

ПЕДАГОГІЧНА  
ПРЕСА

# Дефектологія

18 22

3 | 2000

Планування  
позакласної роботи  
у групі спеціальних  
шкіл-інтернатів для  
дітей з особливими  
потребами

Критерії оцінки  
роботи вихователя  
школи-інтернату

Взаємодія зовнішніх  
і внутрішніх чинників  
у розвитку  
особистості





*Вірвечко*

## ЗМІСТ

# Дефектологія

НАУКОВО-МЕТОДИЧНИЙ  
ЖУРНАЛ

**3/2000**

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

Заснований у 1995 році

Виходить чотири рази на рік

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

№ 3 (17) 2000

ЛИПЕНЬ — СЕРПЕНЬ — ВЕРЕСЕНЬ

Схвалено вченою радою  
Інституту дефектології АПН України  
25.11.99 р., протокол № 9

Головний редактор

**Віталій БОНДАР**,  
дійсний член АПН України,  
доктор педагогічних наук, професор

Редакційна колегія:

**Ніна ДУБОВА**

**В'ячеслав ЗАСЕНКО**

**Іван КОЛЕСНИК**

**Сергій МАКСИМЕНКО**

**Галина НЕСЕН**

**Євген ПОСТОВОЙТОВ**

**Євгенія СОБОТОВИЧ**

**Оксана ТАРАНЧЕНКО**

(відповідальний секретар)

**Людмила ФОМІЧОВА**

**Наталія ЧЕПЕЛЄВА**

**Марія ШЕРЕМЕТ**

Редактор, відповідальна за випуск

**Олена ПОПОВИЧ**

Художник-дизайнер

**Володимир ЛИТВИНЕНКО**

Технічний редактор **Лариса АЛЕНІНА**

Коректор **Лариса ЛУПІЙ**

АДРЕСА РЕДАКЦІЇ:

04060, Київ, вул. М. Берлінського, 9,  
Інститут дефектології АПН України,  
журнал «Дефектологія».

Видавництво

«ПЕДАГОГІЧНА ПРЕСА»

01004, Київ, вул. Басейна, 1/2,

тел./факс (044) 224-41-87

Здано до набору 01.06.2000. Підписано до друку 18.07.2000.  
Формат 60х84/8. Папір офсетний. Друк офсетний.  
Умови. друк. арк. 6.5. Обл.-вид. арк. 6.9. Наклад 707 пр.  
Зам. 90.

Видруковано науково-виробничою  
фірмою «MARCH-A».

01042, Київ, вул. М. Раєвського, 36.

Редакція приймає до розгляду статті у 2-х примірниках  
(машиніпис або в комп'ютерному наборі разом із  
дискетою), надрукованих українською мовою через  
два інтервали, до 30 рядків по 60 знаків у кожному  
на сторінці стандартного формату (210х297 мм)  
обсягом: методичні розробки — до 24 сторінок,  
статті — до 12, повідомлення — до 6 сторінок. До  
статті додається коротка анотація та довідка про  
авторів (прізвище, ім'я, по батькові — повністю,  
місце роботи, посада, звання, адреса, телефони).  
Матеріали не рецензуються і не повертаються. За  
достовірність фактів, дат, назв тощо відповідають  
автори. Редакція залишає за собою право на  
редагування та скорочення прийнятих до друку  
матеріалів. У разі використання матеріалів поси-  
лання на журнал обов'язкове.

© «Педагогічна преса», 2000  
© «Дефектологія», 2000

## УДОСКОНАЛЕННЯ ЗМІСТУ СПЕЦІАЛЬНОЇ ОСВІТИ

**Людмила ВАВІНА**

СТРУКТУРА ТА КОРЕКЦІЙНА СПРЯМОВАНІСТЬ  
СТАНДАРТУ ОСВІТИ ДЛЯ ОСІБ ІЗ ПОРУШЕННЯМИ ЗОРУ  
(дошкільна та початкова ланки) \_\_\_\_\_ 2

**Тамара ІЛЛЯШЕНКО**

КОНЦЕПЦІЯ ДЕРЖАВНИХ ОСВІТНІХ СТАНДАРТІВ ДЛЯ ДІТЕЙ  
ІЗ ЗАТРИМКОЮ ПСИХІЧНОГО РОЗВИТКУ \_\_\_\_\_ 6

## ПРОБЛЕМИ ВИХОВАННЯ

**Алла ВИСОЦЬКА**

ПЛАНУВАННЯ ПОЗАКЛАСНОЇ РОБОТИ У ГРУПІ СПЕЦІАЛЬНИХ  
ШКІЛ-ІНТЕРНАТІВ ДЛЯ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ПОТРЕБАМИ \_\_\_\_\_ 9

**Катерина СТРЮК**

ВИХОВАННЯ ПОЗИТИВНИХ ВЗАЄМИН У ДІТЕЙ-СИРІТ  
З РОЗЛАДАМИ НЕРВОВОЇ СИСТЕМИ \_\_\_\_\_ 13

**Михайло МИХАЙЛЮК**

КРИТЕРІЇ ОЦІНКИ РОБОТИ ВИХОВАТЕЛЯ ШКОЛИ-ІНТЕРНАТУ \_\_\_\_\_ 16

## НА ДОПОМОГУ ВЧИТЕЛЮ

**Едуард ПУШИН**

ДИНАМІКА СПРИЙМАННЯ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ ЧИТАННЯ  
ДІТЕЙ З РОЗЛАДАМИ СЛУХУ \_\_\_\_\_ 17, 54

## ПОШУКИ. ЕКСПЕРИМЕНТИ

**Ніна КРАВЕЦЬ**

ОПТИМІЗАЦІЯ СОЦІАЛЬНОЇ ІНТЕГРАЦІЇ УЧНІВ ДОПОМІЖНОЇ ШКОЛИ  
НА ОСНОВІ КОРЕКЦІЇ СИГНІФІКАТИВНОЇ ФУНКЦІЇ МОВЛЕННЯ \_\_\_\_\_ 18

**Вадим КОБИЛЬЧЕНКО**

ВЗАЄМОДІЯ ЗОВНІШНІХ І ВНУТРІШНІХ ЧИННИКІВ  
У РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ \_\_\_\_\_ 23

**Олена ХОХЛІНА**

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ  
КОРЕКЦІЙНОЇ СПРЯМОВАНOSTІ ТРУДОВОГО НАВЧАННЯ  
УЧНІВ З ВАДАМИ РОЗУМОВОГО РОЗВИТКУ \_\_\_\_\_ 26

**Вадим ЖУРОВ**

ЗАГАЛЬНЕ ОБГРУНТУВАННЯ ПСИХОКОРЕКЦІЇ  
ІНТЕРМОДАЛЬНОГО СПРИЙМАННЯ ВІДКРИТОГО ПРОСТОРУ.  
ПІЗНООСЛІПЛИМИ ОСОБАМИ ЗРІЛОГО ВІКУ \_\_\_\_\_ 32

**Андрій СВАТЬЄВ**

КОРЕКЦІЯ РУХОВОЇ СФЕРИ У ГЛУХИХ ДІТЕЙ \_\_\_\_\_ 36

**Ніна ГІРЕНКО**

ВИРОБЛЕННЯ СЕНСОМОТОРНИХ НАВИЧОК  
В УЧНІВ МОЛОДШИХ КЛАСІВ ДОПОМІЖНОЇ ШКОЛИ  
У ПРОЦЕСІ ТРУДОВОГО НАВЧАННЯ \_\_\_\_\_ 37

## ПРОБЛЕМИ СОЦІАЛЬНОЇ АДАПТАЦІЇ

**Ніна БАЙКІНА, Денис СІЛАНТЬЄВ**

СОЦІАЛЬНО-СПОРТИВНА РЕАБІЛІТАЦІЯ СЛІПИХ ІНВАЛІДІВ,  
ЯКІ ЗАЙМАЮТЬСЯ ПЛАВАННЯМ \_\_\_\_\_ 40

**Олена МАМІЧЕВА**

ФОРМУВАННЯ НАВИЧОК САМООБСЛУГОВУВАННЯ ЯК ОСНОВА  
ПІДГОТОВКИ УЧНІВ ДОПОМІЖНОЇ ШКОЛИ ДО ЖИТТЯ \_\_\_\_\_ 41

**Віктор МАЛІЙ**

СОЦІАЛЬНО-ТРУДОВА РЕАБІЛІТАЦІЯ ГЛУХИХ СТАРШОКЛАСНИКІВ \_\_\_\_\_ 44

## ХРОНІКА. НАУКОВЕ ЖИТТЯ

ПРО СТАН І ПЕРСПЕКТИВИ РОЗВИТКУ

ДЕРЖАВНОЇ ПІДТРИМКИ ДІТЕЙ З ПСИХОФІЗИЧНИМИ ВАДАМИ \_\_\_\_\_ 46

## РОЗВИТОК ДЕФЕКТОЛОГІЧНОЇ НАУКИ І ПРАКТИКИ

**В'ячеслав ЗАСЕНКО**

РОЗВИТОК СУРДОПЕДАГОГІЧНОЇ ТЕОРІЇ І ПРАКТИКИ В УКРАЇНІ \_\_\_\_\_ 48

**Владлена ЗОЛОТОВЕРХ**

СТАНОВЛЕННЯ ДОШКІЛЬНОГО ВИХОВАННЯ ЯК ВАЖЛИВОГО  
КОМПОНЕНТА ЦІЛІСНОЇ СТРУКТУРИ СПЕЦІАЛЬНОЇ ОСВІТИ \_\_\_\_\_ 51

НАШІ АВТОРИ \_\_\_\_\_ 56



Ніна КРАВЕЦЬ

## ОПТИМІЗАЦІЯ СОЦІАЛЬНОЇ ІНТЕГРАЦІЇ УЧНІВ ДОПОМІЖНОЇ ШКОЛИ НА ОСНОВІ КОРЕКЦІЇ СИГНІФІКАТИВНОЇ ФУНКЦІЇ МОВЛЕННЯ

Одна з актуальних проблем сучасної української олігофренопедагогіки — інтеграція вихованців допоміжної школи в соціокультурний простір країни. Серед наукових робіт, що стосуються цього питання, варто виділити дослідження В. Бондаря та В. Засенка. Зокрема розроблена В. Бондарем концепція «Реабілітації дітей-інвалідів та дітей з обмеженими фізичними чи розумовими можливостями. Модель реабілітаційного центру» досить детально окреслює шляхи підготовки до інтеграції в суспільство осіб з порушеннями розумового розвитку. Розпочинати її доцільно з перших днів перебування дитини у школі, яка має готувати вихованців до життя так, щоб вони не загубилися в мікро- чи макросоціумі. Лише навчившись активно взаємодіяти з соціальним оточенням, дитина з розумовими вадами зможе відчувати себе повноцінним членом суспільства.

Говорячи про інтеграцію учнів допоміжних шкіл, варто розглянути тенденції щодо її вирішення, які існують в Україні. Інтеграція розглядається як подача змісту навчального матеріалу в нерозривній єдності, що передбачає використання на практиці об'єктивних знань. Питання інтеграції змісту навчального матеріалу в молодших класах допоміжної школи знайшло своє відображення у роботах І. Єременка.

В реалізації цієї проблеми беруть участь кілька суспільних структур. По-перше, це державні навчальні заклади: спеціалізовані дитячі садки, допоміжні школи та школи-інтернати, реабілітаційні центри, підпорядковані Міністерству освіти України. По-друге, — приватні навчально-виховні заклади, які вже функціонують в Україні: спеціальні дитячі садки, школи, різноманітні центри та ін. Опікуються ними приватні особи, благодійні організації. В цій роботі певну участь бере і сім'я.

На жаль, у приватних закладах часто працюють люди, які не досить добре обізнані з особливостями навчально-виховної роботи. У таких лікувально-навчально-виховних закладах іноді допускають і введення нових предметів, і відміну необхідних, не задумуючись над тим, чи допоможе нововведення дітям у їх подальшому житті. Тобто проблемі інтеграції у різних типах закладів для дітей з порушеннями розумового розвитку намагаються вирішувати по-своєму, що й призводить здебільшого до негативних наслідків. Дійсність вносить свої корективи і потребує належної підготовки дітей до життя. А діти з розумовими порушеннями потребують особливих умов навчання. Перебуваючи у спеціальній школі під постійною опікою, поза її стінами вони стикаються зі значними труднощами, які не в змозі подолати. Саме тому постає гос-

тра проблема: яким чином побудувати навчально-виховний процес у державних і приватних навчально-виховних закладах, щоб у дітей із порушеннями розумового розвитку сформувалися необхідні для життя навички.

Сучасна психолого-педагогічна наука вбачає вихід у стандартизації освіти. Це певна сума основних параметрів, які приймаються за державну норму освіченості, з урахуванням можливостей кожної особистості та системи освіти для досягнення цієї мети. Щодо запровадження стандартизації освіти в допоміжних школах, то потрібно зважати на індивідуально-типологічні особливості учнів. А це потребує глибокої корекції структури, змісту й обсягу навчального матеріалу з урахуванням пізнавальних можливостей школярів. Позитивно розв'язати це питання допоможуть диференційоване навчання та індивідуальний підхід, завдяки яким можливе забезпечення гуманного ставлення до дітей і коректного запровадження стандартів освіти, що відповідали б можливостям школярів і задовольняли запити суспільства. Диференційоване навчання, навіть внутрішньо-класне, не виключає індивідуального підходу до учнів для формування практичних дій. Така підготовка дітей з розумовими порушеннями до життя у сучасному суспільстві потребує дотримання провідного принципу навчання — діяльнісного підходу. Він роз-



глядається як головна умова засвоєння знань та реалізації їх на практиці. Діяльнісний підхід забезпечує опанування таких знань, умінь, навичок, які допомагають учням правильно практично діяти (спершу в малій соціальній групі, а згодом у широкому соціумі). Учні вчаться діяти раціонально, що виключає помилки (а це важливо для адаптації у суспільстві). Головне для досягнення цілковитої інтеграції — навчити їх використовувати засвоєні знання на практиці у процесі спілкування. Необ'єктивна оцінка розумово відсталими дітьми довкілля призводить до порушення спілкування. Саме тому їх насамперед потрібно вчити спілкуватися. Це основна умова формування та розвитку особистості. Практика спілкування дає змогу розуміти не лише вчителя, товаришів, а й потік інформації, яку отримують у повсякденному житті, і зрештою усвідомлювати певні процеси та події і діяти адекватно ситуації. Практика спілкування допомагає розуміти зміст матеріалу підручника у процесі самостійної навчальної діяльності.

Але, як відомо, у розумово відсталих порушена комунікабельність. Вона формується у процесі діяльності людини в певній соціальній групі. Здатність до комунікабельності в учнів допоміжної школи специфічна з огляду на характерні риси їхньої особистості (замкнутість, відчуженість, комунікативна фобія, зосередженість на власному «я» тощо), які потрібно подолати. Внаслідок цього у дітей не формуються навички спілкування, що призводить до порушення обміну думками.

Необхідна умова взаєморозуміння людей у процесі спілкування — єдність сигніфікації. Сигніфікат — галузь смис-

лового змісту мовної одиниці, яка містить характеризуючу інформацію про певний предмет; це понятійний зміст мовного знаку.

У 1992—1994 рр. під час експерименту ми виявили значні труднощі формування комунікативних умінь в учнів молодших класів допоміжної школи. Щоб подолати це, потрібно було скоригувати сигніфікативну функцію мовлення у школярів. Вона полягає у зіставленні слова з мисленевими образами, в яких у свідомості людини зафіксовано знання про предмети. О. Леонт'єв, розглядаючи мовленнєву діяльність як єдність спілкування і узагальнення, відділив функції мови від функцій мовлення. Останні він розглядав як факультативні, що виникають в особливих ситуаціях.

Учені виділяють різноманітні мовленнєві функції щодо важливості їх ролі для спілкування. Так, С. Рубінштейн довів, що на основі комунікативних взаємин між людьми пізнавальна функція мовлення перетворюється на специфічну означальну функцію. Сформувалася ця семантична, сигніфікативна (означальна) функція у спілкуванні. За Г. Люблінською, мовленню властиві дві взаємопов'язані функції: комунікативна та сигніфікативна. Л. Виготський висловив думку про поліфункціональний характер мовленнєвих функцій: мовленню притаманні комунікативна (слово — засіб спілкування); номінативна (слово — засіб називання предмета); інтелектуальна, сигніфікативна функції (слово — носій узагальнення, поняття). Усі вони тісно взаємопов'язані. Отже, повноцінне становлення комунікативної мовленнєвої функції залежить від того, наскільки сформована сигніфікативна.

Досвід роботи учителів масових і допоміжних шкіл підтвердив, що, незважаючи на роль сигніфікації в засвоєнні знань та формуванні умінь, перевага надається корекції комунікативної функції мовлення. Комунікативна спрямованість навчання мови та мовлення спершу в масових, а згодом і в допоміжних школах призвела до активізації словникової роботи. Як окремий розділ лексики почали вивчати в масових школах. У допоміжних школах учителі теж спрямовують зусилля на активізацію і збагачення словникового запасу дітей, не звертаючи уваги на уміння визначати семантику, лексичне значення слова. Формуючи в учнів комунікативні уміння, часто не враховують наявності відповідної бази (слів).

Таким чином, важливим для педагогіки та олігофренопедагогіки є розуміння процесу сигніфікації у дітей та його порушень. Саме сигніфікація виступає на перший план серед багатьох показників, які впливають на якість засвоєння знань та формування умінь.

Як виявляється сигніфікація у нормальних дітей та в осіб із порушеннями розумового розвитку? Перш ніж розглядати це, варто пригадати вчення І. Павлова про існуючу лише в людини другу сигнальну систему. Сигнальні системи — це умовно-рефлекторні механізми відображення дійсності. Явища, предмети сигналізуються не лише безпосередніми подразниками, а й абстрактними, узагальненими сигналами (словами). Як «сигнали сигналів» слова для людей стали основними одиницями пізнання. Вони містять у собі зміст найзагальніших і найхарактерніших ознак, завдяки яким людина має змогу визначати й розрізняти



предмети, дії, ознаки, властивості.

У нормі перша і друга сигнальні системи працюють без порушень, що дає змогу правильно сприймати і сигнали, і «сигнали сигналів». Відбувається осмислення слів, яке полягає у поєднанні їх з мисленнєвими образами предметів.

У дітей із порушеннями розумового розвитку сигніфікація виявляється дещо інакше. По-перше, внаслідок властивих їм недоліків перцептивної діяльності не відбувається повного сприймання предметів докільля, а відтак і розуміння та усвідомлення їх сутності. У пам'яті не утворюються цілісні образи цих предметів. Вони неточні, розмиті, приблизні. Почувши слово, дитина не в змозі пригадати і уявити предмет, його характерні якості та властивості. По-друге, притаманне розумово відсталим порушення сприймання слів на усіх рівнях (фонетичному, лексичному, синтаксичному) призводить до неповного або часткового розуміння їх смислу та неусвідомлення або часткового усвідомлення значення. Ці слова не стають для дитини повноцінними «сигналами сигналів». Таким чином, порушується зв'язок між мисленнєвим образом предмета і словом, що його позначає. Сигніфікація не відбувається.

Часто маючи певний запас знань і володіючи певними уміньми, учні не використовують їх під час розумової і практичної діяльності. Постає питання: чому діти з розумовими порушеннями не використовують свої знання, не користуються набутими уміньми, а здебільшого ні на що не реагують? Очевидно, тому, що в них порушена сигніфікативна функція мовлен-

ня, що є наслідком розладу зв'язків між першою та другою сигнальними системами. Зв'язки між мисленнєвими образами предметів і словами розриваються і зникають. Учням важко виконувати будь-яке завдання розумового чи практичного характеру. Набуті знання та уміння стають безсистемними, уривчастими, нестійкими. Це призводить до неадекватності відповідей чи дій учнів. У дослідженні ми намагались з'ясувати: як забезпечити сигніфікацію, як коригувати сигніфікативну функцію мовлення. Аналіз літератури (Л. Виготський, А. Маркова, О. Лурія, О. Потебня, І. Синиця, Серг. Рубінштейн та ін.) дав змогу зробити висновок, що корекція сигніфікативної функції мовлення в учнів допоміжної школи буде успішною за умови опанування лексичного значення слова. Від цього залежить самостійне здобуття знань та орієнтування у вирі інформації. З огляду на специфіку проблеми нас цікавило не значення слова в лексичній системі мови, а значення слова у мовленні. Оскільки йдеться про мовлення, зокрема його сигніфікативну функцію, то нас цікавив зміст слова, який відображає у свідомості і закріплює в ній уявлення про предмет, властивість, процес, явище (лексичне значення слова). Воно формується у процесі активної діяльності мовців і відіграє першочергову роль у пізнавальній діяльності людини. В мовленні реалізується денотативний бік лексичного значення слова, що відображає зв'язок лексичного знаку (включаючи сигніфікат) з уявленням про конкретний позамовний об'єкт. Ця характеристика свідчить, що значення кожної лексичної одиниці безпосередньо співвідноситься з відпо-

відною одиницею дійсності, відображає їх найважливіші риси і властивості. Володіння учнями допоміжної школи лексичним значенням слова полягає у здатності осягти смисл слова. Щодо цього влучно висловився О. Потебня, який вважав, що повторене дитиною слово до того часу не матиме для неї смислу, поки вона сама не поєднає з ним відомих образів, не пояснить їх власним сприйманням. Отже, щоб дитина осягнула лексичне значення слова, мають утворитися тісні зв'язки між першою і другою сигнальними системами, відбулися процеси інтеріоризації та екстеріоризації. Тому на констатуючому етапі дослідження нас цікавило, в якій мірі володіють учні молодших класів допоміжної школи лексичним значенням слова, як це впливає на стан сигніфікативної функції мовлення.

Методологічну основу дослідження склали: концепція розвитку особистості (Л. Виготський), зокрема її положення про зони актуального і ближнього розвитку та узагальнювальну функцію слова як поняття; теорія П. Гальперіна про поетапне формування розумових дій; концепція діяльнісного підходу в навчанні (П. Гальперін, Н. Талізінна); концепція спеціальної освіти (В. Бондар та ін.); концепція лінгвістичного розвитку аномальної дитини (Є. Соботович).

Спершу ми вивчали стан сформованості у школярів номінативної функції мовлення. Виявляли, чи знають діти назви предметів.

За станом сформованості номінативної функції мовлення усіх обстежених першокласників допоміжної школи ми розподілили на три групи. І група — діти, у словнику яких виявилася лише третя



частина необхідних слів. 2 група — незначна кількість школярів, які правильно називали і показували половину із запропонованих їм предметів. Проте їхня лексика, як і учнів 1 групи, часто була не адекватна за значенням нормативній. У мові спостерігалось багато однотипних лексичних замінів. Іноді замість назви предмета вказували його функціональне призначення. 3 група — троє з обстежених учнів. Вони володіли майже всіма словами із запропонованих груп.

Теоретичний аналіз літератури з досліджуваного питання (Л. Виготський, А. Аксьонова, М. Кочерган, В. Петрова, І. Синиця, Є. Соботович, В. Тарасун та ін.) дав змогу визначити показники володіння учнями лексичним значенням слова:

- дотримання лексичної сполучуваності слів;

- введення у мовленнєвий контекст адекватних за змістом слів;

- опора на мовленнєвий контекст при визначенні значення слова;

- добір до даного слова лексико-семантичних варіантів.

Таким чином, ми виділили серед обстежених три групи залежно від ступеня володіння лексичним значенням слова. 1 група — учні, в яких домінували порушення в першій сигнальній системі. Перцептивні дії у них або зовсім не виникали без сторонньої допомоги, або швидко гальмувалися і згасали. Якщо ж виникали, то були недосконалими, з пропусками окремих операцій, що й призводило до створення в уяві неточних, нечітких, розмитих мислительних образів предметів, які, не маючи підкріплення, поступово зникали з дитячої пам'яті. Отже, для та-

ких дітей предмети довкілля не стали повноцінними сигналами, що й призводило до нерозуміння та до неусвідомленості сутності багатьох предметів.

Слова вони сприймали орієнтуючись здебільшого на звукову оболонку, не вдавалися до їх осмислення, внаслідок чого часто не розуміли смислу та не усвідомлювали значення. Тому вже на етапі сприймання слова не засвоювалися, отже, не могли стати повноцінними «сигналами сигналів». Закономірно, що зв'язки, які виникали між такими словами і мисленнєвими образами предметів, швидко обривалися, були слабкими, неточними. Сигніфікації не відбувалося, сигніфікативна функція мовлення не виконувала свого завдання — поєднати слово з мисленнєвим образом предмета. Характерно, що до цієї групи увійшли як загальмовані, так і розгальмовані учні.

2 група — учні з урівноваженою поведінкою. Вони уважно вислуховували завдання, правильно сприймали слова на фонетичному рівні, а на лексичному чи синтаксичному рівнях не вдумувались у зміст слів і не могли довести доцільність їх вживання. У цих дітей домінували порушення в другій сигнальній системі. Більшість слів не стали для них узагальнюючими поняттями. За словами діти не бачили предметів, назви яких вони позначали. Очевидно, мисленнєві образи предметів не досить чітко зафіксовані в дитячій уяві, тому, почувши слова, діти не можуть чітко пригадати усіх ознак предметів, які ними позначаються. Тут проявляються характерні для розумово відсталих порушення мисленнєвої діяльності та уявлень пам'яті.

3 група — учні, які мали цілісні мисленнєві образи лише тих предметів, що безпосередньо оточували їх. Діти усвідомлювали лексичне значення слів, які позначали назви цих предметів, і продукували правильні відповіді. Помилки припускалися, якщо йшлося про малознайомі предмети. Правильно сприймаючи слова, учні часто відповідали: «Я не знаю, що це таке. Я ніколи цього не бачив». Варто відмітити, що після надання допомоги (ілюстрація, сюжетний малюнок чи семантизуюча ілюстративність, пояснення функціональної приналежності предмета) такі діти виконували правильно завдання. Це свідчить про наявність у них потенційних можливостей опанування лексичного значення слова.

Враховуючи отримані дані, ми визначили чинники, за яких можливе засвоєння учнями лексичного значення слова:

- засоби контекстуальної лексичної семантики;

- ефективні прийоми запам'ятовування;

- опора на бесіду евристичного спрямування у процесі ознайомлення учнів з предметами довкілля;

- опора на унаочнення як домінуючий засіб з метою виявлення найінформативніших ознак предметів;

- розширення життєвого досвіду учнів.

Саме це дасть змогу учням засвоїти лексичне значення більшості слів. Це, в свою чергу, допоможе скоригувати сигніфікативну функцію мовлення, що досягається завдяки виконанню учнями інтегрованих завдань, основу яких складають лексичні вправи. **Наявність слів і відповідних їм мисленнєвих образів, поєднаних у процесі інтегративної діяльності, забезпечить стійкі зв'язки для сиг-**



ніфікації. Учні зможуть активніше спілкуватися, у них формуватиметься мовна компетенція, яку Є. Божович, А. Шахнарович, Є. Соботович та ін. розглядають як психологічну систему, що складається з двох основних компонентів: а) даних мовленнєвого досвіду, набутих дитиною у процесі спіл-

кування та діяльності; б) знань про мову, засвоєних під час спеціально організованого навчання.

Таким чином, підготовка учнів допоміжної школи до життя можлива в разі дотримання діяльнісного підходу в навчанні і на цій основі — формування навичок само-

стійної навчальної діяльності, формування в учнів адаптаційних умінь та навичок адаптації (навчальної); корекції сигніфікативної функції мовлення. Це дасть змогу учням опанувати лексичне значення слів і забезпечить взаєморозуміння дітей з навколишнім середовищем.

### Пам'ятка автору

1. Редакція журналу приймає статті обсягом до 10 сторінок машинописного тексту (0, 3 аркуша), в двох примірниках, обов'язково один з них — перший.

2. Текст статті має бути надрукований на друкарській машинці або набраний на комп'ютері через два інтервали з одного боку аркуша білого стандартного паперу формату А4 (210 x 297 мм). Примітки, висновки, цитати, текст у таблицях також друкуються через два інтервали.

3. Поля сторінок статті: ліве і нижнє — 25 мм, верхнє — 20 мм, праве — 10 мм.

4. Заголовки і підзаголовки відокремлюються від основного тексту зверху, а також знизу трьома інтервалами й друкуються звичайним (малим) шрифтом.

5. Формули, спеціальні й транскрипційні знаки, літери рідковживаних алфавітів, яких немає в друкарських машинках, вписуються від руки пастою чорного кольору або чорнилом.

6. Вставки (більше п'яти слів), тобто доповнення до тексту (після доопрацювання статті за зауваженнями редактора чи редакційної колесії), друкуються на тому ж папері, що й увесь текст, через два інтервали і вклеюються на відповідних сторінках.

7. Усі іноземні прізвища даються в українській транскрипції.

8. На полях статті у відповідних місцях зазначаються номери ілюстрацій, які треба вмістити на даній сторінці. Для цього в прямокутній рамці ставиться номер малюнка, наприклад **Мал. 1.**

9. Як ілюстративний матеріал автор статті може подати: креслення, їх ксеро- та фотокопії, штрихові ескізи малюнків.

10. На звороті кожної ілюстрації підписують прізвище автора, назву статті, номер ілюстрації.

11. Таблиці друкуються в тексті статті або на окремих сторінках і вкладаються у відповідні місця до тексту. В статті необхідно обов'язково зробити посилання на таблицю.

12. Автор обов'язково вчитує текст, підписує обидва примірники статті (на титульній сторінці). Цим він стверджує, що всі фактичні дані та цифровий матеріал звірено, статтю зчитано — остаточно підготовлено ним для видання.

13. На окремій сторінці подається довідка про автора: прізвище, ім'я, по батькові, наукові регалії, посада, місце роботи, домашня адреса, контактний телефон.

### До уваги освітян, науковців, рекламодавців

Редакція журналу приймає замовлення на розміщення реклами, випуск тематичного номера або окремого розділу коштом замовника.

### Шановні читачі!

Не забудьте передплатити журнал «Дефектологія».  
Передплатний індекс 74635.