

Ukrainian language verb is characterized by the greatest complexity and diversity. In linguistic literature there are indications verb decisive role in structuring grammatical Ukrainian language. Formation of knowledge of the verb is in the Ukrainian language lessons that involve processing of verbal vocabulary of both practical and theoretical levels of assimilation.

Reveals the significance and importance of studying verbs younger students with TPM in close relationship with adjacent sections of language: morphology, syntax, spelling, phonology, vocabulary, style, word formation. This study verb greatly promoted the development of speech of students. Verb dynamizuye speech, organizing the syntactic structure of sentences, creating conditions for the emergence of coherent speech. The verb, as an organizing center sentence, has the largest syntactic relations in sentence, which explains its syntactical specificity. The verb in its lexical meaning, richness of forms and syntactic possibilities is complex and spacious grammatical category and is predicative core vocabulary. In terms of linguistics, predicate play a central role in the syntactic units, which is the basis of subsequent communication. On the basis of predicative function of speech formed inner speech and the ability to express their thoughts in expanded utterance.

Reveals the need to consider psycholinguistic approach that involves the study of mental processes willingness to study and go to the linguistic (theoretical) level mastering verb.

Key words: severe speech disabilities; a verb; a predicate; Ukrainian language; psycholinguistics.

УДК 376-056.264:376.016:811.161.2'35

ПСИХОЛІНГВІСТИКА ПРАВОПИСУ У КОНТЕКСТІ СУЧАСНОГО ПІДРУЧНИКА ДЛЯ ШКОЛЯРІВ ІЗ ТЯЖКИМИ ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ

Е. А. Данілавічюте,

кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник,

Інститут спеціальної педагогіки НАПН України,

завідувач лабораторії логопедії

e-mail: elyana_d@ukr.net

У статті обґрунтовано доцільність застосування психолінгвістичного підходу до розробки теми “Правопис” у контексті підручникотворення для учнів третього класу з тяжкими порушеннями мовлення. Репрезентовано поетапну систему подачі навчального матеріалу з урахуванням механізмів

мовленневих порушень, а також складності психологічної структури завдань. Розкрито сутність алгоритму опанування кожного з правил, основу якого складає візуалізація можливих сумнівів стосовно правильності вживання правила і варіант прийняття правильного рішення. Визначено перспективи подальших досліджень, в основі яких – глибше розуміння психолінгвістики орфографічного досвіду.

Ключові слова: тяжкі порушення мовлення; психолінгвістичний підхід; правопис; психологічна структура завдання.

Постановка проблеми. Психолінгвістика передбачає вивчення психологічних і лінгвістичних аспектів мовленнєвої діяльності людини, соціальних і психологічних аспектів використання мови в процесах мовленнєвої комунікації, а також індивідуальній мовленнєвій діяльності. Упродовж останніх десятиріч у практиці вітчизняних логопедичних розвідок саме психолінгвістичний підхід набув особливої популярності. На основі експериментальних досліджень отримано дані про те, що практично неможливо принципово виокремити мовну систему з когнітивної сфери, адже на становлення всіх її шарів впливають когнітивні фактори. Саме тому психолінгвістичний підхід, з позицій якого відбувається науковий пошук відповідей на питання про структуру дефекту в контексті тяжкої мовленнєвої патології, обрано у якості провідного при інтерпретації зазначених порушень у вітчизняній логопедії. Перспективність такого вектору підтверджується створенням ефективних методик діагностики та диференційованого навчання, що базуються на розумінні цілісного механізму порушення, який містить відомості про особливості нейробіологічної складової розвитку, просторово-функціональної організації мозкових систем, специфіку соціальних умов на причинному рівні мовленнєвого дизонтогенезу, а також про своєрідність регуляторного забезпечення психічної активності (від контролю та програмування до вольових зусиль), перебігу психологічних операцій різної модальності (слухової, зорової, мовнорухової, рухової, кінестетичної), мислення та функціонування афективно-емоційної сфери у процесі вирішення лінгвістичних задач. Саме таким чином вирішується питання навчально-методичного забезпечення корекційної складової, за яку традиційно відповідають учителі-логопеди.

Дефіцитарність мовних та мовленневих структур здебільшого призводить до труднощів опанування основ наукового знання, незважаючи на те, що розумовий розвиток первинно не потерпає у розглядуваній категорії школярів. Це проявляється у звуженні об'єму активної уваги, проблемах мнестичного характеру, недосконалості просторових і лінгвістичних уявлень, своєрідності розуміння при-

чинно-наслідкових зв'язків, складних мовленнєвих конструкцій і призводить до суттєвого відставання спочатку з предметів мовного циклу, а потім негативно відображається на загальній шкільній успішності. Ось чому навчально-методичне забезпечення для молодших школярів з тяжкими порушеннями мовлення (ТПМ) передбачає уніфікованість інструментарію щодо опанування знань у контексті різних освітніх галузей, що може бути досягнуто через вирішення низки корекційно-розвиткових завдань, які полягають у визначенні порушень мовленнєвого розвитку та механізмів їх виникнення (передбачає співпрацю вчителя, психолога та вчителя-логопеда, який надає необхідні поради стосовно стану розвитку мовлення кожної дитини); подоланні виявлених порушень з урахуванням механізмів їх виникнення та з опорою на найбільш збережені компоненти мовленнєвої та пізнавальної діяльності; попередженні появи вторинних порушень мовленнєвого (дисграфії, дизорфографії та дислексії) та пізнавального розвитку тощо. У якості найбільш показових індикаторів дієвості застосування такого підходу виступають найскладніші теми у контексті вивчення рідної мови, до яких належить і опанування українського правопису.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Результати аналізу науково-теоретичного (Є. Соботович, Р. Лалаєва, К. Мастюкова, В. Лубовський, К. Карлепп, О. Лурія, В. Орфінська, В. Тарасун, Н. Трауготт, Л. Волкова та ін.) та навчально-методичного інструментарію (М. Вашуленко, О. Савченко, Т. Ульянова, Л. Мацько, А. Грищенко, Е. Данілавічюте, М. Пентелюк, П. Ющук, М. Жовтобрюх, Л. Мірошніченко, О. Нечитайло, Ю. Рібцун, В. Тищенко, Л. Трофименко, Н. Чередниченко, В. Ільяна, З. Пригода, О. Аркадьєва та ін.), особливостей онтогенезу дитячого мовлення в нормі та при різних порушеннях психофізичного розвитку, психологічних механізмів мовлення, емпіричних даних з метою надання адекватної допомоги дітям з різними порушеннями мовленнєвого розвитку шкільного віку дали змогу спрямувати подальший науковий пошук на розробку лінгводидактичного обґрунтування технології навчання правопису зазначеної категорії дітей з позицій психолінгвістичного підходу.

Виклад основного матеріалу. Український правопис – система загальноприйнятих правил, які визначають способи однотипної передачі української мови (слів, їх форм та значимих частин) на письмі [5]. Міжнародний еквівалент правопису – орфографія (від грец. *orthos* – правильний, та *grapho* – пишу). Варто зауважити, що традиційно український правопис складається з трьох підсистем: графіки (літер, які позначають найтиповіші звуки та звукосполучення), власно

орфографії (способів поєднання звуків та звукосполучень, що забезпечує однотипність написання слів) і пунктуації (розділових знаків, за допомогою яких позначають інтонаційне членування тексту) [7]. Опанування графічних навичок є початковою ланкою на шляху до формування писемного мовлення. Успішність перебігу цього процесу залежить від рівня сформованості фонологічної компетентності, одним із базових елементів якої виступає наявність стійких асоціацій між фонемами і відповідними їм буквами. Належний рівень розвитку фонологічної компетентності є надійною опорою для засвоєння фонетичного принципу письма молодшими школярами. Наступна ланка передбачає опанування орфографічних знань і залежить від рівня сформованості морфологічної компетентності. Саме цей вид мовної компетентності є передумовою формування морфологічного принципу письма, який полягає в тому, що значущі частини (морфеми) споріднених слів пишуться однаково, незважаючи на те, що вони в різних формах того самого слова або в споріднених словах звучать по-різному. Морфологічна компетентність, з одного боку, спирається на достатній рівень розвитку фонологічної, а з другого – вимагає знання системи правил та умінь їх використовувати під час письма. Цей факт свідчить про те, що в кінцевому результаті, успішність засвоєння правил правопису залежить від рівня сформованості орфографічної навички, психологічна структура якої передбачає вміння аналізувати звуковий та морфологічний склад слів, визначати орфограму та її тип, знати правило її написання та виконувати адекватну орфографічну дію з метою застосування правила, безпомилково відтворювати орфограму під час письма [1].

Перехід до вивчення правил правопису є цілком закономірним явищем в умовах нормального мовленнєвого розвитку, коли курс вивчення рідної мови має на меті опанування навичок вільного писемного мовлення, поглиблення та вдосконалення специфічних лінгвістичних знань, що забезпечують творчий рівень розвитку зазначеного виду діяльності. Наявні нині програми та підручники, за якими відбувається навчання школярів з нормальним мовленнєвим розвитком, у цілому відповідають вищенаведеній меті. Тяжкі порушення мовленнєвого розвитку диктують необхідність чіткого розуміння особливостей лінгвістичної освіти досить численної категорії дітей. Перший крок на цьому шляху належить програмі “Українська мова” для молодших школярів з ТПМ, другий – створенню відповідних підручників, які мають містити практичний матеріал, розроблений на основі спеціальних методик, що враховують механізми порушень мовленнєвої діяльності, з одного боку, а з іншого – пропонують відповідні технології опанування лінгвістичних знань, наближених

до загальноприйнятих норм середньої освіти. Такий підхід означає, що навчання має відбуватися за рахунок максимального використання компенсаторних можливостей збережених ланок мовленнєвої діяльності та бути спрямованим водночас як на корекцію порушених ланок, так і на опанування нових специфічних лінгвістичних знань, що значно ускладнює мету навчання. Схема наведених міркувань закономірно підводить до висновку про те, що вивчення правил правопису молодшими школярами з ТПМ має бути особливою темою обговорення.

Наявність значної кількості помилок під час писемного відтворення звукової та складової структури слів молодшими школярами з ТПМ [4] свідчить про недостатній рівень розвитку фонологічної компетентності, яка є однією з важливих передумов формування морфологічної. Дослідження останніх десятиріч свідчать, що значна кількість зазначеної категорії дітей не володіє морфологічним аналізом слів, достатньо точним розумінням їхніх значень, граматичними нормами мови [2; 3; 6]. Безумовно, такий стан розвитку складових морфологічної компетентності вимагає розроблення особливих підходів до подачі окремої теми “Правопис” у третьому класі для дітей з ТПМ.

Основні засоби самостійної взаємодії учня з підручником зводяться переважно до двох видів довільної діяльності – читання поданої в ньому інформації та виконання письмових вправ, передбачених змістом підручника. Парадоксальним є той факт, що читання та писання (як процеси) самі виступають компонентами правопису. Історична необхідність візуалізації людської думки зумовила появу однакових шаблонів її реалізації, що сприяло виникненню правописних норм написання, а потім і їх розпізнавання в процесі рецептивної діяльності.

Таким чином, стан розвитку зазначених форм мовленнєвої діяльності може виступати індикатором здатності до засвоєння орфографічних знань. Сучасна логопедична література містить відомості про наявність такої кореляції [3]. Цей факт свідчить про те, що існує високий ступінь ризику недосконалості самих засобів роботи з підручником в умовах тяжких мовленнєвих патологій. Першочерговими стають особливі вимоги до складання інструкцій, які мають бути доступними не лише за технічною формою репрезентації (складатися зі слів спочатку легкої складової структури), але і містити лексичний матеріал, доступний за значенням. Кожна необхідна нова лексема має бути додатково розтлумаченою, і це також повинно мати певне відображення у підручнику. Необхідною умовою успішного виконання завдань є, на нашу думку, і наявність повторів у інструкціях

до схожих завдань, що сприятиме закріпленню певного алгоритму міркувань школярів. Важливою є і наявність чіткої структури роботи з підтемами у контексті цієї теми, на базі якої відбуватиметься вивчення кожного наступного правила. Такий підхід до організації навчання з розглядуваної теми сприятиме і подальшому розвитку самих засобів роботи з підручником.

Звернемося до розгляду суттєвих моментів, що склали основу створення розділу “Правопис”.

Система завдань відповідно до програмного змісту охоплює такі підтеми: “Поняття про правопис”, “Написання ненаголошених Е, И у коренях слів”, “Написання глухих і дзвінких приголосних у середині та в кінці слова”, “Написання префіксів роз-, без-”, “Написання слів з апострофом після префіксу”, “Збіг приголосних”, “Орфографічний словник”. Кількість вправ у межах кожної підтеми коливається від 10 до 16 відповідно до програмових вимог. Кожне наступне завдання має зв’язок з попереднім, а його психологічна структура поступово поповнюється або замінюється новими складовими. Це дозволяє відпрацьовувати нові операції на провідному рівні мовленнєвої діяльності, і саме вони тоді виступають метою виконання певних завдань. Операції, доведені до необхідного рівня автоматизації, переходять на фоновий рівень і створюють опору для формування нових. Кожна вправа складається з **головної** (її нумерація виділена жирним шрифтом) і **другорядних** вправ, змістовно пов’язаних з нею. Такий принцип, на нашу думку, забезпечує можливість зменшити вірогідність актуалізації знань, що безпосередньо не стосуються виконання вправи і можуть заважати максимальній концентрації уваги на суттєвому. Лексичний матеріал при цьому залишається досить обмеженим. Така особливість є цілком виправданою і легко компенсується за рахунок досить великої кількості різноманітних вправ.

Вивчення теми “Правопис” відбувається після опанування знань з теми “Будова слова”. Цей факт обумовлює наявність певної кількості завдань на повторення пройденого матеріалу під час роботи в контексті розглядуваної теми. Система завдань також містить пропедевтичні, які спрямовані на актуалізацію знань, що необхідні для вивчення наступної теми “Частини мови”. Саме таким чином здійснюється принцип “наскрізного” навчання.

Оскільки метою опанування знань із зазначеної теми є не лише формування певних лінгвістичних уявлень, а також і вирішення суттєвих екстралінгвістичних (позамовних) задач, виховному аспекту відводиться суттєве місце. Ключовим є створення умов, що сприяють усвідомленню необхідності вивчення української мови в цілому. Головна роль у цьому контексті належить художнім літературним за-

собам, однак вони мають бути доступними, а значить, відрізнитися чіткістю, простотою мовних одиниць, здебільшого спиратися на життєвий досвід молодших школярів, що забезпечить можливість дітям з тяжкими порушеннями мовлення з легкістю зрозуміти головний сенс пропонованого матеріалу. Віршована форма подачі визнана найбільш сприятливою і може використовуватися з метою створення позитивної орієнтовної основи для вирішення будь-яких навчальних задач на уроках мови. Разом з тим наявні нині літературні зразки не завжди можуть задовольнити названу потребу, оскільки часто спираються на відсутні у досвіді розглядуваної категорії дітей знання, а також містять складний мовний матеріал. Таким чином, паралельно виникає потреба і у створенні відповідних літературних джерел, які б відповідали усім необхідним вимогам. Так, для того, щоб наголосити на значенні мови у житті людини, учням можна запропонувати знайомство з віршем “Твій край”:

*Ось вона, твоя країна,
Незабутній рідний край,
Серцю мила батьківщина –
Життєдайний водограй.
Ця країна – Україна,
Що відома з давніх днин.
Ця країна, мов родина,
Ти – її дочка чи син.
Взимку сніг про землю дбає,
Зеленню весна манить,
Різнобарв'ям літо сяє,
Осінь листям шелестить.
Є слова, щоб описати
Дивний край, твій любий край,
Тільки треба мову знати,
Добре це запам'ятай.*

Еляна Данілавічюте

Варто зауважити, що, відповідно до традиційної методики логопедичної роботи, процес ознайомлення з будь-яким літературним джерелом розпочинається зі **словникової роботи**. Організація такої роботи завжди базується на актуальному рівні конкретних мовних знань, притаманних дітям з особливостями мовленнєвого розвитку.

Зміст завдань у контексті теми “Правопис” побудовано таким чином, що учні не лише знайомляться з різноманітними життєвими мовленнєвими ситуаціями, але й висловлюють своє ставлення до

них. Педагог, таким чином, отримує можливість своєчасної корекції висловлювань учнів і сприяє формуванню позитивної мотивації, що є надзвичайно важливим для молодших школярів з тяжкими порушеннями мовлення. Зазначена робота розпочинається зі знайомства учнів з інформацією, що подана у рубриці “**Цікаво дізнатися**” та може мати такий вигляд:

Відомо, що вимова слів та їхній запис часто відрізняються. Для того, щоб швидше навчитися правильно писати, люди придумали правила написання певних слів. Такі правила розташовані в підручниках. Школярі вивчають їх, а потім навчаються користуватися ними, виконуючи спеціальні вправи.

Наступний крок полягає у знайомстві учнів з певним поняттям, однак спочатку не у вигляді правила, а через створення близької до життєвого досвіду дитини ситуації, викладеної у вигляді вірша:

*Хто в підручник зазирає,
Хто всі правила вивчає,
Той ніколи не гадає –
Марно час не витрачає,
Бо правопис добре знає,
І завжди “відмінно” має.
Еляна Данілавічюте*

Подальша робота над змістом вірша продовжується шляхом побудови відповідей на запитання:

*Як ти вважаєш, навіщо треба вивчати правила?
Як ти розумієш вираз “мати відмінно”?
Хто отримує “відмінно”?*

Лише після створення подібного “підґрунтя”, що супроводжується унаочненням мовного матеріалу за допомогою малюнків, учитель може звернути увагу дітей на правило, подане у підручнику:

Для писемного мовлення є правила написання слів – правопис.
Вивчаєш правила написання слів – знаєш правопис.

Розглянемо структуру, за якою відбувається поступова подача матеріалу в межах кожної підтеми.

Надзвичайно важливим, на нашу думку, є **пропедевтичний етап** роботи, оскільки саме він складає орієнтовну основу для успішного засвоєння нових знань. На цьому етапі спочатку відбувається опосередкована взаємодія учня з орфограмою, що підлягає вивченню. Учні виступають в ролі спостерігачів, яким надається можливість проконстатувати ті **сумніви**, які виникають у одного з героїв – хлопчика Балакунчика (він та дівчинка Писаночка є постійними супутниками опанування писемних навичок, починаючи з другого класу).




З цією метою учням пропонується виконання вправи, у якій подано низку малюнків із зображенням окремих предметів або певних подій. Учень має назвати зображення (тобто ті слова, що обов'язково містять звуки, розташовані в сильних позиціях) та визначити наголосений звук. Далі слідує завдання, у якому подано такі форми тих же слів, в яких орфограми, що підлягають вивченню, потрапляють у слабкі позиції, та їхній запис стає незрозумілим. Учні пропонується прочитати текст, який написав хлопчик Балакунчик та звернути увагу на сумніви, що виникли у ході запису. Самі сумніви позначено за допомогою двох варіантів букв, поданих у дужках. Після кожного з варіантів поставлено знак питання. Таким чином вирішується проблема унаочнення ситуації виникнення декількох варіантів правопису. За допомогою наступного завдання учні мають

змогу ознайомитися з еталонним записом орфограми, що вивчається. Пояснення відбувається у вигляді тлумачення **алгоритму** міркувань другою героїнею, дівчинкою Писаночкою, яка звертається до хлопчика Балакунчика.

алгоритм

(містить відомості щодо певного правила)

Голосні звуки в українській мові вимовляються чітко й виразно, крім **Е** та **И**, що не стоять під наголосом. Зміни слово так, щоб ненаголошений голосний став наголошеним.

Перевіряй наголосом:	Пиши:	
з(е? и?)рно' – зе'рна	зерно	
ст(е? и?)бло' – сте'бла	стебло	

Перехід до **основного етапу** опанування певної орфограми відбувається безпосередньо після первинного ознайомлення. Наступне завдання спрямоване на виконання дій за поданим алгоритмом вже самими учнями. Робота продовжується на базі того лексичного матеріалу, що був поданий у вигляді малюнків до перших завдань, а також був репрезентований за допомогою друкованих слів з двома варіантами правопису орфограми. Оскільки головна мета полягає у максимальній концентрації уваги на правопису конкретної орфограми, завдання полягає у запису виключно цієї орфограми.

основний етап

виконання дій за поданим алгоритмом

Засвоєння орфограми

Орфограма

←

визначити слово

Далі отримані учнями знання узагальнюються у віршованій формі, яка створює позитивну основу для подальшого засвоєння правила. Усі наступні завдання створено таким чином, що ускладнення матеріалу відбувається поступово та дозовано. Головну увагу приділено переходу від завдань, що містять перевірні слова (або у вигляді непрямих підказок, або у вигляді малюнків), до завдань, де учні мають самостійно визначати сумнів та знаходити правильний шлях його усунення (здійснювати пошук перевірних слів). Лексичний матеріал дібрано таким чином, що учні можуть скористатися вербальними одиницями з попередніх завдань з метою перевірки правильності власного рішення, що сприятиме розвитку їхнього самоконтролю та додатковому повторенню вивченого.

На **заключному етапі** роботи з опанування певної орфограми учням пропонуються завдання, для виконання яких вони мають застосувати отримані знання та перевірити якість їх засвоєння. У кінці кожної підтеми подано перелік контрольних питань та завдань на перевірку отриманих знань. Спочатку у вигляді таблиці відбувається перевірка теоретичних знань, а далі слідує низка завдань, спрямованих на перевірку практичних умінь учнів.



Висновки та перспективи подальших досліджень. Переваги поданої структури роботи, на нашу думку, полягають, насамперед, у тому, що опанування орфографічних навичок відбуватиметься поступово та комплексно в контексті запропонованої системи. Учні матимуть можливість знайти всі відповіді запитання, що виникають під час самостійної роботи з підручником. Особливого значення набуває той факт, що батьки також матимуть змогу скористатися матеріалами

підручника у разі виникнення необхідності додаткового тлумачення навчальної інформації. Така організація навчально-виховного процесу має значно полегшити роботу вчителя в умовах компенсації тяжких мовленнєвих патологій.

Концентрація знань з правопису у контексті означеної теми є репрезентованою лише у третьому класі. Водночас формування орфографічної компетентності відбувається упродовж усього періоду навчання в загальноосвітньому навчальному закладі. Своєрідність мовленнєвого розвитку учнів з тяжкими порушеннями мовлення передбачає доволі тривале “застрягання” на стадії фонологічної морфеміки, що у мовознавчій термінології означає наявність орієнтування на загальну звукову характеристику морфеми без урахування її тонкого фонематичного складу, а в практиці логопедичної роботи проявляється у низкій здатності до здійснення послідовного аналізу з метою пошуку “сумнівного” звуку, свідомого визначення сильної позиції звучання за причини недосконалості вимови або відсутності чітких уявлень про неї, незважаючи на знання правила. Одне із корекційно-розвивальних завдань полягає у забезпеченні успішного переходу до наступної стадії – морфофонологічної морфеміки, яка передбачає пошук і знаходження меж варіативності слова, що уможливорює ефективність подальшого опанування знань з правопису. Перспектива подальших досліджень, на нашу думку, і полягає у забезпеченні відповідного логопедичного сервісу на уроках з української мови в процесі набуття школярами з ТПМ орфографічного досвіду з позиції глибокого розуміння його психолінгвістики.

Література

1. Бартенева Л. І. Підготовка дітей із загальним недорозвитком мовлення старшого дошкільного віку до оволодіння орфографією : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.03 “Науковий світ” / Л. І. Бартенева. – К., 2000. – 18 с.
2. Комарова В. В., Соотношение дисграфических и орфографических ошибок у младших школьников : сборн. Патология речи // В. В. Комарова, Л. Г. Милостивенко, Г. М. Сумченко. – СПб. : Образование, 1992. – С. 106–117.
3. Корнев А. Н. Нарушения письма и чтения у детей / А. Н. Корнев. – СПб., 1997. – С. 136–137.
4. Левина Р. Е. Нарушения письма у детей с недоразвитием речи / Р. Е. Левина. – М. : Изд-во АПН РСФСР, 1961. – 311 с.
5. Новий тлумачний словник української мови. – К. : Аконті, 2001. – Т. 3. – 863 с.
6. Прищепова И. В. Логопедическая работа по коррекции дизорфографии у младших школьников / И. В. Прищепова. – СПб. : Из-во РГПУ им. Герцена, 2001. – 63 с.

7. Український правопис / АН України, Ін-т мовознавства ім. О. О. Потебні ; Інститут української мови. – 4-е вид., випр. й доп. – К. : Наук. думка, 1993. – 240 с.

References

1. Barteneva L. I. Pidhotovka ditej iz zahal'nym nedorozvytkom movlennia starshoho doshkil'noho viku do ovobodinnia orfohrafiiyeyu : avtoref. dys. na zdobuttia nauk. stupenia kand. ped. nauk : spets. 13.00.03 "Naukovyi svit" / L. I. Barteneva. – K., 2000. – 18 s.
2. Komarova V. V. Sootnosheniye disgraficheskikh i orfograficheskikh oshibok u mladshikh shkol'nikov: sborn. Patologiya rechi // V. V. Komarova, L. G. Mylostyvenko, G. M. Sumchenko. – SPb., 1992. – С. 106–117.
3. Kornev A. N. Narusheniya pis'ma i chteniya u detej / A. N. Kornev. – SPb., 1997. – S. 136–137.
4. Levina R. Y. Narusheniya pis'ma u detej s nedorozvitijem rechi / R. Y. Levina. – M. : Izd-vo APN RSFSR, 1961. – 311 s.
5. Novyjtlumachnyjslovnjukrains'koyimovy. – K. : Akonit, 2001. – Т. 3. – 863s.
6. Prishchepova I. V. Logopedicheskaya rabota po korrektsii dizorfografii u mladshikh shkol'nikov / I. V. Prishchepova. – SPb. : Izd-vo RGPU im. Gertsena, 2001. – 63 s.
7. Ukrains'kyi pravopys / AN Ukrayiny, In-t movoznavstva im. O. O. Potebni ; Instytut ukrains'koyi movy. – 4-e vyd., vypr. j dop. – K. : Nauk. dumka, 1993. – 240 s.

Данилавичюте Е. А.

ПСИХОЛИНГВИСТИКА ПРАВОПИСАНИЯ В КОНТЕКСТЕ СОВРЕМЕННОГО УЧЕБНИКА ДЛЯ ШКОЛЬНИКОВ С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ

В статье обоснована целесообразность использования психолингвистического подхода к разработке темы “Правописание” в контексте создания учебников для учащихся третьего класса с тяжелыми нарушениями речи. Представлена поэтапная система подачи учебного материала с учетом механизмов речевых нарушений, а также сложности психологической структуры заданий. Раскрыта сущность алгоритма овладения каждым из правил, основу которого составляет визуализация возможных сомнений относительно правильности употребления правила и вариант принятия правильного решения. Определены перспективы дальнейших исследований, которые предусматривают разработку логопедического сервиса на уроках украинского языка в процессе приобретения орфографического опыта путем более глубокого изучения его психолингвистики.

Ключевые слова: тяжелые нарушения речи; психолингвистический подход; правописание; психологическая структура задания.

Danilavichiutie E.

PSYCHOLINGUISTICS OF ORTHOGRAPHY IN THE CONTEXT OF A CONTEMPORARY TEXTBOOK FOR STUDENTS WITH SEVERE SPEECH DISABILITIES

The essence of the psycholinguistic approach usage for native speech-language scientific researches during last decades is represented in the article. Its practicability is proved due to the "Orthography" unit elaboration in the context of textbooks for students with severe speech disabilities creation. The step-by-step system of training materials according to the mechanisms of speech disabilities and complexity of a psychological structure of tasks are also represented in this article. Orthographical skills development is based on the visualization of doubts (due to rules usage accuracy) and correct decision that creates conditions for the better perception of a cogitateness algorithm. A peculiarity of the first propaedeutical stage is that students get a possibility to observe the technology of the definite orthographical rule usage in a playful way that creates basic recommendations for the next stages. The second one is the main stage on which students' activities that give a possibility to use the rule in many exercises (with various prompts to simplify children's efforts) are foreseen. The psychological structure of every task is taken into account, and it becomes more complicated very gradually: psychological functions and operations (control, attention, memory) of different modalities (acoustical, optical and motor) due to appropriate analyzer systems are added step by step. On the final stage students are able to use their knowledge by themselves, they get a possibility to improve their skills and control this process.

Perspectives of further deeper researches of psycholinguistics of orthographical experience which foresee speech-language service elaboration in the process of orthographical skills development at the lessons of Ukrainian are determined.

Key words: severe speech disabilities; psycholinguistic approach; orthography; psychological structure of tasks.