів в умовах традиційного навчання (у %)

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.

До достатнього рівня – 18,3%. У цих учнів сформовані певні мовленнєві узагальнення, вони вживають слова у правильному значенні, але не розуміють семантики слів. Складають і розуміють словосполучення, але при цьому, не завжди синтаксично правильно узгоджують слова у реченні. Під час складання розповіді дотримуються структури висловлювання, але причинно-наслідкові зв'язків не розуміють, переказувати текст не можуть, спостерігаються порушення граматичної цілісності тексту, уміють складати діалог, але потребують постійної стимуляції з боку вчителя. Одержані дані дозволяють констатувати, що в учнів, які виконали завдання на достатньому рівні, мовленнєві знання та вміння, необхідні для формування зв'язного мовлення на уроках трудового навчання, вцілому сформовані, але практичні мовленнєві уміння не усвідомлені, механічні, відсутня мотивація та творчий підхід до виконання завдань, що негативно впливає на формування зв'язного мовлення на уроках трудового навчання учнів старших класів допоміжних шкіл.

Причиною цього, на нашу думку, є недоліки методики викладання трудового навчання в допоміжних закладах. У програмі не передбачено міждисциплінарних зв'язків, а саме, використання зв'язного мовлення на уроках трудового навчання та використання професійної лексики на уроках української мови, що і призводить до того, що ці уміння в учнів формуються на достатньому рівні. Нерідко вителі на уроках вимагають від учнів виготовлення певного виробу, але не звертають уваги на формування мовленнєвих знань про виріб, не застосовують спеціальних тренувальних вправ, спрямованих на виникнення мотивів для висловлювання. За таких умов розумово відсталі учні не відчувають потреби розповідати про щось, відповідати на запитання, пояснювати свої бажання тощо. Тому на уроках трудового навчання в допоміжних школах великого значення набуває використання таких життєвих ситуацій, які стимулюють мовленнєву діяльність учнів.

До середнього рівня було віднесено 33,3%, які мають часткові мовленнєві знання, не завжди вживають слова у правильному значенні, не розуміючи при цьому семантики слів. Рідко складають словосполучення, але не розуміють їх значення. Структура висловлювань порушена, а також учні не дотримуються причинно-наслідкових зв'язків, спостерігаються лексико-граматичні порушення, повністю не розкривають тму висловлювання, речення граматичні, без плану самостійно не можуть переказувати текст, 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, а також недостатністю загального і мовленнєвого розвитку, що суттєво позначилось на успішності виконання завдань. Навчальні можливості учнів цієї групи низькі.

До початкового рівня, під час проведення дослідження, було віднесено 41,3%. Ці учні не мають чітких знань про мовленнєві узагальнення, відчувають великі труднощі при складанні словосполучень, не мають чітких уявлень про семантику слів. Прослухане чи прочитане учні переказати не можуть, відчувають труднощі у відповідях на запитання, 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 ІІ розділу

Таким чином, можна зробити висновки, що формування зв’язного мовлення в учнів старших класів допоміжної школи на уроках трудового навчання знаходиться у прямій залежності від стану сформованості мовленнєвої компетенції: достатньому словниковому запасі специфічної лексики; розуміння семантики слів і вживання їх у правильному значенні; вживання слів у правильній граматичній формі; правильної граматичної та синтаксичної будови мовлення; прослуховування та розуміння змісту простих і коротких текстів, уміння відповідати на поставлені запитання у межах знайомого мовленнєвого матеріалу; уміння брати активну участь у діалозі; складати та доповнювати речення, розповіді.

Однією з актуальних проблем у цьому контексті є своєчасне виявлення недоліків сформованості мовленнєвої компетенції, як передумови до формування зв’язного усного та писемного мовлення в учнів старших класів спеціальної школи на уроках трудового навчання.

Метою констатувального експерименту було виявлення рівня сформованості зв’язного мовлення в учнів старших класів спеціальної школи на уроках трудового навчання від стану сформованості в них мовленнєвої компетенції, визначення їх критеріїв. Були визначені компоненти сформованості зв’язного мовлення в учнів старших класів спеціальної школи на уроках трудового навчання: мовленнєва компетенція, сформованість зв’язного усного мовлення, сформованість зв’язного писемного мовлення. Для перевірки сформованості зв’язного усного мовлення виділені такі критерії - достатній розвиток культури мовленнєвої поведінки, ініціативність у спілкуванні, вміння будувати діалог, підтримувати розмову, спілкуватись на різні теми, вміння описувати предмети, малюнки, діяльність, свої відчуття та емоції, складати розповіді творчого характеру, вміння переказувати текст, наявність у мовленні простих і складних безсполучникових речень, імпровізаційний та реактивний характер висловлювань, активне застосування шаблонів, мовленнєвих стереотипів, сталих форм спілкування, правильне мовленнєве дихання, інтонаційна насиченість і виразність мовлення, правильне використання та

відображення у своєму мовленні власної практичної діяльності; правильне організовування своєї дії відповідно до мовленнєвої інструкції; рівень самостійного мовленнєвого аналізу і самостійного встановлення загальних правил виконання практичних дій; виконання дій за показом зразка або за пооперaційною словесною вказівкою вчителя. Для перевірки сформованості зв'язного писемного мовлення - достатній словниковий запас, розуміння семантики слів та правильне вживання їх у контексті речення, вживання слів у правильній граматичній формі (морфологічна правильність, володіння словозміною та словотворенням, наявність складних речень у мовленні).

Окреслені критерії та їх показники виступили підґрунтям визначення рівнів формування зв'язного мовлення в учнів старших класів спеціальної школи на уроках трудового навчання в залежності від сформованості в них мовленнєвої компетенції, а саме: високого, середнього, достатнього, початкового, що характеризували стан і особливості формування зв'язного мовлення в учнів старших класів спеціальної школи на уроках трудового навчання.

Виявлені та охарактеризовані особливості формування зв'язного мовлення в учнів старших класів спеціальної школи на уроках трудового навчання зумовлюють необхідність розробки методики корекційної роботи.

Теоретичні та практичні положення даного розділу висвітлені в публікації:

1. Бондар Н. В. Вивчення сформованості зв'язного мовлення учнів старших класів спеціальної загальноосвітньої школи на уроках трудового навчання. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 19: Корекційна педагогіка та спеціальна психологія* / за ред.: О. В. Гаврилова, В. І. Співака. 2016. Вип. 32(1). С. 19–26.

РОЗДІЛ 3. ЗМІСТ І МЕТОДИКА КОРЕКЦІЙНОЇ РОБОТИ З ФОРМУВАННЯ ЗВ'ЯЗНОГО МОВЛЕННЯ В УЧНІВ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ СТАРШИХ КЛАСІВ У ПРОЦЕСІ ТРУДОВОГО НАВЧАННЯ

3.1. Завдання, зміст формувального етапу дослідження

Завданням даного етапу дослідження є апробація методики корекційної роботи, яка спрямована на дієву допомогу учням з інтелектуальними порушеннями під час сформованості зв'язного мовлення на уроках трудового навчання. При цьому, враховуються основні завдання навчання української мови та трудового навчання у допоміжній школі, виходили з отриманих даних з проблеми дослідження і результатів констатувального експерименту.

У результаті вивчення процесу навчання української мови та трудового навчання у практиці сучасних допоміжних шкіл для учнів з інтелектуальними порушеннями, складовою частиною якого є формування і розвиток зв'язного усного і писемного мовлення в учнів з інтелектуальними порушеннями, опрацювання необхідної науково-методичної літератури та врахування даних констатувальних зрізів було визначено мету, завдання і вихідні положення експериментально-дослідного навчання.

На сучасному етапі реформування сучасної освіти досить актуальною є проблема формування зв'язного мовлення в учнів з інтелектуальними порушеннями (А. Аксьонова, В. Воронкова, Л. Вавіна, С. Геращенко, І. Дмитрієва, І. Єременко, В. Ковальчук, Н. Кравець, Г. Мерсіянова, Г. Плешканівська, Г. Піонтківська, В. Синьов, Н. Тарасенко, Т. Ульянова, О. Хохліна та інші).

У роботах методистів акцентується увага на труднощах, які виникають в учнів з інтелектуальними порушеннями зумовлених порушеннями аналітико-синтетичної діяльності, недорозвитку пізнавальної діяльності в учнів з інтелектуальними порушеннями, пізнього розвитку мовлення, його якісної своєрідності та інших психофізичних особливостей, що в подальшому впливають на формування зв'язного мовлення в учнів з інтелектуальними порушеннями.

Також, проблемам активізації мовленнєвого розвитку присвячені праці І. Білодіда, О. Біляєва, М. Вашуленка, В. Ващенка, В. Виноградова, А. Грищенка, О. Дорошенко, Т. Ладиженської, О. Леути, С. Лисенкової, М. Плющ, М. Рождественського, О. Харчук, С. Шевчук, Н. Шкуратяни та інших.

У методичних працях В. Петрової розкриті особливості використання словникового запасу даною категорією учнів, пізнавальної діяльності, уміння усвідомлювати і відображати у мовленні навколишню дійсність, а також різноманітність загального психічного розвитку учнів. Бідність словникового запасу в них у значній мірі обумовлена обмеженістю соціальних і вербальних контактів, а також недостатньою сформованістю інтересів, несформованістю вербальної пам'яті, умінь співвідносити слово з відповідним предметом [147].

У результаті вивчення української мови в практиці сучасного спеціального навчального закладу, складовою частиною якої є формування і розвиток зв'язного усного і писемного мовлення в учнів з інтелектуальними порушеннями, 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 допоміжних навчальних закладах, 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.

Одним із основних завдань формувального етапу дослідження є розробка методики корекційної роботи з формування зв'язного мовлення в учнів з інтелектуальними порушеннями на уроках трудового навчання. При цьому, враховуються основні завдання уроків трудового навчання, спрямовані на формування зв'язного мовлення в учнів з інтелектуальними порушеннями,

виходячи з отриманих результатів з проблеми дослідження та результатів констатувального етапу дослідження.

Також, експериментальна робота ґрунтувалася на методичних принципах навчання, таких як: комунікативна спрямованість навчання, єдність в реалізації двох напрямків роботи, розвитку мовлення і мислення; обов'язкової мотивації мовної і мовленнєвої та трудової діяльності учнів; формування чуття мови і опори на нього в навчальній та практичній діяльності учнів; взаємозв'язок усної і писемної форм мовлення в процесі їх розвитку нами була розроблена методика корекційної роботи, спрямована на формування зв'язного мовлення в учнів з інтелектуальними порушеннями на уроках трудового навчання.

На підставі методичних принципів навчання учнів з інтелектуальними порушеннями рідної мови, враховуючи особливості розвитку мовлення і їх практичної діяльності нами було сформульовано ряд принципових вимог, у відповідності з якими розроблялася методика корекційної роботи з формування зв'язного мовлення на уроках трудового навчання, а саме:

- створення ситуацій, які б викликали потребу висловлюватись в усній чи писемній формі;
- наявність необхідного матеріалу мовленнєвого змісту, який би стимулював до висловлювання учнів;
- використання ефективних мовних засобів і створення мовленнєвого середовища для ефективного розвитку мовленнєвої діяльності учнів;
- спрямованість корекційної роботи з удосконалення лексичної, синтаксичної роботи та роботи з текстом, спрямованої на компетентнісний підхід до практичної діяльності учнів;
- забезпечення активного розвитку в учнів у процесі використання системності матеріалу для розвитку мовлення, тобто, послідовності вправ, їх перспективності, різноманітності та уміння підпорядковувати різні види вправ загальній меті;

- спеціальне педагогічне керівництво процесом трудової діяльності у взаємозв'язку з розвитком мовленнєвої діяльності, з використанням ефективних методичних прийомів, опорних схем, технологічних карток, технологічних операцій, інструкційних карток, планів моделювання, спрямованих на формування зв'язного мовлення в учнів з інтелектуальними порушеннями на уроках трудового навчання;
- використання спеціального педагогічного керівництва трудовою діяльністю учнів з інтелектуальними порушеннями з розвитку мовлення, шляхом застосування коментованого управління;
- пропонування завдань, які спрямовані на формування узагальнюючих понять в учнів з інтелектуальними порушеннями, виходячи з отриманих даних констатувального етапу дослідження, про що свідчать складність засвоєння узагальнюючих понять в учнів з інтелектуальними порушеннями.

Розробляючи методику корекційної роботи, ми використовували методичні доробки С. Батишева, Є. Білевича, Л. Вавіної, І. Веремійчика, О. Граборова, Г. Дульнєва, Л. Ланди, Г. Мерсіянової, В. Петрової, Н. Котелянець, В. Сидоренко, Д. Тхоржевського, О. Хохліної та інших, адаптувавши їх у відповідності з завданнями дослідження. Також вивчали і аналізували досвід роботи вчителів допоміжних загальноосвітніх закладів.

Дослідження проводилось на матеріалі занять з розвитку мовлення та трудового навчання у допоміжній школі №26, 10, 8 м.Києва, Михайлівської спеціальної школи та Вільшанської спеціальної школи Черкаської області. У дослідженні брали участь учні, які мали діагноз за сучасною класифікацією (МКХ - 10) на основі психомоторних досліджень «легку розумову відсталість» у кількості 37 учнів (контрольна група – 18 учнів, експериментальна група – 19 учнів).

Роботу над формуванням зв'язного мовлення в учнів з інтелектуальними порушеннями потрібно проводити систематично, на кожному уроці, постійно ускладнюючи завдання і, поєднуючи їх з трудовим навчанням, зокрема:

- демонстрація певного предмета, змістовна розповідь вчителя про характеристику цього предмета, його функції, застосування на уроках та в побуті;
- повторна демонстрація розповіді за участю учнів;
- використання назви предмета під час пояснення навчального матеріалу, застосування для кращого розуміння опорних схем, інструкційних карток;
- застосування прийому коментування під час виготовлення виробів, характеризуючи названий предмет;
- акцентування уваги учнів на назвах предметів, використовуючи загадки, прислів'я, вірші.

Як показали результати констатувального експерименту, від своєчасно сформованих знань та мовленнєвих умінь залежить у подальшому рівень сформованості мовленнєвої компетенції, зокрема, уміння адекватно та доречно спілкуватись рідною мовою в різних життєвих ситуаціях, розповідати, пояснювати, розмірковувати, оцінювати, використовувати як мовні, так і позамовні засоби виразності, форми ввічливості; спостерігати за своїм мовленням та мовленням інших, виправляти помилки, дотримуючись загальної культури мовлення, прагнення творчо самореалізуватися. Все це у сукупності є основою для формування зв'язного мовлення учнів з інтелектуальними порушеннями на уроках трудового навчання.

В якості основного методу дослідження ми обрали експеримент і системне вивчення учнів експериментальних і контрольних класів. Це проводилося шляхом спостереження за мовленнєвою діяльністю учнів на уроках, під час виконання ними спеціально розроблених завдань.

Методика дослідження передбачала два етапи – підготовчий та основний.

Підготовчий етап.

Як було встановлено на констатувальному етапі дослідження, в учнів з інтелектуальними порушеннями спостерігається недостатня сформованість зв'язного мовлення на уроках трудового навчання. Зокрема, в них виявляється бідність активного та пасивного словникового запасу, не вміння будувати речення

при висловлюванні, встановлювання причинно-наслідкових зв’язків у процесі виконання завдань, труднощі у використанні діалогічного та монологічного мовлення, не розуміння запитань експериментатора, не вміння давати правильні відповіді на них, використовуючи довідку, не вміння працювати з деформованими реченнями, вставляти в реченнях пропущені слова, демонструвати та описувати послідовність виготовлення певних виробів.

Підготовчий етап формувального експерименту, спрямований на корегуючий розвиток мовленнєвої компетенції учнів з інтелектуальними порушеннями на уроках трудового навчання. Оскільки з недоліками сформованості мовленнєвої компетенції пов’язані труднощі зв’язного мовлення в учнів з інтелектуальними порушеннями, значна увага у підготовчий період приділялася використанню технологій перспективно-випереджувального навчання, спрямованого на активне формування мовлення, зменшення труднощів, які виникають під час навчання, запобігання помилок замість роботи над їх виправленням.

Формування мовленнєвої компетенції забезпечувало використання таких прийомів роботи: виклад інформації, пояснення, активізація уваги та мислення, прийоми запам’ятовування, отримання нових знань, контроль, постановка проблемних запитань. Засобами реалізації виступили: логічні вправи, дидактичні ігри, словесні ігри, прислів’я, загадки, порівняння предметів тощо. Значна увага приділялася проведенню корекційної роботи, спрямованої на збагачення словника професійною лексикою.

На підготовчому етапі дослідження досить важливою умовою є використання технологій перспективно-випереджувального навчання, запропонованого С. Лисенковою, спрямованого на активне формування мовлення, зменшення труднощів, які виникають під час навчання, запобігання помилок замість роботи над ними [110].

Кожна педагогічна технологія має засоби, які спроможні активізувати та інтенсифікувати діяльність учнів з інтелектуальними порушеннями. Вона

відносить до цих технологій ігрове, проблемне, програмоване, індивідуальне, раннє інтенсивне навчання тощо.

На підготовчому етапі, щоб допомогти учням у попередженні помилок, пильну увагу необхідно приділяти проведенню корекційної роботи, яка спрямована на збагачення словника, тобто, засвоєння нових термінів; уточнення словника, словниково-стилістична робота, оволодіння точністю і виразністю мовлення; активізація словника, перенесення якомога більшої кількості слів із пасивного у активний словник, включення слів у речення, фрази.

Крім того, враховуючи особливості мовленнєвої діяльності в учнів з інтелектуальними порушеннями, необхідно поетапно, систематично ускладнювати словникову роботу, ґрунтуючись не лише на вікових особливостях учнів, а на складності вивченого матеріалу: оволодіння словниковим запасом у єдності з сприйняттям предметів і явищ у цілому; збагачення словникового запасу за рахунок розуміння слів, які позначають якості, дії, властивості, деталі предметів; введення в лексичний запас слів, які позначають елементарні поняття. Для проведення словникової роботи потрібно використовувати різноманітні прийоми, вправи, дидактичні ігри, загадки, порівняння предметів.

Вправи є важливим елементом експериментальної методики навчання.

Так, Т. 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 мовленнєвої діяльності в учнів. Також, вона констатувала, що успішне оволодіння мовленням, на функціонально-стилістичній основі, залежить, насамперед, від правильного підбору відповідного дидактичного матеріалу [94].

Зміст словникової роботи передбачає – розширення й активізацію 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 формування зв'язного мовлення в учнів з інтелектуальними порушеннями на уроках трудового навчання, навчити розуміти їх значення і вживати у мовленні лексико-граматичні групи слів: антоніми, синоніми, багатозначні слова. Саме за допомогою такої лексичної роботи в них формуються уміння вірного слововживання, виразності, доцільності та образності мовлення.

Значне місце займають дидактичні ігри для ефективного формування зв'язного мовлення в учнів з інтелектуальними порушеннями на уроках трудового навчання. За їх допомогою активізується словник, удосконалюється звуковимова, культура мовлення. Гра, будучи розвагою, відпочинком, здатна перерости в навчання, у творчість, у терапію, у модель типу людських відносин і проявів у праці. У сучасній школі ігрова діяльність використовується в таких випадках: як самостійні елементи в технології для засвоєння поняття, теми та навіть розділу навчального предмету; як елемент більш загальної технології; як урок або його частина (введення, контроль); як технологія позакласної роботи. Ігрові форми навчання, як жодна інша технологія, сприяють використанню різних способів мотивації. Мотиви спілкування: учні спільно вирішуючи завдання, беручи участь у грі, учаться спілкуватися, враховувати думку товаришів; при рішенні колективних завдань, використовуються різні можливості учнів; спільні емоційні переживання під час гри сприяють зміцненню міжособистісних відносин.

Ігри повинні бути жорстко регламентовані вчителем, методично правильно проводитись і зберігати відповідний їм розважальний і емоційний характер. Під час використання дидактичних ігор учні систематизують і закріплюють свої знання про різні ознаки предметів, про зв'язки між ними, про просторові, часові та числові співвідношення, засвоюють загальні поняття, оволодівають точними словесними позначеннями.

У дидактичній грі закладено одночасно два завдання: навчальне (пізнавальне) та ігрове (розважальне). Дидактична мета, прихована в ігровому

завданні, стає непомітною для учнів, і засвоєння пізнавального змісту відбувається ненавмисно, а в процесі цікавих для учнів ігрових дій.

Основними елементами дидактичної гри, що надають їй форму навчання та гри водночас, є: дидактичні та ігрові завдання, ігровий задум, правила, ігрові дії, результат. У кожній дидактичній грі є своє навчальне завдання, що відрізняє одну гру від іншої. Дидактичні завдання гри визначаються метою навчального та виховного впливу з боку вчителя. Основу дидактичної гри складають ігрові дії, без яких неможлива гра. Ігрові дії можуть бути найрізноманітнішими: учні інтонаційно відтворюють мовленнєві висловлювання, змагаються, порівнюють, відшукують, загадують, відгадують, купують тощо.

В. Аванесова пропонує таку класифікацію дидактичних ігор за характером ігрових дій як: ігри-доручення, що побудовані на інтересі учнів до дій з іграшками та предметами: добирати, складати, роз'єднувати, з'єднувати, нанизувати тощо; ігри з відшукуванням предметів, передбачають несподівану появу та зникнення предметів, що викликає зацікавленість учнів; ігри з відгадуванням загадок, приваблюють невідомістю; сюжетно-рольові дидактичні ігри, в яких ігрові дії полягають у зображенні різних життєвих ситуацій, у виконанні ролей. Такі ігри як: «Яблунева естафета», «Якщо я…», «Частина і ціле», «Хто більше?», «Говори навпаки», «Сто питань», «Нісенітниця» та інші [1].

А. Бондаренко, О. Сорокіна, А. Максаков, Г. Тумакова, Є. Удальцова, Г. Швайко та інші виокремлюють у самостійну групу словесні ігри.

Гра Словотвір

Відгадай загадки. Знайди і назви картинки-відгадки.

Поясни, з яких слів складено кожне слово-відгадка.

Ледь помітний він, маленький…

То квадратний, то кругленький…

Як його ти відірвеш,

*То штани не застібнеш…**(Ґудзик)***

Вміє вишивати, шити,

Може ґудзики пришити,

Та без одягу донині

*Рукодільниця – кравчиня.**(Голка)***

Використовують для розвитку мовлення прислів’я:

Не взявшись за сокиру, хати не зробиш.

Труд чоловіка кормить.

Хто в роботі, той і в турботі.

А. Бондаренко наголошував, що у словесних іграх учень вирішує самостійно різноманітні мисленнєві завдання: описує предмети, відгадує за описом, за ознаками схожості та відмінності, групує предмети за різними властивостями, ознаками, віднаходить алогізми в судженнях, складає різноманітні розповіді тощо [26].

Під час ознайомлення з синонімами та антонімами, учні добирають нескладну риму. Учням пропонують знайомі слова – дії, які виконують на уроках трудового навчання, до яких є багато синонімів.

Наприклад, синоніми: до слова «шити» - вишивати, гаптувати, мережити, розшивати, скріплювати, строчити, стібати; «майстер» - митець, віртуоз; «однобарвний» - однотонний, одноколірний; «працівник» - трудівник, робітник, працелюб; «устаткування» - обладнання, оснащення, «фахівець» - професіонал, спеціаліст.

Наприклад, антоніми: вимикач – вмикач, загадка – відгадка, відгвинчувати – загвинчувати, відступ – наступ, вільний – тісний, внутрішній – зовнішній, лицьовий – зворотній, натуральний – штучний, роботящий – ледачий, твердо – м’яко, шиття – розпорювання.

Спочатку цю роботу виконують колективно, а потім самостійно. Кожному учневі пропонують дібрати якомога більше синонімів, влаштувати своєрідне змагання – хто більше пригадає слів.

Проводити логічні вправи на відтворення лексичного зв’язку між словами. Слова друкуються кількома рядками, для кожного слова одного рядка треба знайти відповідне за змістом слово з іншого. Наприклад:

Кишеня, пояс, ґудзик, комір

Фартух, сорочка, спідниця

Для роботи з реченнями доцільно проводити такі вправи:

- знайти в тексті початок і кінець кожного речення, розставити крапки в кінці кожного речення. Наприклад:

льон однорічна травяниста рослина зі стебел льону добувають волокна з волокон виробляють пряжу

- відтворити послідовність речень в тексті. Наприклад:

Ці волокна майже не розтягуються. Лляні волокна дуже міцні. Вони швидко вбирають вологу.

- Поширити речення. Наприклад:

Літні головні убори (які?). Їх виготовляють із (якої?) тканини.

Основний етап

Метою та завданнями основного етапу експериментального дослідження була розробка найбільш ефективних шляхів навчання, спрямованих на формування зв'язного мовлення в учнів з інтелектуальними порушеннями на уроках трудового навчання. Методика корекційної роботи була спрямована на формування зв'язного усного і писемного мовлення, а саме: 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 та редагувати текст; створювати діалоги й зв'язні висловлювання; виконувати завдання за інструкцією, роботу за зразком, використовуючи допомогу експериментатора.

Ґрунтуючись на проведеній корекційній роботі на підготовчому етапі, для реалізації завдань основного етапу формувального експерименту використовувалися такі прийоми: показ ілюстративних посібників; інструктаж; практичне тренування; вправи за зразком; проблемно-пошукові вправи;

постановка додаткових та навідних питань; формування висновків з бесіди; виявлення причин недоліків; коригування навчання для повного досягнення мети.

Засобами формування зв'язного усного та писемного мовлення в учнів старших класів на уроках трудового навчання були: опорні схеми, інструкційні картки, алгоритми виконання завдання, кросворди, малюнки, серії малюнків, переказ оповідань, робота з віршами, робота з деформованим текстом, відповіді на запитання тощо.

Вчитель повинен постійно працювати над формуванням зв'язного усного і писемного мовлення в учнів з інтелектуальними порушеннями. Робота повинна проходити в такій послідовності:

- Демонстація опорних схем з заданої теми уроку, з метою акцентування уваги учнів до виробу, здатності самостійно мислити, обгрунтовувати свою точку зору.
- Повторна демонстрація, що сприяє швидкому сприйманню та засвоєнню навчального матеріалу через багаторазове його повторення у різних поєднаннях.
- Проведення уроків з використанням опорних схем, які зорієнтовані на розвиток в учнів аналітико-синтетичних умінь; а саме: порівнювати, узагальнювати, класифікувати, систематизувати, визначати причинно-наслідкові зв'язки.
- Використання інструкційно-технологічних карток на уроках трудового навчання, що розвиває здатність усвідомлювати, аналізувати різноманітні предмети, послідовність виконання певних дій, використовуючи прийоми коментування, що безпосередньо сприятиме формуванню зв'язного мовлення в учнів з інтелектуальними порушеннями на уроках трудового навчання.
- Використання алгоритмів для виконання завдань на уроках полягає в тому, що вони є системою вказівок (команд), спрямованих на розв'язання поставленого певного завдання.

- Необхідність використання кросвордів та головоломок сприятимуть розвитку пізнавальних, творчих, інтелектуальних здібностей учнів з інтелектуальними порушеннями.
- Використання малюнків та серії малюнків на уроках сприяє навчанню учнів спостерігати та співпрацювати, розвивати їхню уяву, виховувати співчуття до людей, зображених на малюнках або для знайомства з іншими учнями класу.
- Відповіді на запитання вчителя сприятимуть розвитку мотивації в учнів у навчанні; зростатиме інтерес до предмета; покращуватиметься розуміння взаємозв'язку предмета з життям і навколишнім світом; зростатимуть можливості розвитку навичок мислення, навичок вирішення проблем.

На основі сформованих мовленнєвих умінь в учнів з інтелектуальними порушеннями, доцільно використовувати вправи продуктивного характеру, які передбачають творче застосування цих умінь з тим, щоб використати їх в новій мовленнєвій ситуації. Вони потребують вільного оволодіння способами діяльності, необхідними для перебудови текстів, редагування, продукування зв'язних висловлювань. Учням пропонувалися такі завдання: робота з деформованим планом; пояснення будови та призначення певного інструменту; характеристика шматочків тканини; відповіді на запитання; відповіді на запитання, використовуючи довідку; робота з деформованим реченням; уміння вставляти в речення пропущені слова; уміння писати твір на задану тему; пояснення значення слів та словосполучень; уміння заповнювати таблицю, використовуючи опорні слова.

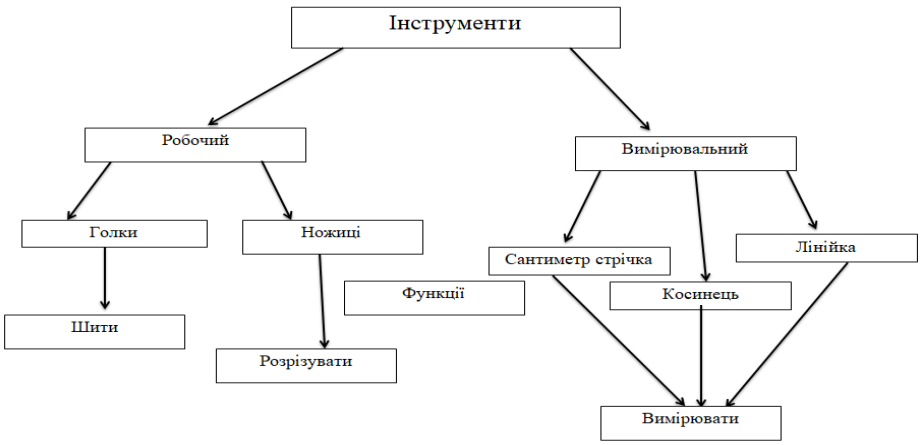
Для подальшого формування зв'язного усного мовлення в учнів старших класів на уроках трудового навчання використовуються опорні схеми на уроці, що сприятимуть формуванню вмінь викладати свої думки аргументовано, доказово, логічно, послідовно; формуванню вмінь виділяти головне в навчальному матеріалі; вміти діяти, використовуючи алгоритми; швидкому сприйманню та засвоєнню навчального матеріалу через багаторазове його повторення у різних поєднаннях.

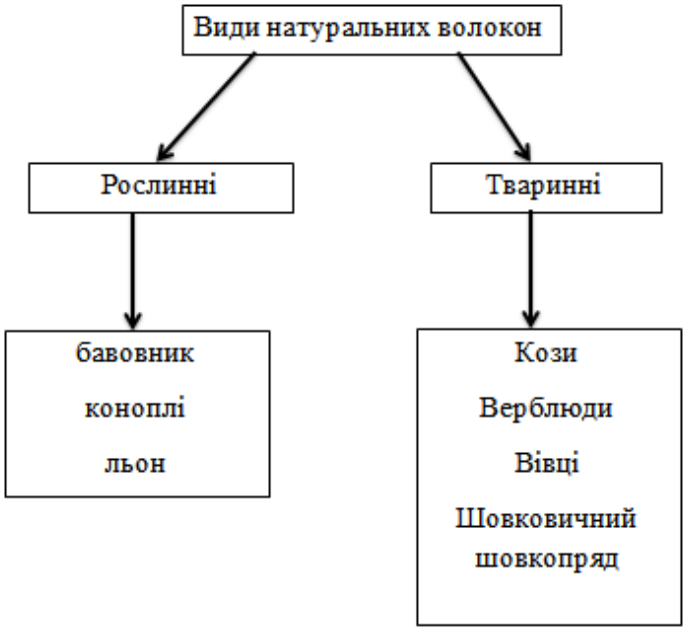
Вивчення теми уроку, з використанням опорних схем, передбачає в собі пояснення нового матеріалу методом розповіді; короткого пояснення з опорною схемою; занотовування схеми в зошиті, робота в парах. На закріплення матеріалу, доцільно використовувати опорні схеми; що спрямовані на запам'ятовування їх вдома; на письмове відтворення картки-схеми на наступному уроці; на роботу над карткою-контролем за опорною схемою.

Одним із найважливіших сучасних умінь учня – вміння кодувати великий обсяг інформації, вибудовувати логічні ланцюжки для міркувань; опорні схеми розвивають такі вміння як здатність самостійно мислити, доводити свою точку зору; саме ці уроки зорієнтовані на розвиток в учнів аналітико-синтетичних умінь; умінь порівнювати, узагальнювати, класифікувати, систематизувати, визначати причинно-наслідкові зв'язки.

Результатами використання опорних схем є збільшення обсягу матеріалу на уроці, формування навички самостійної роботи, дослідницькі та проектні вміння, підвищення творчого потенціалу в учнів, розвитку мовлення, мислення. Використання опорних схем сприятиме урізноманітненню уроків, що в подальшому впливатиме на ефективне формування зв'язного мовлення в учнів з інтелектуальними порушеннями.

Наприклад, опорні схеми, які доцільно використовувати на уроках трудового навчання для формування зв'язного мовлення в учнів з інтелектуальними порушеннями:





Для формування зв’язного мовлення в учнів з інтелектуальними порушеннями на уроках трудового навчання доцільно використовувати алгоритми, що є системою вказівок (команд), спрямованих на розв’язання поставленого завдання. Так як алгоритм ґрунтується на послідовності дій, які потрібно виконувати, не розкриваючи, які для цього треба виконати операції.

Л.Ланда, пропонує використовувати чотири способи навчання алгоритму, які можна використовувати в навчанні моделювання технологічних процесів.

Перший спосіб – попереднє заучування пропозицій (правил дій). У деяких випадках цей спосіб є обов’язковим. Наприклад, перед виконуванням операції різання паперу або картону потрібно вивчити правила користування ножицями.

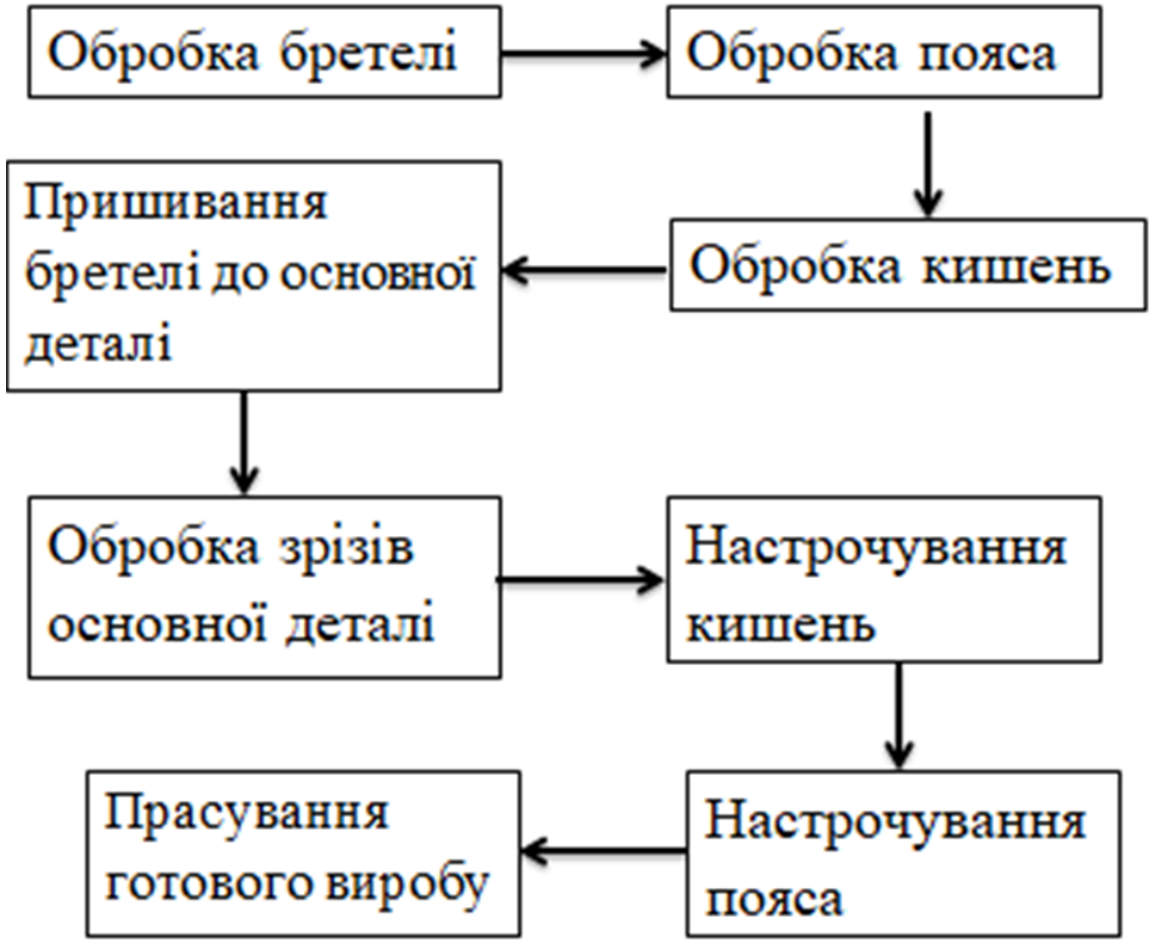
Другий спосіб – покрокове сприйняття припису й покрокове його виконання. Цей спосіб важливий, коли діти засвоюють нову трудову операцію (наприклад, виконання стібків і швів). Поступово учні запам’ятовують послідовність виконання операції і можуть працювати, не заглядаючи в інструкцію.

Третій спосіб – пооперaційне відпрацювання процесу. Цей спосіб полягає в тому, що учневі в кожен даний момент повідомляють лише одну вказівку з припису і вимагають багаторазового виконання однієї операції. Після того, як операцію відпрацьовано, повідомляють другу вказівку й засвоюють другу

операцію. Після оволодіння нею її поєднують з першою й дають вправу на спільне застосування двох операцій.

Четвертий спосіб навчання полягає в тому, щоб давати учням алгоритми не в готовому вигляді, а навчати їх будувати самостійно. Це найбільш трудомісткий в дидактичному плані спосіб, однак найбільш ефективний.

Наприклад, алгоритм послідовності пошиття виробу «Фартух на поясі з накладними кишенями»



Для характеристики зразка виробу потрібно, щоб були задіяні такі мисленнєві операції, як абстрагування, аналіз, синтез, порівняння; для оволодіння політехнічними термінами – абстрагування, порівняння, класифікація, узагальнення; для планування – аналіз, класифікація; щоб організувати трудову діяльність – порівняння, класифікація, узагальнення; для підведення підсумків трудової діяльності та оцінювання готового виробу – абстрагування, аналіз, синтез, порівняння, узагальнення.

Використання опорних схем сприятиме формуванню зв’язного мовлення, зокрема, професійної лексики та розвитку мисленнєвих операцій.

МАШИННА ЗАКРІПКА	ЛЕКАЛО
ОБШИВКА	ЛАТКА
ЗАПОШИВНИЙ ШОВ	ВИКРІЙКА

Використання інструкційно-технологічних карток сприятиме ефективному використанню матеріалів, інструментів, обладнання, поетапному формуванню трудових операцій. Інструкційні картки, поряд з плакатами та іншими наочними посібниками дозволяють проводити письмове інструктування учнів. Інструкційно-технологічні картки дають можливість учням самостійно виконувати завдання у запропонованій послідовності, з використанням необхідних інструментів, пристосувань, обладнання, що розвиває їх продуктивне мислення.

Інструкційна картка побудови креслень деталей фартуха на поясі з накладними кишенями

№	Назва	Позначення	Призначення
1.	Півобхват талії	ПОт	Визначення довжини пояса
2.	Півобхват стегон	ПОс	Визначення ширини нижньої частини
3.	Довжина нагрудника	Дн	Визначення довжини нагрудника
4.	Довжина нижньої частини	Дн.ч	Визначення довжини нижньої

			частини
5.	Довжина бретелі	Дб	Визначення довжини бретелі
6.	Половина ширини нагрудника	ПШн	Визначення ширини нагрудника

Для формування зв’язного писемного мовлення в учнів, одним із важливих засобів підвищення ефективності уроку трудового навчання, необхідно використовувати письмове інструктування, яке сприятиме розвитку навички самостійності, самоконтролю та підвищення продуктивності праці. Письмове інструктування – інструктаж, який проводиться за допомогою інструкційно-технологічних карток, які містять відомості і вказівки, необхідні учням для виконання вправ або навчально-виробничих завдань.

Розвитку пізнавальних, творчих, інтелектуальних здібностей учнів сприятимуть використання кросвордів і головоломок. Наприклад:

Для формування зв’язного писемного мовлення в учнів старших класів на уроках трудового навчання доцільно використовувати малюнки. Це формуватиме уміння учнів спостерігати та співпрацювати, розвивати їхню уяву, виявляти зацікавленість, винахідливість, оригінальність способів дій, комбінування знайомих елементів, виховуватиме співчуття до людей, зображених на малюнках, вираження особливого ставлення до персонажів, предметів, явищ.

Використання серії малюнків, для написання творів, також формуватиме зв’язне писемне мовлення в учнів з інтелектуальними порушеннями в процесі використання професійної лексики. Наприклад,

Для ефективного проведення таких завдань, як відповіді на запитання; відповіді на запитання, з використанням слів для довідки, що сприяють мотивації учнів у навчанні; в учнів зростає інтерес до предмета; покращується розуміння взаємозв'язку предмета з життям і навколишнім світом; зростають можливості розвитку навичок мислення, навичок вирішення проблем; учні вчаться спілкуватися і співпрацювати.

Таким чином, розроблена методика корекційної роботи виявилася достатньо продуктивною в процесі формування зв'язного мовлення в учнів старших класів допоміжної школи на уроках трудового навчання.

3.2. Результати експериментального навчання

Про ефективність експериментальної методики з формування зв'язного мовлення в учнів з інтелектуальними порушеннями на уроках трудового навчання експериментальних класів свідчать дані зрізів знань та умінь учнів, змістом яких були ті ж види завдань, що і на констатувальному етапі дослідження . Мета цих завдань полягала у перевірці сформованості основних компонентів зв'язного мовлення в учнів з інтелектуальними порушеннями на уроках трудового навчання, а саме: мовленнєвої компетенції, яка в подальшому безпосередньо сприятиме кращому формуванню зв'язного мовлення на уроках трудового навчання, а також формуванню зв'язного усного і зв'язного писемного мовлення. Учні експериментальної та контрольної групи виконували аналогічні завдання. Це дозволило порівняти результати експериментального та традиційного навчання.

Дослідження проводилось у лабораторних умовах індивідуально та фронтально. Протягом двох років ми систематично спостерігали за ходом дослідного навчання та надавали корекційним педагогам методичну допомогу. Результати спостережень фіксувались в спеціальних протоколах.

Вивчення рівня сформованості зв'язного мовлення в учнів з інтелектуальними порушеннями на уроках трудового навчання здійснювалося за такими напрямками:

- порівняння результатів виконання різних видів завдань учнями експериментальної та контрольної групи, які були спрямовані на виявлення сформованості мовленнєвої компетенції;
- порівняння результатів виконання різних видів завдань учнями експериментальної та контрольної групи, що передбачали виявлення у них сформованості зв'язного усного мовлення;
- порівняння результатів виконання різних видів завдань учнями експериментальної та контрольної групи, що передбачали виявлення у них сформованості зв'язного писемного мовлення.

Для перевірки сформованості мовленнєвої компетенції учнів з інтелектуальними порушеннями використовувались три блоки завдань. За результатами виконання першого і другого блоку завдань було виявлено стан розвитку активного і пасивного словникового запасу, сформованість мовленнєвих узагальнень в учнів з інтелектуальними порушеннями, які безпосередньо впливають на розвиток мовлення цієї категорії учнів.

Розглянемо отримані результати.

Таб. 3.2.1.

Порівняльна кількість експериментальної та контрольної групи за рівнями, які виконали завдання першого блоку (у%)

Групи	Завдання											
	Назвати предмети на малюнку				Продемонструвати та описати послідовність виготовлення виробу				Для чого використовуються			
	Рівні											
	В	Д	С	П	В	Д	С	П	В	Д	С	П
ЕГ	13,1	28,3	47,2	11,4	9,4	15,7	24,5	50,4	11,4	18,3	32,2	38,1
КГ	8,1	18,9	55,4	18,3	3,2	9,9	17,3	69,6	8,3	10,1	24,3	57,3

Отримані дані дозволяють констатувати про дещо вищі результати в експериментальній групі, ніж у контрольній. Так в експериментальній групі без помилок назвали предмети, зображені на малюнку 13,1% учнів, а у контрольній

групі – 8,1% учнів. Продемонструвати і описати послідовність виготовлення виробу змогли 9,4% учнів експериментальної групи і лише 3,2% учнів – контрольної групи. Назвати для чого використовується змогли 11,4% учнів експериментальної групи і лише 8,3% учнів – контрольної групи.

Це пояснюється тим, що під час формування зв'язного мовлення в учнів з інтелектуальними порушеннями в у експериментальній групі ретельна увага приділялась практичному засвоєнню нових слів, усвідомленню їх лексичного значення, що в значній мірі впливало на розширення та активізацію словникового запасу в учнів з інтелектуальними порушеннями і більшій їх мотивації до спілкування, що в подальшому сприяло більш ефективному формуванню в них мовленнєвої компетенції.

Таб. 3.2.2.

Порівняльна кількість експериментальної та контрольної групи за рівнями, які виконали завдання другого блоку (у%)

Групи	Завдання							
	З якої сировини виробляються натуральні волокна				Заповніть анкету			
	Рівні							
	В	Д	С	П	В	Д	С	П
ЕГ	25,2	51,3	14,7	8,8	15,4	17,3	44,1	23,2
КГ	13,8	43,4	32,6	10,2	8,3	22,1	35,7	33,9

Так в у експериментальній групі змогли назвати з якої сировини виробляються натуральні волокна 25,2% учнів, а в контрольній групі – лише 13,8% учнів. Заповнити анкету змогли 15,4% учнів у експериментальній групі, і лише 8,3% учнів у контрольній.

Як бачимо, учні з експериментальної групи більш успішно виконали запропоновані завдання.

Для перевірки сформованості діалогічного і монологічного мовлення в учнів з інтелектуальними порушеннями потрібно було виконати такі завдання, як: прослухати та переказати оповідання, робота з віршем. Розглянемо результати виконання запропонованих завдань учнями експериментальної та контрольної групи.

Таб. 3.2.3.

Порівняльна кількість учнів експериментальної та контрольної групи за рівнями, які виконали завдання (у%)

Групи	Завдання							
	Прослухати та переказати оповідання				Робота з віршем			
	Рівні							
	В	Д	С	П	В	Д	С	П
ЕГ	11,3	24,7	46,2	17,8	14,1	22,3	33,2	30,4
КГ	6,2	17,2	37,8	38,8	8,4	14,3	27,2	49,9

Так, у експериментальній групі прослухати і переказати оповідання змогли 11,3% учнів, а в контрольній – лише 6,2% учнів. Виконати роботу з віршем у експериментальній групі – 14,3% учнів, а в контрольній групі – лише – 8,4% учнів.

Як бачимо, що в процесі виконання завдань на прослуховування і переказ оповідання, виконання роботи з віршем учнів з інтелектуальними порушеннями у експериментальній групі значно краще справилися з завданнями, ніж учні в контрольній групі. Учні, які зрозуміли зміст вірша, змогли правильно дати відповіді на поставлені до його змісту запитання.

Учні в експериментальній групі уважно прослухали оповідання, зрозуміли його зміст, змогли переказати його, використовуючи прості речення, але учні контрольної групи в процесі виконання цього завдання зустрічалися зі значними труднощами. Вони не змогли усвідомити зміст оповідання вцілому, а сприйняли

його фрагментарно. Їх речення складалися переважно з одного слова; речення, які складалися з двох слів, не узгоджувалися між собою; речення були граматичними.

Для перевірки сформованості зв'язного усного мовлення в учнів з інтелектуальними порушеннями їм пропонувалося виконати два блоки завдань. Так, перший блок завдань передбачав виявлення особливостей оволодіння граматичною будовою зв'язного мовлення в учнів з інтелектуальними порушеннями. Розглянемо результати виконання завдань даних блоків.

Таб. 3.2.4.

Порівняльна кількість учнів експериментальної та контрольної групи за рівнями, які виконали завдання першого і другого блоків (у%)

Групи	Завдання											
	Робота з деформованим планом				Поясни будову та призначення інструментів				Охарактеризувати шматочки тканини			
	Рівні											
	В	Д	С	П	В	Д	С	П	В	Д	С	П
ЕГ	7,2	15,4	32,1	45,3	18,4	29,2	49,1	3,3	22,4	34,1	28,3	15,2
КГ	-	10,7	27,2	62,1	14,2	28,4	39,3	18,1	18,2	29,4	25,8	26,6

Аналіз отриманих результатів показав, що значно вищі результати були виявлені в експериментальній групі. Так, до високого рівня у процесі виконання всіх завдань було віднесено відповідно 7,2%; 18,4%; 22,4% учнів. Це свідчить про те, що запропонована методика корекційної роботи позитивно впливає на оволодіння граматичною будовою зв'язного мовлення в учнів з інтелектуальними порушеннями.

Як бачимо, учні контрольної групи набагато гірше справилися з виконанням даних завдань. Виконати завдання з деформованим планом учні контрольної групи взагалі не змогли на високому рівні, пояснити будові та призначення інструменту – лише 14,2% учнів, а охарактеризувати шматочки тканини – 18,2% учнів з інтелектуальними порушеннями.

Третій блок завдань спрямований на виявлення в учнів умінь давати відповіді на запитання, умінь працювати з деформованим текстом, виконувати орфографічні завдання.

Розглянемо та порівняємо результати виконання завдань третього блоку.

Таб. 3.2.5.

Порівняльна кількість учнів експериментальної та контрольної групи за рівнями, які виконали завдання третього блоку (у%)

Групи	Завдання							
	Дайте відповіді на запитання				Дайте відповіді на запитання, використовуючи довідку			
	Рівні							
	В	Д	С	П	В	Д	С	П
ЕГ	8,9	15,4	29,3	46,4	16,7	24,4	38,1	20,8
КГ	5,6	11,2	22,4	60,8	12,3	20,4	31,6	35,7

Отримані результати показали, що завдання даного блоку були значно складнішими для виконання учнями з інтелектуальними порушеннями як експериментальної так і контрольної групи. Але учні з інтелектуальними порушеннями експериментальної групи показали дещо кращі результати, ніж контрольної. Так, учні експериментальної групи, змогли дати відповіді на запитання, і відповідно 8,9% та 16,7% учнів. Учні контрольної групи значно гірше справились з виконанням цих завдань, а саме 5,6% та 12,3% учнів. Більш високий рівень виконання завдання учнями експериментальної групи свідчить про те, що вони навчилися та зрозуміли як правильно давати відповіді на поставлені запитання.

Таб. 3.2.6.

Порівняльна кількість учнів експериментальної та контрольної групи за рівнями, які виконали завдання першого і другого блоків (у%)

Групи	Завдання							
	Робота з деформованим реченням				Вставте в речення пропущенні слова			
	Рівні							
	В	Д	С	П	В	Д	С	П
ЕГ	9,2	23,6	34,3	32,9	15,6	25,7	29,6	29,1
КГ	8,3	17,7	28,4	45,6	13,4	22,1	25,4	39,1

Як бачимо, більшість учнів експериментальної групи виконали це завдання, а в учнів контрольної групи виникали значні труднощі, оскільки це завдання вимагало від них сформованих умінь та знань про будову речення, значної концентрації уваги та зосередженості. Але після експериментального навчання учні підвищили результативність своєї роботи. Учні експериментальної групи з високим рівнем (9,2% та 15,6%) правильно виконали роботу з деформованим реченням та правильно вставили в речення пропущені слова. А учні контрольної групи лише 8,3% та 13,4% виконали ці завдання.

Для перевірки сформованості зв’язного писемного мовлення в учнів з інтелектуальними порушеннями їм пропонувалося виконати такі завдання: написати твір на задану тему, пояснити значення слів та словосполучень, заповнити таблицю, використовуючи опорні слова.

Розглянемо результати виконання завдань даного блоку.

Таб.3.2.7.

Порівняльна кількість учнів експериментальної та контрольної групи за рівнями, які виконали завдання цього блоку (у%)

Групи	Завдання											
	Напишіть твір				Поясніть значення слів та словосполучень				Заповніть таблицю			
	Рівні											
	В	Д	С	П	В	Д	С	П	В	Д	С	П
ЕГ	16,4	27,2	28,3	28,1	5,1	15,3	23,4	56,2	19,3	29,4	38,1	13,2
КГ	11,3	21,4	26,2	41,1	-	10,8	21,3	67,9	18,2	26,3	31,2	24,3

Як показали результати, до високого рівня в експериментальній групі було віднесено 16,4%, до достатнього – 27,2%, до середнього – 28,3%, до початкового – 28,1% учнів. Значних труднощів у процесі виконання цього завдання зазнали учні контрольної групи, так як високий рівень склали лиш 11,3%, а початковий – 41,1% учнів.

При виконанні другого завдання, учні контрольної групи взагалі не змогли виконати на високому рівні запропоноване завдання, а на початковому рівні – 67,9%. Тоді, як учні експериментальної групи на високому рівні – 5,1% учнів, а на початковому – 56,2%. Дане завдання виявилося дуже складним для учнів з інтелектуальними порушеннями.

Однак третє завдання, отримало досить гарні результати. Так, учні експериментальної групи на високому рівні виконали дане завдання 19,3%, на початковому – 13,2%. Учні контрольної групи – 18,2%, а на початковому рівні – 24,3% учнів.

Охарактеризуємо рівні сформованості зв’язного мовлення учнів старших класів на уроках трудового навчання експериментальної та контрольної групи за результатами виконання всіх завдань (рис.3.2.8.)

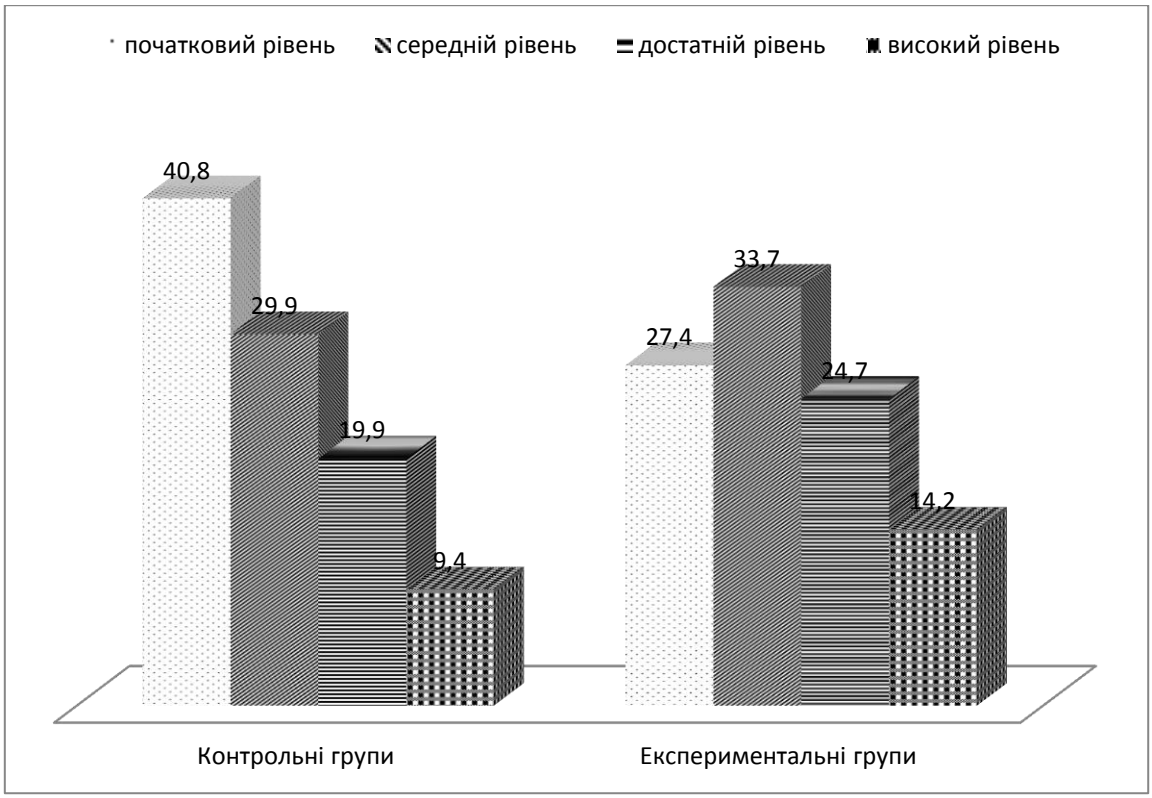


Рис.3.2.8. Розподіл розумово відсталих учнів експериментальної і контрольної групи за рівнями (у%)

Як бачимо, що в результаті проведеної експериментальної роботи рівень знань учнів з інтелектуальними порушеннями, які необхідні для формування зв'язного мовлення на уроках трудового навчання в експериментальному класі вищий, ніж у контрольному, оскільки учні в експериментальному класі в процесі виконання всіх завдань, показали значно кращі результати. Так до високого рівня експериментальної групи було віднесено 14,2% учнів, а у контрольному класі 9,4% учнів. Кількість учнів експериментального класу, які увійшли до достатнього рівня становила 24,7% учнів, а у контрольному класі – 19,9% учнів. відповідно, до середнього рівня – 33,7% учнів і 29,9% учнів, а до початкового рівня – 27,4% учнів і 40,8% учнів.

На основі результатів порівняльного аналізу рівнів сформованості мовленнєвої компетенції та сформованості усного і писемного мовлення в учнів з інтелектуальними порушеннями в умовах традиційного експериментального навчання можна сформулювати наступні гіпотези:

1) гіпотеза 1: рівні сформованості мовленнєвої компетенції та сформованості усного і писемного мовлення в учнів з інтелектуальними порушеннями в експериментальній групі (ЕГ) після завершення формувального етапу експерименту зазнали суттєвих змін, а саме: частка дітей з високим рівнем суттєво зросла, з початковим рівнем суттєво зменшилась, а з середнім і достатнім рівнями не зазнала суттєвих змін;

2) гіпотеза 2: рівні сформованості мовленнєвої компетенції та сформованості усного і писемного мовлення в учнів з інтелектуальними порушеннями в контрольній групі (КГ) після завершення формувального етапу експерименту не зазнали суттєвих змін: частки дітей з достатнім, середнім та початковим рівнями сформованості практично не змінились.

Для статистичної перевірки сформульованих гіпотез застосуємо непараметричний критерій Фішера (кутове перетворення φ^*)

Даний непараметричний критерій застосовується для порівняння двох рядів вибіркових значень за частотою ознаки, що досліджується. Його перевагою є те, що його можна застосовувати для оцінки розходжень у будь-яких двох вибірках, залежних або незалежних, крім того, за допомогою цього критерію можна порівнювати показники однієї й тієї самої вибірки, які вимірюються в різних умовах.

Виконаємо перевірку сформулюваних гіпотез за наступним алгоритмом:

1. Сформулюємо відповідні статистичні гіпотези:

H_0: доля осіб, у яких проявляється досліджуваний ефект, у вибірці 1 не більше, ніж у вибірці 2;

H_1: доля осіб, у яких проявляється досліджуваний ефект, у вибірці 1 більше, ніж у вибірці 2.

У нашому випадку під вибіркою 1 розуміємо ту групу, для якої очікується більше значення досліджуваного показника.

2. Обчислимо емпіричне (спостережуване) значення критерію. Для цього:

- процентні співвідношення переведемо в долі одиниці;

- долі одиниці переведемо в радіани за формулою кутового перетворення Фішера: $\varphi_i = 2arcsin\sqrt{p_i},\ i = 1,2,$ де $p_1,\ p_2$ — відповідні долі, що порівнюються;
- обчислимо спостережуване значення за формулою:

$$\varphi^*_{emp} = (\varphi_1 - \varphi_2) \cdot \sqrt{\frac{nm}{n+m}}$$

де n і m — обсяги досліджуваних виборок.

3. Виконаємо перевірку значущості отриманого емпіричного значення критерію шляхом знаходження відповідної ймовірності за допомогою розподілу Стьюдента.

Таблиця 1.

Результати перевірки статистичних гіпотез про наявність суттєвих змін в рівнях сформованості мовленнєвої компетенції та сформованості усного і писемного мовлення в учнів з інтелектуальними порушеннями в ЕГ та КГ до і після завершення формувального етапу експерименту (в середньому за всіма компонентами)

	Рівні							
	Високий		Середній		Достатній		Початковий	
	До	Після	До	Після	До	Після	До	Після
Експериментальна група								
Долі одиниці	0,071	0,142	0,183	0,247	0,333	0,337	0,413	0,274
Кутове перетворення	0,5331	0,7549	0,8580	0,9992	1,1653	1,1726	1,3050	1,0537
Спостережуване значення критерію φ^*	0,6743		0,4292		0,0221		0,7641	
Ймовірність спостережуваного значення за критерієм Стьюдента	0,3045		0,6704		0,9825		0,2499	
Ймовірність, з якою приймається гіпотеза про наявність суттєвих змін в рівнях сформованості	0,6955		0,3296		0,0175		0,7501	

Контрольна група								
Долі одиниці	0,071	0,094	0,183	0,199	0,333	0,299	0,413	0,408
Кутове перетворення	0,5331	0,6136	0,8580	0,8952	1,1653	1,1021	1,3050	1,2966
Спостережуване значення критерію φ^*	0,2447		0,1131		0,1922		0,0256	
Ймовірність спостережуваного значення за критерієм Стьюдента	0,8081		0,9106		0,8487		0,9797	
Ймовірність, з якою приймається гіпотеза про наявність суттєвих змін в рівнях сформованості	0,1919		0,0894		0,1513		0,0203	

Таблиця 2.

Результати перевірки статистичних гіпотез про наявність суттєвих змін в рівнях сформованості мовленнєвої компетенції та сформованості усного і писемного мовлення в учнів з інтелектуальними порушеннями в ЕГ та КГ після завершення формувального етапу експерименту (в середньому за всіма компонентами)

	Рівні							
	Високий		Середній		Достатній		Початковий	
	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ
Долі одиниці	0,094	0,142	0,199	0,247	0,299	0,337	0,408	0,274
Кутове перетворення	0,6136	0,7549	0,8952	0,9992	1,1021	1,1726	1,2966	1,0537
Спостережуване значення критерію φ^*	0,4296		0,3161		0,2143		0,7385	
Ймовірність спостережуваного значення за критерієм Стьюдента	0,4701		0,6538		0,7316		0,2652	
Ймовірність, з якою приймається гіпотеза про наявність суттєвих змін в рівнях сформованості	0,6299		0,3462		0,2684		0,7348	

Таким чином, на основі статистичного аналізу отриманих результатів можна зробити висновок, що сформульовані гіпотези приймаються з високим рівнем надійності, а саме:

1) після завершення формувального етапу експерименту частки учнів з інтелектуальними порушеннями експериментальної групи, що мають високий та початковий рівні сформованості мовленнєвої компетенції та сформованості усного і писемного мовлення, змінились суттєво – ймовірності, з якими може бути прийнята гіпотеза про наявність змін для високого рівня становить 0,6955, для початкового – 0,7501;

2) після завершення формувального етапу експерименту рівні мовленнєвої компетенції та сформованості усного і писемного мовлення в учнів з інтелектуальними порушеннями *в контрольній групі* за досліджуваними компонентами змінились несуттєво – ймовірності, з якими може бути прийнята гіпотеза про наявність змін для достатнього, середнього та початкового рівнів знаходяться в межах від 0,0203 до 0,1919 (див. табл. 1);

3) на основі порівняння результатів експериментальної та контрольної груп можна зробити висновок, що частка учнів з інтелектуальними порушеннями з високим сформованості мовленнєвої компетенції та сформованості усного і писемного мовлення в ЕГ перевищує відповідне значення в КГ з ймовірністю 0,6929; для початкового рівня ця ймовірність становить 0,7348, частки учнів з середнім та достатнім рівнем в КГ та ЕГ відрізняють статистично не значущо (див. табл. 2).

Отримані результати свідчать про ефективність запропонованої корекційної методики.

Висновки до ІІІ розділу

З вищезазначеного можна зробити висновок про те, що на основі використання загально-дидактичних принципів навчання, спеціальних корекційних принципів навчання української мови та трудового навчання,

враховуючи особливості пізнавальної діяльності учнів з інтелектуальними порушеннями, були сформульовані вимоги, у відповідності з якими розроблялась методика корекційної роботи з формування зв'язного мовлення учнів з інтелектуальними порушеннями на уроках трудового навчання. Вона складалася з двох етапів – підготовчого та основного.

Відповідно до завдань експериментального дослідження учні з інтелектуальними порушеннями повинні були навчитися практично самостійно складати речення, практично користуватися елементами діалогічного і монологічного мовлення, оволодіти граматичною будовою мовлення, навчитися давати відповіді на запитання, правильно працювати з деформованим текстом, реченням, відповідно до програмних вимог.

Досить важливою умовою експериментального навчання є використання адаптованої технології перспективно-випереджувального навчання, запропонованого С.Лисенковою, як спрямоване на активне формування мовлення, зменшення труднощів, які виникають під час навчання, запобігання помилок та використання системи методів, прийомів, дидактичних завдань, ігор, вправ.

Як показали отримані результати виконання всіх запропонованих завдань, експериментальна методика значно ефективніше впливає на формування знань і умінь учнів з інтелектуальними порушеннями, які необхідні для розвитку мовленнєвої компетенції та основних компонентів сформованості зв'язного мовлення учнів з інтелектуальними порушеннями на уроках трудового навчання. Саме тому результати виконання завдань учнями експериментальної групи дещо вищі за рівень виконання завдань учнями контрольної групи.

Це пояснюється тим, що під час підготовки до сформованості зв'язного мовлення учнів з інтелектуальними порушеннями на уроках трудового навчання в експериментальних класах ретельна увага приділялася активізації словникового запасу, сформованості мовленнєвих узагальнень, використанню діалогічного та монологічного мовлення, особливостям оволодіння граматичною будовою зв'язного мовлення, мотивації до спілкування.

Теоретичні та практичні положення даного розділу висвітлені в публікації:

1. Бондар Н. В. Особливості формування зв’язного мовлення в учнів старших класів спеціальної школи на уроках трудового навчання. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 19: Корекційна педагогіка та спеціальна психологія* / за ред.: О. В. Гаврилова, В. І. Співака. 2018. Вип. 35. С. 19–24.

ВИСНОВКИ

Визначені теоретичні засади сформованості зв’язного мовлення в учнів з інтелектуальними порушеннями на уроках трудового навчання та проведене експериментальне дослідження дали змогу сформулювати такі **висновки:**

1. Аналіз психолого-педагогічної та спеціальної літератури, сучасні підходи до навчання учнів у загальноосвітніх і спеціальних шкільних навчальних закладах дозволили вивчити пріоритетні напрямки формування зв’язного мовлення в учнів з інтелектуальними порушеннями на уроках трудового навчання, їх мовленнєвого розвитку та формування мовленнєвої компетенції. З’ясований вплив формування мовленнєвої компетенції на сформованість зв’язного мовлення.

2. Визначені компоненти сформованості зв’язного мовлення в учнів з інтелектуальними порушеннями на уроках трудового навчання (мовленнєва компетенція, зв’язне усне мовлення, зв’язне писемне мовлення). Критеріями мовленнєвої компетенції є: словниковий запас професійної лексики; розуміння семантики слів і вживання їх у правильному значенні; вживання слів у правильній граматичній формі; граматична та синтаксична будова мовлення; прослуховування та розуміння змісту простих і коротких текстів, уміння відповідати на поставлені запитання у межах знайомого мовленнєвого матеріалу; уміння брати активну участь у діалозі; складати та доповнювати речення, розповіді. Критеріями зв’язного усного мовлення стали*:* культура мовленнєвої поведінки, ініціативність у спілкуванні, вміння будувати діалог, підтримувати розмову, спілкуватись на різні теми, вміння описувати предмети, малюнки, діяльність, свої відчуття та емоції, складати розповіді творчого характеру, вміння переказувати текст, наявність у мовленні простих і складних безсполучникових речень, імпровізаційний та реактивний характер висловлювань, активне застосування шаблонів, мовленнєвих стереотипів, сталих форм спілкування, мовленнєве дихання, інтонаційна насиченість і виразність мовлення, використання та відображення у своєму мовленні власної практичної діяльності; організовування своєї дії відповідно до мовленнєвої інструкції; самостійність

мовленнєвого аналізу і самостійного встановлення загальних правил виконання практичних дій; виконання дій за показом зразка або за пооперaційною словесною вказівкою вчителя. Критеріями зв'язного писемного мовлення визначено: достатній словниковий запас, розуміння семантики слів та правильне вживання їх у контексті речення, вживання слів у правильній граматичній формі (морфологічна правильність, володіння словозміною та словотворенням, наявність складних речень у мовленні).

3. Результати констатувального дослідження показали, що учні з інтелектуальними порушеннями мають різні рівні сформованості зв'язного мовлення. Виявлені індивідуальні відмінності учнів, які вирізняються різнорідністю сформованості мовленнєвої компетенції, що в подальшому значно ускладнює формування зв'язного мовлення на уроках трудового навчання. Встановлена стійка залежність сформованості зв'язного мовлення в учнів з інтелектуальними порушеннями від сформованості мовленнєвої компетенції в учнів з інтелектуальними порушеннями. Учні старших класів з інтелектуальними порушеннями були розподілені за чотирма рівнями. Так, до високого рівня було віднесено 7,1% учнів, до достатнього – 18,3% учнів, до середнього – 33,3% учнів, а до початкового – 41,3% учнів.

Встановлено, що в учнів з інтелектуальними порушеннями несформована мовленнєва компетенція, зв'язне усне і писемне мовлення. Характер труднощів, які виникали в учнів під час виконання завдань, відповідають глибині нестійких знань і умінь в процесі формування зв'язного мовлення в учнів з інтелектуальними порушеннями старших класів на уроках трудового навчання.

4. Розроблено методику корекційної роботи з формування зв'язного мовлення в учнів з інтелектуальними порушеннями на уроках трудового навчання, яка ґрунтується на загальнодидактичних, корекційних і методичних принципах навчання української мови та трудового навчання. Розроблені спеціальні вимоги для ефективного формування зв'язного мовлення на уроках трудового навчання. Методика формувального дослідження передбачала два етапи – підготовчий та основний. На цих етапах використовувалися різноманітні

методи: бесіда, переказ, розповідь, робота з віршем, робота з деформованим планом, робота з деформованим реченням, анкетування, демонстрація, ілюстрація, робота з підручником.

В експериментальній методиці було визначено поетапність, послідовність, напрями та зміст навчальних методів, прийомів та завдань, особливості проведення корекційної роботи, яка передбачала використання в лабораторних умовах індивідуальної та фронтальної форм роботи.

Підготовчий етап спрямований на корегуючий розвиток мовленнєвої компетенції в учнів з інтелектуальними порушеннями. Формування мовленнєвої компетенції забезпечувало використання таких прийомів роботи: виклад інформації, пояснення, активізація уваги та мислення, прийоми запам’ятовування, отримання нових знань, контроль, постановка проблемних запитань. Засобами реалізації виступили: логічні вправи, дидактичні ігри, словесні ігри, прислів’я, загадки, порівняння предметів тощо. Значна увага приділялася проведенню корекційної роботи, спрямованої на збагачення словника професійною лексикою.

Метою основного етапу була розробка найбільш ефективних шляхів навчання, спрямованих на формування зв’язного мовлення в учнів з інтелектуальними порушеннями на уроках трудового навчання. Використовувалися такі прийоми: показ ілюстративних посібників; інструктаж; практичне тренування; вправи за зразком; проблемно-пошукові вправи; постановка додаткових та навідних питань; формування висновків з бесіди; виявлення причин недоліків; коригування навчання для повного досягнення мети. Засобами формування зв’язного усного та писемного мовлення в учнів старших класів на уроках трудового навчання були: опорні схеми, інструкційні картки, алгоритми виконання завдання, кросворди, малюнки, серії малюнків, переказ оповідань, робота з віршами, робота з деформованим текстом, відповіді на запитання тощо.

5. Порівняльний аналіз рівнів сформованості зв’язного мовлення в учнів з інтелектуальними порушеннями старших класів на уроках трудового навчання засвідчив позитивні результати, що відбулися під впливом корекційного навчання

учнів ЕГ. Показник високого рівня сформованості зв’язного мовлення підвищився у два рази. Отже, експериментальна методика корекційної роботи з формування зв’язного мовлення в учнів старших класів допоміжної школи на уроках трудового навчання є ефективною і заслуговує на подальше впровадження в педагогічну практику.

Водночас, проведене дослідження не вичерпує усіх аспектів проблеми, що вивчалася. Предметом подальших наукових вивчень можуть бути дослідження, що стосуються питань удосконалення змісту корекційної роботи з розвитку зв’язного мовлення в учнів з інтелектуальними порушеннями старших класів допоміжної школи на уроках трудового навчання.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Аванесова В. Н. Дидактическая игра как форма организации обучения в детском саду. *Умственное воспитание дошкольника* / под ред. Н. Н. Поддьякова. Москва, 1972. С. 56–61.
2. Айтметова С. Ш. Использование трудовой деятельности учащихся вспомогательной школы в качестве основы их трудовой деятельности : автореф. канд. пед. наук / Акад. пед. наук ; Науч.-исслед. ин-т дефектологии. Москва, 1974. 18 с.
3. Аксенова А. К. Методика обучения русскому языку в специальной (коррекционной) школе : учеб. для студ. дефектол. ф-тов. педвузов. Москва : Владос, 2002. 320 с. (Коррекционная педагогика).
4. Альонкіна Н. П. Методичний посібник з побудови креслень викрійок дитячого одягу : навч. посіб. Київ : КДПУ, 1994. 46 с.
5. Ананьев Б. Г. Избранные психологические труды : в 2 т. Москва : Педагогика, 1980. Т. 1. 230 с.
6. Ананьев Б. Г. Избранные психологические труды : в 2 т. Москва : Педагогика, 1980. Т. 2. 287 с.
7. Бабич Н. Д. Лінгво-психологічні основи навчання і вивчення мови. Чернівці : Рута, 2000. 174 с.
8. Бадер В. І. Розвиток зв’язного мовлення школярів : навч. посіб. Київ : ІЗМН, 1997. 92 с.
9. Бадер В. І. Розвиток усного і писемного мовлення молодших школярів. Київ : АПН, 2000. 316 с.
10. Баєв Б. Психологічне вивчення учнів. Київ, 1977. 111 с.
11. Баранов М. Т. Приемы обогащения словаря учащихся. *Вопросы изучения лексики в восьмилетней школе*. Москва, 1992. 190 с.
12. Барская Н. М., Нискевич Л. А. Обучение русскому языку в 5-9 классах вспомогательной школы. Москва : Просвещение, 1992. 128 с.

13. Білевич Є. О., Дорогий В. В. Методичні вказівки проведення уроків руної праці в допоміжній школі. Київ, 1986. 58 с.

14. Біляєв О. М., Симоненкова Л. В., Шелехова Г. Т. Навчання української мови в 10–11 класах. Київ : Освіта, 1998. 144 с.

15. Богоявленский Д. Н., Менчинськая Н. А. Психология усвоения знаний в школе. Москва : АПН РСФСР, 1959. 374 с.

16. Бодалев А. А. Личность и общение : избр. тр. Москва : Педагогика, 1983. 271 с.

17. Бодалев А. А. Личность и общение. Москва : Педагогика. 1983. 271 с.

18. Бондар В. І. Проблеми корекційного навчання у спеціальній педагогіці : метод. посіб. Київ : Наш час, 2005. 174 с.

19. Бондар Н. В. Вивчення сформованості зв'язного мовлення учнів старших класів спеціальної загальноосвітньої школи на уроках трудового навчання. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 19: Корекційна педагогіка та спеціальна психологія* / за ред.: О. В. Гаврилова, В. І. Співака. 2016. Вип. 32(1). С. 19–26.

20. Бондар Н. В. До проблеми вивчення зв'язного мовлення учнів старших класів спеціальної загальноосвітньої школи на уроках трудового навчання. *Освіта дітей з особливими потребами: від інституалізації до інклюзії* / редкол.: В. В. Засенко, А. А. Колупаєва. Вінниця : Планер, 2016. С. 48–51.

21. Бондар Н. В. Особливості розвитку трудової діяльності учнів з інтелектуальною недостатністю. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 19: Корекційна педагогіка та спеціальна психологія*. 2012. № 22. С. 19–21.

22. Бондар Н. В. Особливості формування зв'язного мовлення в учнів старших класів спеціальної школи на уроках трудового навчання. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 19: Корекційна педагогіка та спеціальна психологія* / за ред.: О. В. Гаврилова, В. І. Співака. 2018. Вип. 35. С. 19–24.

23. Бондар Н. В. Проблема взаємодії зв'язного мовлення та трудової діяльності розумово відсталих учнів. *Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Серія: Соціально-педагогічна* / за

ред.: О. В. Гаврилова, В. І. Співака. Кам'янець-Подільський : Медоборони, 2013. Вип. 23(1). С. 125–132.

24. Бондар Н. В. Проблема розвитку зв'язного мовлення розумово відсталих учнів у спеціальній літературі. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 19: Корекційна педагогіка та спеціальна психологія*. 2013. № 23. С. 22–24.

25. Бондар Н. В. Психологічні особливості розвитку мовлення в учнів з інтелектуальною недостатністю. *Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови* / за ред.: В. В. Засенка, А. А. Колупаєвої. Київ, 2012. Вип. 3(2). С. 31–38.

26. Бондаренко Н. Проблеми словникової роботи на уроках української мови та шляхи їх розв'язань. *Українська мова і література в школі*. 2005. № 7. С. 5–11.

27. Бондарь В. И. Обучение учащихся вспомогательной школы к применению знаний при выполнении учебно-практических заданий (на материале естествознания) : автореф. дис. … канд. пед. наук. : 733 / АПН СССР, Науч.-исслед. ин-т дефектологии. Москва, 1969. 18 с.

28. Бондарь В. І. Підготовка учнів допоміжної школи до самостійної трудової діяльності. Київ : Рад. шк, 1988. 129 с.

29. Буслаев Ф. И. О преподавании отечественного языка. Москва, 1867. 336 с.

30. Вавина Л. С. Проблема связи обучения учеников вспомогательной школы письменной речи с их практической деятельностью. *Вопросы дефектологии*. Киев : Рад. шк., 1965. Вып. 1. 107 с.

31. Вавина Л. С. Пути использования практической деятельности учеников вспомогательной школы для развития их письменной речи. *Вопросы дефектологии*. Киев : Рад. шк., 1966. Вып. 2. 138 с.

32. Вавина Л. С. Развитие связной письменной речи уч. ст. кл. вспомогательной школы на основе специально организованного практического опыта : автореф. дис. … канд. пед. наук. Москва, 1968. 18 с.

33. Вавіна Л. С. Розвиток зв'язного мовлення учнів 5-9 класів допоміжної школи : наук.-метод. посіб. Київ : Візаві, 2001. 96 с.

34. Варзацька Л. О. Навчання мови і мовлення на основі тексту : посіб. для вчителів. Київ : Рад. шк., 1986. 105 с.

35. Варзацька Л. О., Кратасюк Л. М. Інтерактивні технології в системі особистісно-зорієнтованої освіти. *Бібліотечка «Дивослова»*. 2006. № 4 (10). С. 21–41.

36. Варнавська І. В. Формування мовленнєвої компетентності учнів 5-7 класів у процесі засвоєння виражальних засобів української мови : автореф. дис. … канд. пед. наук : 13.00.02 «Теорія та методика навчання (українська мова)». Херсон, 2005. 19 с.

37. Васенков Г. В. Актуальные проблемы профессиональной подготовки умственно отсталых учащихся. *Дефектология*. 1998. № 4. С. 40–45.

38. Вашуленко М. С. Удосконалення змісту і методики навчання української мови в 1-4 класах: науково-теоретичні засади та методичні рекомендації. Київ : Рад. шк., 1991. 110 с.

39. Веніг Н. М. Формування мовленнєвої компетенції старшокласників : автореф. дис. … канд. пед. наук : 13.00.02 «Теорія та методика навчання (російська мова)». Київ, 2001. 16 с.

40. Виноградов В. В. Русский язык: Грамматическое учение о слове : [учеб. пособ. для вузов по спец. «Рус. яз. и лит.»]. 3-е изд., испр. Москва : Высш. шк., 1986. 639 с.

41. Висоцька А.М. Підвищення ефективності виробничої адаптації випускників допоміжної школи в процесі професійно-трудового навчання : автореф. дис. … канд. пед. наук. Київ, 1975. 28 с.

42. Воронкова В. В. Обучение грамоте и правописанию в 1-4 классах вспомогательной школы : пособ. для учителя. Москва : Просвещение, 1988. 110 с.

43. Воспитание учащихся в процессе трудового обучения / под ред. Т. Н. Мальковской. Москва : Просвещение, 1983. 346 с.

44. Выготский Л. С. Выполнение практических заданий учащимися вспомогательной школы. Киев, 1985. 12 с.

45. Выготский Л. С. Мышление и речь. 5-е изд., испр. Москва : Лабиринт, 1999. 315 с. (Философия риторики. Риторика философии).

46. Выготский Л.С. О связи между трудовой деятельностью и интеллектуальным развитием ребенка. *Дефектология*. 1976. № 6. С. 4–9.

47. Гальперин П. Я., Запорожец А. В., Карпова С. Н. Актуальные проблемы возрастной психологии. Москва : МГУ, 1978. 118 с.

48. Геращенко С. І. Формування комунікативних умінь у розумово відсталих старшокласників у процесі вивчення граматики (на матеріалі вивчення прикметника) : дис. … канд. пед. наук : 13.00.03. Київ, 2010. 218 с.

49. Гнездилов М. Ф. Обучение русскому языку в старших классах вспомогательной школы. Москва, 1962. 200 с. (Педагогическая библиотека учителя).

50. Гнездилов М. Ф. Развитие устной речи умственно отсталых школьников : пособ. для учителей вспомогат. шк. Москва ; Ленинград : Учпедгиз, 1947. 135 с.

51. Головин Б. М. Введение в языкознание : учеб. пособ. для студ. филол. спец. ун-тов и пед. ин-тов. 3-е изд., испр. Москва : Высш. шк., 1977. 311 с.

52. Головко І. А. Формування у молодших школярів початкових умінь і навичок складати твори-міркування : дис. … канд. пед. наук : 13.00.02. Слов`янськ, 1999. 183 с.

53. Граборов А. Н. Очерки по олигофренопедагогике / вступ. ст. Г. М. Дульнева. Москва : Учпедгиз, 1961. 196 с.

54. Грушко О. В. Розвиток творчих здібностей молодших школярів у процесі мовленнєвої діяльності : дис. … канд. пед. наук : 19.00.09. Київ, 2005. 279 с.

55. Демидчик Г. С. Розвиток комунікативно-мовленнєвих умінь молодших школярів засобами службових частин мови : дис. … канд. пед. наук : 13.00.02. Київ, 2001. 211 с.

56. Дефектологічний словник : навч. посіб. / за ред.: В. І. Бондаря, В. М. Синьова. Київ : МП Леся, 2011. 528 с.

57. Дідук Г. І. Лінгвостилістичні та комунікативно-ситуативні вправи на уроках української мови у 5-7 класах : навч.-метод. посіб. Тернопіль, 2004. 80 с.

58. Діти з особливими потребами: поради батькам / В. І. Бондар та ін. ; за ред.: В. І. Бондаря, В. В. Засенка ; Ін-т спец. педагогіки АПН України. Київ : Наук. світ, 2004. 228 с.

59. Дмитрієва І. В. Розвиток зв'язного мовлення в учнів спеціальної школи в процесі засвоєння програмних знань з української мови. *Вісник Донбаського державного педагогічного університету. Серія: Корекційна педагогіка і психологія.* 2013. Вип. 1. С. 55–63.

60. Донченко Т. К. Формування монологічного мовлення учнів на уроках української мови. Київ, 1997. 72 с.

61. Донченко Т. К. Формування монологічного мовлення учнів на уроках української мови. Київ : Рад.шк., 1986. 200 с.

62. Дорошенко С., Дудик П. Вступ до мовознавства. Київ : Вища шк., 1974. 274 с.

63. Дульнев Г. М. Основы трудового обучения во вспомогательной школе : псих.-пед. исслед. / Науч.-исслед. ин-т дефектологии. Москва : Просвещение, 1969. 164 с.

64. Ельников Д. П., Ханин М. Б. Воспитание школьников в процессе трудового обучения. Москва : Просвещение, 1979. 180 с.

65. Еременко И. Г. Исследования психических аспектов трудовой подготовки учащихся вспомогательных школ. *Дефектология*. 1970. № 6. С. 85–86.

66. Еременко И. Г. Олигофренопедагогика. Киев : Высш. шк., 1985. 328 с.

67. Ермилова К. Г., Луцкина Р. Н., Петрова В. Г. Развитие речи умственно отсталых школьников и коррекционная направленность уроков русского языка. Психологические проблемы коррекционной работы во вспомогательной школе. Москва : Педагогика, 1980. С. 72–95.

68. Ефименко О. В. Развитие диалогической речи учащихся 5-7 классов на уроках русского (родного) языка : автореф. дис. … канд. пед. наук : 13.00.02 «Теория и методика обучения (русский язык)». Киев,1996. 24 с.

69. Єременко І. Г., Вавіна Л. С., Мерсіянова Г. М. Диференційоване навчання в допоміжній школі. Київ : Рад. шк., 1979. 140 с.

70. Єременко І. Г., Мерсіянова Г. М. Навчання учнів допоміжної школи користуватися знаннями й уміннями. Київ : Рад. шк., 1971. 136 с.

71. Жинкин Н. И. Речь. *Психология* / под ред. А. А. Смирнова. Москва : МГУ, 1956. С. 29–32.

72. Жуйков С. Ф. Психологические основы повышения эффективности обучения младших школьников родному языку. Москва : Педагогика, 1979. 184 с.

73. Занков Л. В. Психология умственно отсталого ребенка : учеб. пособ. для пед. ин-тов. Москва : Учпедгиз, 1939. 64 с.

74. Зикеев А. Г. Развитие речи учащихся специальных (коррекционных) общеобразовательных учреждений : учеб. пособ. для студ. высш. пед. учеб. заведений. Москва : Академия, 2000. 200 с.

75. Зимняя И. А. Лингвопсихология речевой деятельности. Москва : МПСИ ; Воронеж : Модек, 2001. 432 с.

76. Иваницкая Г. М. Уроки развития связной речи : пособие для учителя. Київ : Рад. шк., 1984. 208 с.

77. Ильенко С. Г. Лингвистические основы обучения русскому языку. Основные вопросы обучения русскому языку в вечерней (сменной) школе. Москва : Просвещение, 1977. 175 с.

78. Інтерактивні технології навчання: теорія, практика, досвід / авт.-уклад.: О. І. Пометун, Л. В. Пироженко. Київ : АПМН, 2002. 136 с.

79. Калмикова Л. О. Формування мовленнєвих умінь і навичок у дітей : психолінгвістичний та лінгвометодичний аспект : навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. Київ : НМЦВО, 2003. 299 с.

80. Капинос В. И., Сергеева Н. И., Соловейчик М. С. Развитие речи: теория и практика обучения : 5–7-е кл. : кн. для учителя. Москва : Просвещение, 1991. 191 с.

81. Караман С. О. Методика навчання української мови в гімназії : навч. посіб. [для студ. вищ. навч. закл.]. Київ : Ленвіт, 2000. 272 с.

82. Караулов Ю. Н. Русский язык и языковая личность. Москва : Едиториал УРСС, 2003. 261 с.

83. Карвялис В. Ю. Социально-трудовая адаптация выпускников специальных школ : автореф. дис. … д-ра пед. наук : 13.00.03. Москва, 1987. 35 с.

84. Ковалева Е. А. Методика обучения сельскохозяйственному труду во вспомогательной школе. Москва : Просвещение, 1980. 156 с.

85. Ковалева Е. А., Павлова Н. П. Характеристика типов учащихся в трудовом обучении. *Типологические особенности учащихся вспомогательных школ в трудовом обучении* : сб. науч. тр. / ред. С. Л. Мирский ; АПН СССР, НИИ дефектологии. Москва, 1983. С. 82–98.

86. Козакевич В. М., Поляков В. А., Ставровский А. Е. Основы методики трудового обучения. Москва : Просвещение, 1983. 310 с.

87. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики / Н. М. Бібік та ін. ; під заг. ред. О. В. Овчарук. Київ : К.І.С., 2004. 112 с.

88. Конопляста С. Ю. Воспитание готовности к хозяйственно-бытовому труду учащихся вспомогательной школы : автореф. дис. … канд. пед. наук : 13.00.03. Москва, 1991. 17 с.

89. Коркунов В. В. Формирование коллективных отношений учащихся вспомогательной школы в процессе профессионально-трудового обучения : автореф. дис. … канд. пед. наук : 13.00.03. Москва, 1983. 17 с.

90. Корнев И. П. Обучение русскому языку во вспомогательной школе (из опыта работы). Москва : Учпедгиз, 1955. 192 с.

91. Кот М. З. Теорія і методика виховної роботи : навч. посіб. : 2-ге вид., перероб. і доп. Київ : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2013. 245 с.

92. Кравець Н. П. Формування читацької діяльності як особистісного компоненту трудової адаптації розумово відсталих учнів. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 19: Корекційна педагогіка та спеціальна психологія*. 2015. Вип. 30. С. 102–113.

93. Кузьмінська Є. О. Підготовка розумово відсталих дітей до опанування грамоти : дис. … канд. пед. наук : 13.00.03. Київ, 2015. 197 с.

94. Ладыженская Т. А. Система работы по развитию связной устной речи учащихся. Москва : Педагогика, 1975. 255 с.

95. Ладыженская Т. А. Устная речь как средство и предмет обучения : учеб. пособ. Москва : Наука, 1998. 134 с.

96. Лалаева Р. И. Нарушения устной речи и система их коррекции умственно отсталых школьников : учеб. пособ. к спецкурсу. Ленинград : ЛГПИ, 1988. 70 с.

97. Ланда Л. Н. Алгоритмизация в обучении. Москва ; Просвещение, 1966. 523 с.

98. Лапп Е. А. Формирование связной письменной речи младших школьников с задержкой психического развития средствами графического моделирования : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.03. Москва, 2006. 181 с.

99. Леонтьев А. А. Слово в речевой деятельности : некоторые проблемы общей теории речевой деятельности. Москва : Наука, 1965. 245 с.

100. Леонтьев А. А. Язык, речь, речевая деятельность. Москва : Просвещение, 1969. 214 с.

101. Леонтьев А. Н. Избранные психологические произведения : в 2-х т. Москва : Педагогика, 1983. Т. 1. 392 с.

102. Леонтьев А. Н. Избранные психологические произведения : в 2-х т. / ред.: В. В. Давыдов, В. П. Зинченко. Москва : Педагогика, 1983.Т. 2. 318 с

103. Липа В. А. Основы коррекционной педагогики : учеб. пособ. Донецк : Либідь, 2000. 319 с.

104. Лисина М. И. Проблема онтогенеза общения. Москва : Педагогика, 1986. 143 с.

105. Логвинова Л. Л. Обучение монологической речи умственно отсталых школьников : автореф. … канд. пед. наук : 13.00.03. Москва, 1983. 22 с.

106. Лубовский В. И. Развитие словесной регуляции действий у детей (в норме и патологии). Москва : Педагогика, 1978. 222 с.

107. Лурия А. Р. Основные проблемы нейролингвистики. Москва : Изд-во Москов. ун-та, 1975. 253 с.

108. Луцкина Р. К. Коррекция речевого и умственного развития учащихся вспомогательной школы в процессе специального обучения : учеб. пособ. Алма-Ата : КПИ, 1989. 87 с.

109. Лында А. С. Методика трудового обучения. Москва : Просвещение, 1977. 231 с.

110. Лысенкова С. Н. Методом опережающего обучения. Москва : Просвещение, 1988. 192.с

111. Львов М. Р. Основы теории речи : [учеб. пособ. для студ. высш. пед. учеб. заведений]. Москва : Академия, 2000. 248 с.

112. Львов М. Р. Тенденции развития речи учащихся : пособ. для студ. пед. ин-та. Москва : МГПИ, 1979. 79 с.

113. Люблинська Г. О. Дитяча психологія : навч. посіб. для пед. ін-тів. Київ : Вища шк., 1974. 355 с.

114. Любченко В. П. Робота над розвитком письмової мови в 3-4 класах допоміжної школи. Київ : Рад. школа, 1956. 58 с.

115. Ляшенко Н. В., Ханенко Т. М Розвиток зв'язного мовлення учнів початкових класів спеціальних загальноосвітніх шкіл інтенсивної корекції. Харків, 2001. 120 с.

116. Максименко С. Д., Бондарь В. И., Бех И. Д. Психология формирования трудовых умений школьников. Киев : Рад. шк., 1980. 110 с.

117. Маллер А. Р. Социальное воспитание и обучение детей с отклонениями в развитии. 2 изд., испр. и доп. Москва : АРКТИ, 2002. 176 с.

118. Маркова А. К. Психология усвоения языка как средства общения. Москва : Педагогика, 1974. 239 с.

119. Мацько Л. І. Текст як об'єкт лінгводидактики в аспекті проблеми мовної освіти. *Вісник Черкаського національного університету ім. Б. Хмельницького*. 2004. Вип. 54. С. 12–18.

120. Мерсіянова Г. М. Вивчення професійної термінології на уроках праці в допоміжній школі. *Дефектологія.* Київ,1997. № 1. С. 32–36.

121. Мерсіянова Г. М. Зв’язок трудового навчання із загальноосвітніми предметами в допоміжній школі / РУМК спецшкіл. Київ,1985.

122. Мерсіянова Г. М. Перевірка стану професійних знань і умінь з швейної справи в учнів допоміжної школи : метод. рекомендації / РУМК спецшкіл. Київ : РУМК Міносвіти, 1987. 31 с.

123. Мерсіянова Г. М. Програма для 4-10 класів спеціальних загальноосвітніх навчальних закладів для розумово відсталих дітей. Трудове навчання. Швейна справа. Київ, 2009. 70 с.

124. Мерсіянова Г. Професійно-трудова підготовка учнів допоміжної школи. *Дефектологія.* 2001. № 1. С. 45–47.

125. Методика вивчення української мови в школі / О. М. Бєляєв та ін. Київ : Рад. шк., 1987. 246 с.

126. Методика вивчення української мови в школі : посіб. для вчителів / О. М. Бєляєв та ін. Київ : Рад. шк., 1987. 244 с.

127. Методика навчання української мови в середніх освітніх закладах / за ред. М. І. Пентилюк. Київ : Ленвіт, 2005. 400 с.

128. Методика трудового обучения : учеб. пособ. для учащихся пед. училищ по спец. № 2008 «Преподавание труда и черчения в 4-8 кл. общеобразовательной школы / Д. А.Тхоржевский и др. 2-е изд., перераб. Москва : Просвещение, 1981. 268 с.

129. Методика трудового обучения. 2-е изд. / ред. Д. А. Тхоржевский. Москва, 1981. 270 с.

130. Миронова С. П. Корекційна психопедагогіка. Олігофренопедагогіка. Кам'янець-Подільський, 2015. 312 с.

131. Миронова С. П. Олігофренопедагогіка. Компактний навчальний курс. Кам'янець-Подільський, 2008. 204 с.

132. Мирский С. Л. Индивидуальный подход к учащимся вспомогательной школы в трудовом обучении. Москва : Педагогика, 1990. 80 с.

133. Мирский С. Л. Методика профессионально-трудового обучения во вспомогательной школе : пособие для учителей. Москва : Просвещение, 1988.

124 с.

134. Мовлення як основний засіб спілкування. *Психологія спілкування* : навч. посіб. / Л. О. Савенкова та ін. Київ : КНЕУ, 2015. С. 47–53.

135. Мудрик А. В. Общение школьников. Москва : Знание, 1987. 76 с.

136. Непомнящая Н. И. Психодиагностика личности: Теория и практика. Москва ; Владос, 2001. 192 с.

137. Нечаєва Л. І. Перевірка навичок мовленнєвої діяльності у початкових класах : посіб. для вчителів початк. кл. Тернопіль : Підручники і посібники, 2003. 112 с.

138. Общение и развитие психики : сб. науч. трудов / ред. А. А. Бодальов ; АПН СССР. Москва : АПН СССР, 1986. 176 с.

139. Основы теории речевой деятельности / под ред. А. А. Леонтьева. Москва : Наука, 1974. 367 с.

140. Павелків Р. В. Загальна психологія : підруч. для студ. вищ. навч. закл. Київ : Кондор, 2002. 506 с.

141. Павелків Р. В. Загальна психологія : підручник для вузів. 3-тє вид., доп. Київ : Кондор, 2009. 570 с.

142. Палихата Е. Я. Культура українського діалогічного мовленнєвого спілкування. 5–9 класи : [навч. посіб. для учнів]. Тернопіль : Навч. книга-Богдан, 2003. 104 с.

143. Палихата Е. Я. Методика навчання українського усного діалогічного мовлення учнів основної школи. Тернопіль : ТДПУ ім. Володимира Гнатюка, 2002. 272 с.

144. Пашковская Н. А., Иваницкая Г. М., Симоненкова Л. Н. Развитие речи учащихся : пособие для учителей. Киев : Рад. шк., 1983. 199 с.

145. Певзнер М. С. Учителю о детях с отклонениями в развитии. Москва : Просвещение, 1967. 207 с.

146. Пентилюк М. І., Окуневич Т. Г. Методика навчання української мови у таблицях і схемах : навч. посіб. Київ : Ленвіт, 2006. 134 с.

147. Петрова В. Г. Развитие речи учащихся вспомогательной школы. Москва : Педагогика, 1977. 180 с.

148. Пиаже Ж. Речь и мышление ребенка. Москва : Педагогика-Пресс, 1994. 527 с.

149. Пинский Б. И. Зависимость действия учащихся вспомогательнойшколы от соотношения слова и наглядности. Психологические вопросы сочетания слова и наглядности в учебном процессе вспомогательной школы / под ред. Л. В. Занкова. Москва, 1956. С. 47–115.

150. Пинский Б. И. Психология трудовой деятельности учащихся вспомогательной школы. Москва : Просвещение, 1969. 152 с.

151. Пироженко Т. А. Коммуникативно-речевое развитие ребенка. Киев : Нора-Принт, 2002. 310 с.

152. Піонтківська Г. С. Проблема формування орфографічної навички учнів у вітчизняній методиці навчання рідної мови. *Науковий часопис НПУ ім. М. П. Драгоманова. Серія 19: Корекційна педагогіка та спеціальна психологія.* 2014. № 28. С. 173–177.

153. Піонтківська Г. С. Шляхи підвищення ефективності навчання правопису учнів молодших класів допоміжної школи : автореф. дис. … канд. пед. наук. Київ, 1993. 18с.

154. Плющ М. Я., Грипас О. Ю. Системна організація граматичної будови української мови. Таблиці. Схеми : навч. посіб. Київ : Слово, 2015. 264 с.

155. Пометун О. Дискусія українських педагогів навколо питань запровадження компетентнісного підходу в українській освіті. *Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики* / Н. М. Бібік та ін., за заг. ред. О. В. Овчарук]. Київ : К.І.С., 2004, С. 64–71.

156. Програми для спеціальних загальноосвітніх навчальних закладів для розумово відсталих дітей. Українська мова 5-10 класи / уклад.: Н. П. Кравець. Київ ; Інкунабула, 2008. 140 с.

157. Проколієнко Л. М. Психологія засвоєння граматичних знань підлітками : спецкурс з дитячої психології. Київ, 1973. 192 с.

158. Психологические проблемы коррекционной работы во вспомогательной

школе / под ред.: Ж. И. Шиф, В. Г. Петровой, Т. Н. Головиной. Москва : Педагогика, 1980. 176 с.

159. Раду Г. А. К вопросу об использовании слова, наглядности и действия в работе с учениками вспомогательной школы. *Тезисы докладов Шестой научной сессии по дефектологии, (14–17 июня 1971 г.)* / под. ред. Т.А. Власовой. Москва, 1971. С. 433–435.

160. Рейда К. В. Виховання готовності учнів допоміжної школи до праці в системі професійно-трудового навчання : автореф. дис … канд. пед. наук. : 13.00.03. Київ, 2003. 21с.

161. Речевое развитие младших школьников : сб. ст. / под ред. Н. С. Рождественского. Москва : Просвещение, 1970. 222 с.

162. Речь. Речь. Речь / под ред. Т. А. Ладыженской. Москва : Педагогика, 1983. 144 с.

163. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологи. Санкт-Петербург : Питер, 1999. 720 с.

164. Савченко О. Я. Міжпредметні зв'язки. *Актуальні теорії – ефективна практика*. 2017. № 2. С. 48–57.

165. Синиця І. О. Психологія писемної мови учнів 5–8 класів. Київ : Рад. шк., 1965. 320 с.

166. Синиця І. О. Психологія усного мовлення учнів 4-8 класів (монолог). Київ : Рад. шк., 1974. 207 с.

167. Синьов В. М. Корекційна психопедагогіка. Олігофренопедагогіка). Київ : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2009. Ч. 2: Загальні основи корекційної психопедагогки (олігофренопедагогики). 224 с.

168. Синьов В. М. Корекційна психопедагогіка. Олігофренопедагогіка. Київ : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2007. Ч. І: Загальні основи корекційної психопедагогки (олігофренопедагогики). 238 с.

169. Синьов В. М., Бондар В. І. Освітня інтеграція учнів з інтелектуальними порушеннями : навч.-метод. посіб. Київ : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2015. 398 с.

170. Скуратівський Л. Інформаційні технології як засіб мовленнєвого розвитку учнів у процесі навчання української мови в основній школі. *Українська мова і література в школі*. 2005. № 4. С. 7–10.

171. Соботович Є. Ф. Особливості засвоєння лексики розумово відсталими дітьми. *Дидактичні та соціально-психологічні аспекти корекційної роботи у спеціальній школі* : наук.-метод. зб. / Ін-т спец. педагогіки АПН України. Київ, 2004. Вип. 5. С. 304–308.

172. Соколов А. Н. Внутреняя речь и мышление. Москва : Просвещение, 1968. 153 с.

173. Сорокин Ю. А., Тарасов Е. Ф., Шахнерович А. М. Теоретические и прикладные проблемы речевого общения. Москва, 1979. 207 с.

174. Стадненко Н. М. Формирование положительного отношения к учебно-трудовой деятельности у учащихся вспомогатльной школы. Киев : Рад. шк., 1982. 102 с.

175. Стельмахович М. Г. Розвиток усного мовлення на уроках української мови в 4-8 класах : метод. посіб. Київ : Рад. шк., 1976. 189 с.

176. Стельмахович М. Г. Система роботи з розвитку зв’язного мовлення в 4-8 класах. Київ : Рад. шк., 1981. 137 с.

177. Супрун М. О., Руденко А. А. Питання мовної освіти в розумово відсталих учнів 2-4-х класів спеціальної школи в умовах її реформування. *Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови* : зб. наук. пр. / за ред.: В. В. Засенка, А. А. Колупаєвої. Київ : Наша друкарня, 2017. Вип. 13. 468 с.

178. Сухомлинський В. О. Вибрані твори : в 5 т. Київ : Рад. шк., 1977. Т.2. 115 с.

179. Тарасенко Н. Ф. О формировании навыков употребления новой лексики в устной речи умственно отсталых детей. *VII научная сессия по дефектологии* / НИИ дефектологии АПН СССР. Москва, 1975. С. 447–478.

180. Тарасун В. В. Науково-методичні основи формування знань, умінь та навичок дітей з труднощами у навчанні : наук.-метод. посіб. Київ, 1998. 104 с.

181. Текучев А. В. Методика русского языка в средней школе. Москва, 1980. 382 с.

182. Типологические особенности учащихся вспомогательных школ в трудовом обучении : сб. науч. тр. / под ред. С. Л. Мирского. Москва : АПН СССР, 1983. 99 с.

183. Товстоган В. С. Методичне забезпечення професійного відбору у системі трудової підготовки учнів допоміжної школи : автореф. дис. … канд. пед. наук. Київ, 2002. 18 с.

184. Трудовое обучение во вспомогательной школе : кн. для учителя : из опыта работы / сост. Е. А. Ковалева. Москва : Просвещение, 1988. 91 с.

185. Турчинская К. М. Активизация учебного процесса на уроках труда во вспомогательной школе : автореф. дис. … канд. пед. наук. Москва, 1964. 20 с.

186. Турчинская К. М. Профориентация во вспомогательной школе. Київ : Рад. шк., 1976. 126 с.

187. Тхоржевський Д. О. Система трудового навчання. Київ : Рад. шк, 1975. 198 с.

188. Ульянова Т. К. Методика викладання граматики і розвитку мовлення учнів допоміжної школи. Київ : КДПІ, 1990. 96 с.

189. Умственное развитие учащихся вспомогательной школы / под ред. Ж. И. Шиф. Москва : Изд-во АПН РСФСР, 1961. 182 с.

190. Усне побутове літературне мовлення : [монографія] / І. К. Білодід, та ін. ; ред. М. А. Жовтобрюх ; Ін-т мовознавства ім. О. О. Потебні. Київ : Наук. думка, 1970. 201 с.

191. Ушинский К. Д. Избранные педагогические сочинения : в 2-х т. Москва : Педагогика, 1974. Т. 2: Проблемы русской школы. 438 с.

192. Федоренко Л. П. Развитие речи учащихся на уроках грамматики в связи с изучением сложноподчиненного предложения в 7 классах / под. ред. Н. С. Рождественского. Москва : АПН РСФСР, 1955. 80 с.

193. Федоренко С. В. Психолого-педагогічні питання трудового навчання та виховання дітей з нормальним та порушеним зором в дошкільному віці. *Психологія на перетині тисячоліть* : зб. наук. пр. учасників П'ятих Костюківських читань : в 3-х т. Київ : Гнозис, 1998. Т. 3. С. 423–429.

194. Феофанов М. Очерки психологии усвоения русского языка учащимися вспомогательной школы. Москва : Изд-во АПН РСФСР, 1955. 132 с.

195. Формирование знаний умений на основе теории поэтапного усвоения умственных действий : сб. ст. / под ред.: П. Я. Гальперина. Н. Ф. Талызиной. Москва : Изд-во Моск. ун-та, 1968. 135 с.

196. Холлендер М., Вулф Д. А. Непараметрические методы статистики. Москва : Финансы и статистика, 1983. 518 с.

197. Хорошковська О. Н. Лінгводидактична система початкового навчання української мови у школах з російською мовою викладання. Київ, 1999. 306 с.

198. Хохліна О. П. Психолого-педагогічні основи корекційної спрямованості трудового навчання учнів з вадами розумового розвитку. Київ : Пед. думка, 2000. 286 с.

199. Хохліна О. П., Мерсіянова Г. М. Формування усвідомленості діяльності в процесі трудового навчання учнів допоміжної школи. Київ ; Луганськ, 2002. 59 с.

200. Чеботарьова О. В. Особливості соціалізації школярів із порушенням розумового розвитку засобами професійно-трудового навчання. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 19: Корекційна педагогіка та спеціальна психологія.* 2015. Вип. 30. С. 185–190.

201. Шевцова Л. С. Методика застосування мовленнєвих ситуативних завдань : метод. посіб. Житомир : ЖДПУ, 2004. 94 с.

202. Шелехова Г. Т. Система роботи з розвитку зв’язного мовлення на уроках рідної мови в середній школі : автореф. дис. … канд. пед. наук : 13.00.02 «Теорія та методика навчання (українська мова)». Київ, 1996. 45 с.

203. Шелехова Г. Т. Уроки розвитку зв’язного мовлення в старших класах : посіб. для вчителя. Київ : Альфа-Нова, 1996. 36 с.

204. Шеремет М. К. Психолого-педагогічні основи підготовки слабочуючих дітей до навчання в школі : автореф. дис. … д-ра пед. наук : 13.00.03 «Корекційна педагогіка». Київ, 1997. 51 с.

205. Шеремет М. К., Кондукова С. В. Фізіологічні і психологічні передумови мовленнєвого розвитку в нормі та патології. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 19: Корекційна педагогіка та спеціальна психологія*. 2014. Вип. 27. С. 5–7.

206. Щербакова А. М. Проблемы трудового обучения и профессиональной подготовки учащихся вспомогательной школы. *Дефектология*. 1996. № 4.С. 4–7.

207. Эльконин Д. Б. Избранные психологические труды. Москва, 1989. 555 с.