

**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ХЕРСОНСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ПЕДАГОГІЧНИЙ ФАКУЛЬТЕТ
КАФЕДРА ПРИРОДНИЧО-МАТЕМАТИЧНИХ ДИСЦИПЛІН ТА
ЛОГОПЕДІЇ**

**Психолого-педагогічні передумови опанування
навичкою аудіювання учнями початкових класів з
вадами мовлення**

**Кваліфікаційна робота (проект)
на здобуття ступеня вищої освіти “бакалавр”**

Виконав: студент 4 курсу 441 групи
Спеціальності 013 Початкова освіта.
Спеціалізація: логопедія
Освітньо-професійної (наукової)
програми Початкова освіта
Федоряка Євгеній Віталійович

Керівник к. пед. н., доцент Кабельнікова Н.В.

Рецензент к. пед. н., доцент Сугейко Л.Г.

Херсон – 2020

ЗМІСТ

ВСТУП	3
РОЗДІЛ 1. Науково-теоретичні основи вивчення аудіювання як виду мовленнєвої та навчальної діяльності учнів початкових класів з порушеним мовленнєвим розвитком	6
1.1. Психологічний, психофізіологічний та психолінгвістичний аспекти дослідження здатності до аудіювання	6
1.2. Характеристика аудіювання як виду навчальної діяльності	10
1.3. Особливості мовленнєвої функції молодших школярів із загальним недорозвиненням мовлення	16
РОЗДІЛ 2. Експериментальне дослідження стану сформованості психолого- педагогічних передумов аудіювання у молодших школярів з порушеннями мовлення	20
2.1. Методика дослідження навички аудіювання учнів початкових класів із загальним недорозвиненням мовлення	20
2.2. Результати експериментального дослідження	35
2.3. Напрями формування психолого-педагогічних передумов аудіювання в учнів початкових класів із порушеннями мовлення	43
ВИСНОВКИ	51
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	53
ДОДАТКИ	60
<i>Додаток А.</i> Завдання на дослідження стану сформованості навички аудіювання. Текст «Леся»	60
<i>Додаток Б.</i> Завдання на дослідження стану сформованості навички аудіювання. Текст «Квіти»	62
<i>Додаток В.</i> Завдання на дослідження стану сформованості навички аудіювання. Текст «Сніжинка і карасик»	64
<i>Додаток Г.</i> Довідка про перевірку на текстові збіги у Науковій бібліотеці ..	66
<i>Додаток Д.</i> Кодекс академічної доброчесності здобувача вищої освіти Херсонського державного університету	67

ВСТУП

Актуальність дослідження. Здобуття освіти дітьми з порушеннями мовленнєвого розвитку є досить складною загально-педагогічною, психологічною та логопедичною проблемою. Її актуальність визначається тим фактом, що кількість учнів, які мають труднощі в опануванні шкільними знаннями, вміннями та навичками внаслідок системних порушень мовлення, збільшується з кожним роком, про що свідчать численні дослідження вітчизняних учених та практиків (Ю.В.Коломієць, І.В.Мартиненко, І.С.Марченко, Н.Г.Пахомова, Н.В.Савінова, В.В.Тарасун, В.В.Тищенко, Н.В.Чередніченко М.К.Шеремет та ін.).

Науковці наголошують на тому, що до початку шкільного навчання у дитини мають бути сформовані комунікативно-мовленнєві навички, що є однією з умов успішного опанування навчальними предметами. Саме тому, особливе місце в системі навчання молодших школярів з порушеннями мовлення належить вивченню рідної мови.

Корекційно-розвивальна спрямованість освітнього процесу забезпечує формування у молодших школярів із вадами мовленнєвого розвитку порушених чи недорозвинених складових мовленнєвої діяльності, які зумовлюють як засвоєння мовних знань, так і використання їх в актах комунікації, а також упередження можливих труднощів у навчанні, пов'язаних з проявами чи впливом мовленнєвого дизонтогенезу.

Всі сучасні вчення про мову і мовлення спираються на психолого-педагогічні передумови певної діяльності. Зокрема молодший шкільний вік відзначається активним розвитком здатності до аудіювання, що безпосередньо пов'язано з чинниками психофізіологічного характеру. Основою внутрішнього механізму аудіювання стають такі психічні процеси, як сприйняття на слух і розуміння усного мовлення в момент його породження; продуктом аудіювання є умовивід, а результатом – розуміння сприйнятого змісту.

Теоретичні основи розвитку мовлення, зокрема аудіювання, ґрунтуються на здобутках таких сучасних наук, як лінгвістика, лінгводидактика, психолінгвістика, психологія, психофізіологія та логопедія.

Різні аспекти цього виду мовленнєвої діяльності розглянуто у дослідженнях Б. Г. Ананьєва, В. А. Артемова, В. І. Бельтюкова, М. І. Жинкіна, П. І. Зінченко, Л. А. Кожевнікова, О. О. Смирнова, А. М. Соколова, Л. С. Цветкової та ін. Характерним для всіх досліджень є відсутність єдиної точки зору щодо розуміння психологічної структури та змісту процесу аудіювання, форм його перебігу та зв'язків з іншими психічними процесами.

Оскільки аудіювання є передумовою для оволодіння іншими видами мовленнєвої діяльності, відсутність системного підходу до навчання аудіюванню призводить до стихійного формування в учнів умінь аудіювати, і як наслідок це може позначитися на мовній підготовці школярів. Зокрема це стосується дітей з тяжкими порушеннями мовлення, у яких виявляється системне порушення мовленнєвої діяльності. Тож саме знання вчителем психолого-педагогічних передумов оволодіння навичкою аудіювання допоможе суттєво покращити рівень опанування навчальним матеріалом зазначеною категорією учнів. З огляду на зазначене було обрано тему випускного дослідження *«Психолого-педагогічні передумови опанування навичкою аудіювання учнями початкових класів з вадами мовлення»*.

Об'єкт дослідження – опанування навичкою аудіювання молодшими школярами з порушеним мовленнєвим розвитком

Предмет дослідження – психолого-педагогічні передумови опанування аудіюванням як видом навчальної діяльності учнями початкових класів з порушеним мовленнєвим розвитком (загальним недорозвиненням мовлення).

Мета дослідження – експериментально вивчити стан та особливості розвитку психолого-педагогічних передумов аудіювання в учнів початкових класів з вадами мовленнєвого розвитку та визначити напрями пропедевтичної та корекційно-розвивальної роботи щодо їх формування.

Завдання дослідження:

1. З'ясувати ступінь розробки досліджуваної проблеми в загальнодидактичній, методичній та спеціальній лінгводидактичній, психолінгвістичній і психолого-педагогічній літературі.

2. Виявити рівень сформованості навички аудіювання у молодших школярів з вадами мовлення (загальним недорозвиненням мовлення) та вивчити особливості опанування психолого-педагогічними передумовами аудіювання у зазначеної категорії учнів.

3. Визначити напрями формування психолого-педагогічних передумов опанування навичкою аудіювання молодшими школярами з порушеннями мовлення.

Методи дослідження: *теоретичні:* аналіз літературних джерел: вивчення психологічної, педагогічної, психолінгвістичної та лінгводидактичної літератури з даної проблеми, вивчення досвіду роботи вчителів-практиків; *емпіричні:* аналіз мовленнєвої продукції дітей, констатувальний експеримент; *статистичні:* кількісний та якісний аналіз результатів експериментального дослідження.

Практичне значення дослідження. Одержані дані щодо особливостей сформованості навичок аудіювання у дітей із порушеннями мовленнєвого розвитку можуть бути враховані вчителями початкових класів під час організації навчання зазначеної категорії дітей. Теоретичні положення, представлені у дослідженні, будуть корисними студентам у процесі написання курсови та наукових робіт.

Апробація дослідження. Матеріали роботи представлено у публікації «Особливості мовленнєвої функції молодших школярів із загальним недорозвиненням мовлення».

Структура дослідження. Кваліфікаційна робота складається зі вступу, двох розділів, висновків та списку використаних джерел та додатків.

РОЗДІЛ 1

Науково-теоретичні основи вивчення аудіювання як виду мовленнєвої та навчальної діяльності учнів початкових класів з порушеним мовленнєвим розвитком

1.1. Психологічний, психофізіологічний та психолінгвістичний аспекти дослідження здатності до аудіювання

Навчання мови молодших школярів з вадами мовлення тісно пов'язано із вивченням закономірностей процесу формування мовлення у зазначеній категорії дітей, і передбачає урахування психологічних механізмів мовленнєвої діяльності. Тому, в межах нашого дослідження, доречним буде звернутись до розгляду психологічних концепцій аудіювання, як виду мовленнєвої діяльності. Термін «аудіювання» був уведений американським психологом Доном Брауном у 1930 році в роботі «Teaching Aural English». Розглядаючи процес аудіювання він збудував наступний логічний ланцюжок: чуємо – слухаємо – розуміємо [27].

У роботах американських дослідників зазначається, що аудіювання складається не тільки з таких психологічних процесів як слухання, розуміння почутого, розпізнавання усного мовлення та інтерпретування вимовних символів, а й зі сприйняття та декодування невербальних засобів, що сприяють полегшенню розуміння сенсу висловлювання та мотивів мовця [27].

Зазначемо, що в англійській мові термін «аудіювання» не вживається. «Listening Comprehension» («сприйняття і розуміння мовлення на слух»), на думку зарубіжних методистів, найбільш точно передає сутність цього самостійного виду мовленнєвої діяльності [59].

Після 1950-го року поняття «аудіювання» стало широко використовуватися в роботах з психології та методики викладання іноземних

мов. Проведено чимало досліджень в галузі вивчення процесу слухового сприйняття мовлення, в яких вчені давали визначення поняттю «аудіювання». Більшість з дослідників-методистів розглядають цей процес як сприйняття і розуміння мовлення [1], вносячи в нього свої доповнення та уточнення (І.А. Зимняя [17], В.І. Ільїна [25], Н.І. Соболева [57] та ін.). Вчені наголошують на тому, що до змісту роботи молодших школярів з аудіювання доцільно включати як виконання спеціальних вправ, які безпосередньо і забезпечують повне, точне, швидке розуміння мовлення, так і вправ, спрямованих на удосконалення психологічних механізмів аудіативної діяльності.

Аудіювання, як складний мовленнєвий процес, не може існувати без діяльності психологічних механізмів. Воно складається з умінь диференціювати, сприймати звуки, інтегрувати їх у смислові комплекси, утримувати їх у пам'яті у процесі слухання, здійснювати прогнозування, і, виходячи з ситуації спілкування, розуміти сприйнятий звуковий потік [52]. Основою внутрішнього механізму аудіювання стають такі психічні процеси, як сприйняття на слух і розуміння усного мовлення в момент його породження [73]. Предметом цього виду мовленнєвої діяльності стає чужа думка, закодована в усному тексті, яка підлягає розпізнаванню. Продуктом аудіювання є умовивід, а результатом – розуміння сприйнятого змісту [12].

Отже, механізм аудіювання передбачає:

1. Сприйняття потоку звуків і розпізнавання в ньому слів, речень на основі відповідних звукових- образів-еталонів.
2. Усвідомлення значень слів, речень (слухач прогнозує зміст на основі мовного досвіду).

Первинним процесом, з якого розпочинається аудіювання, є слухове (перцептивне) сприйняття [2]. Звукові хвилі, що захоплюються вушною раковиною, викликають вібрацію барабанної перетинки і потім, через систему слухових кісточок, рідин і інших утворень передаються рецепторним клітинам. Від них сигнал потрапляє спочатку в специфічні модальні, потім в

мовленнєві центри мозку [32]. В центрі фонематичного слуху (центр Верніке) здійснюється аналіз, диференціація та синтез акустичних подразників, які потім співвідносяться з еталонами пам'яті та здійснюється предметне співвіднесення [10].

Як бачимо, цей процес є поетапним та в нього входять розумові операції. Виділемо їх окремо. Перш за все, у безперервному потоці звуків треба розпізнати окремі сегменти, тобто виконати первинний аналіз та синтез одержаних слухових відчуттів. Вони здійснюються на основі оволодіння слухачем кодовою системою даної мови. Далі відбувається синтез більш високого рівня, корекція, більш глибока оцінка сегмента на основі включення сприйнятого образу в контекст, установлення його зв'язків із попередніми сегментами, висунення припущення про наступну порцію інформації. Далі здійснюється аналіз, встановлюється відповідність сприйнятого сигналу тому образу, що існує в пам'яті, з яким асоціюється попередньо сприйняте [32].

Сприймаючи мовленнєвий матеріал, слухач намагається передбачити, що буде сказано далі. У випадку, коли ця гіпотеза неправильна, висувається нова. У своїй здогадці слухач орієнтується на мовні засоби — синтаксичні структури, їх лексичне наповнення, граматичне оформлення, інтонацію, логічний наголос, міміку, жести мовця, позу, повтори, звертання тощо, а також орієнтири, адекватні тим, які у внутрішньому мовленні утримують смисл речень і тексту в цілому. Слухачеві потрібно зберігати в пам'яті початок висловлювання, щоб зрозуміти зміст і смисл почутого. Також у процесі аудіювання важливим елементом є смислова здогадка [18].

Реалізуючись в складному виді комунікативно-мовленнєвої діяльності – аудіюванні, що об'єднує в собі процес сприйняття та розуміння почутого, смислове сприйняття, поза сумнівом, обумовлюється особливостями цієї діяльності [19].

Осмислення, як і будь-який інший психічний процес, має результативну сторону, яка може бути позитивною і негативною. Позитивний результат процесу осмислення в акті сприйняття мовленнєвого

повідомлення є розуміння, тоді як негативний результат цього процесу свідчить про нерозуміння (при цьому процес осмислення увесь час здійснювався слухачами, але, на жаль, не досяг результату, адекватного ситуації спілкування [48]).

Вивченню проблеми сприйняття мовлення, його механізмів присвячено коло психолінгвістичних досліджень (А.І. Зимняя, В.П. Зінченко, О.О. Леонтьєв, О.Р. Лурія, Л.А. Чистович та ін.) [18; 22; 30; 31; 72]. Науковці наголошують, що внутрішньо підготовлене висловлювання може бути реалізовано в акустичному і в графічному кодах, тобто його сприйняття має два варіанти: сприйняття усного мовлення, або аудіювання, і сприйняття написаного, надрукованого мовлення – читання. Розглядаючи моделювання процесу сприйняття мовлення, М.Р. Львов звертає увагу на стислість акту сприйняття в часі. Більшість ступенів в цілісній моделі зливаються, на практиці не можуть бути виділені [32].

1. Загальна готовність сприйняття мовлення співрозмовника, фізіологічна готовність слухового механізму.
2. Цілісне сприйняття всього висловлювання.
3. Одержання сигналу як цілісного акустичного потоку.
4. Виділення фонетичних слів на основі смислового аналізу та за допомоги інтерпритації паравербальних засобів (паузи між словами, інтонація, словесний наголос).
5. Упізнання слів та їх сполучень.
6. Імовірнісне прогнозування смислу.
7. Усвідомлення структури тексту, його розчленовування, усвідомлення синтагм, словосполучень.
8. Усвідомлення граматичних зв'язків між словами в реченні, що відбувається на основі використання частин мови та їх граматичних ознак.
9. Розуміння речення, великого компоненту тексту, цілого висловлювання.
10. Контроль за власним сприйняттям і розумінням мовлення.

11. Стратегія подальшої мовленнєвої і немовленнєвої поведінки, перехід до посткомунікативного етапу мовленнєвого акту, оскільки почуте може змінити колишні наміри перцепієнта, що сприйняв мовлення [32].

Слід зазначити, що під час сприйняття та розуміння мовлення суттєве місце належить оцінці мовній майстерності та інтелектуального рівня того, хто говорить: вдалий або невдалий вибір слів, ясність і переконливість мовлення, доцільність образів, помилки в знанні літературних норм або їх відсутність, новизна і актуальність інформації, художність і влучність вираження думки тощо [68].

Отже, аудіювання складає основу спілкування, з нього починається оволодіння усною комунікацією. В його структуру водять уміння диференціювати звуки, що сприймаються, здатність інтегрувати їх в смислові комплекси та утримувати в пам'яті під час слухання, здатність до здійснення ймовірнісного прогнозування і, виходячи з ситуації спілкування, здатність до розуміння поєднання звуків у мовленнєвому потоці. Психічні механізми аудіювання забезпечується механізмами уваги, короткочасної та довготривалої пам'яті.

1.2. Характеристика аудіювання як виду навчальної діяльності

Початкова школа — це важлива ланка в системі освіти, метою якої є всебічний розвиток дитини як особистості, розвинення її талантів і здібностей. На цьому етапі у дітей формується основи наукового світорозуміння, тому цей період є фундаментом для засвоєння у наступні роки широкого спектру наукових знань [46].

Тривалий час у початковому навчанні мови надзвичайно важливим залишається питання щодо навчання учнів мовленнєвій діяльності на уроках української мови, яка включає в себе аудіювання, читання, письмо та говоріння [60]. Названі види мовленнєвої діяльності взаємопов'язані та взаємозумовлені, хоча і є самостійними [23]. Відомо, що одержання інформації здійснюється шляхом аудіювання та читання, передача —

говоріння та письма. Статистичні дані, наведені З.А. Кочкіною, вказують, що 70% часу людина проводить у мовленнєвому спілкуванні. З цих 70% на письмо припадає 9% часу, на читання – 16%, на говоріння – 30% і на аудіювання – 45% часу [27]. Це свідчить про те, що аудіювання повинне займати важливе місце вже на початковому етапі навчання мови та розвитку мовлення. Аудіювання полегшує оволодіння говорінням, читанням і письмом; без нього, в першу чергу, неможливе мовленнєве спілкування.

Відмінні особливості аудіювання як виду мовленнєвої діяльності були виділені І.А. Зимньою [21]:

1. За характером мовленнєвого спілкування аудіювання також як і говоріння належить до видів мовленнєвої діяльності, які реалізують усне безпосереднє спілкування.

2. За своєю роллю в процесі спілкування аудіювання є реактивним видом мовленнєвої діяльності, так само як і читання.

3. За спрямованістю на прийом або видачу інформації (мовленнєвого повідомлення) аудіювання є рецептивним видом мовленнєвої діяльності (на відміну від говоріння і письма).

4. Основна форма перебігу аудіювання — внутрішня. Основою внутрішнього механізму аудіювання є такі психічні процеси, як: сприйняття на слух, увага, впізнавання, диференціація та порівняння мовних засобів, їх ідентифікація, антиципація, групування, утримання в пам'яті, логічний висновок й адекватна реакція на почуте.

5. Продуктом же аудіювання є висновок, а результатом – розуміння сприйнятого смислового змісту і, нарешті, відповідна поведінка – мовленнєва або немовленнєва [21].

Основи мовленнєвих умінь і навичок та власне здатності до аудіювання закладаються ще в дошкільному віці. Тому це дає можливість зробити використання аудіювання як мети, так і як засобу навчання рідної мови.

І.А. Зимня вважає, що навчальна діяльність аудіювання і мовленнєва діяльність аудіювання — два взаємопов'язаних, але самостійних явища.

Навчальна діяльність аудіювання, на її думку, реалізується окрім мовленнєвої діяльності аудіювання, ще й письмом, читанням та промовлянням. Тому спочатку має бути сформована мовленнєва діяльність аудіювання в сукупності дій, що входять до неї, і тільки потім може бути сформована навчальна діяльність аудіювання [17].

Цілеспрямоване формування умінь розуміти мовлення на слух позитивно впливає на розвиток пам'яті учня, передусім слухової, яка є важливим компонентом для подальшого вивчення не лише рідної мови, а й усіх інших шкільних предметів. Аудіювання дає можливість оволодіти звуковою стороною рідної мови, її фонемним складом, інтонацією, ритмом, наголосом, мелодикою [12; 44]. Разом з тим, у дитини з порушенням звуковимови відбувається спотворене розуміння свого мовлення, формування спотвореного еталона слова, внаслідок чого порушується й розуміння сприйнятої на слух інформації з навколишнього світу.

Робота з розвитку навичок аудіювання здійснюється як на сенсорному (акустичному, чуттєвому), так і на перцептивному (смісловому) рівнях. Тому вправи з аудіювання мають бути спрямовані на розвиток мовленнєвого слуху та на усвідомлення почутого [28].

Розвинені фонематичні процеси — важливий фактор успішного становлення мовної системи в цілому. Особливо це стосується імпресивної сторони мовлення. Від того наскільки сформовані у дитини фонематичний аналіз і синтез, фонематичні уявлення, залежить не тільки її звуковимова, але і рівень розуміння усного мовлення, а як наслідок і рівень сформованості аудіювання, як виду навчальної діяльності [51].

Через аудіювання відбувається засвоєння лексичного складу мови і її граматичної структури. Однак, і недостатній рівень сформованості граматичної сторони мовлення, зокрема розуміння складних логіко-граматичних конструкцій, впливає на якість розуміння мовлення, а також на сформованість аудіювання, як мовленнєвого, так і навчального виду мовленнєвої діяльності. Без зростання словникового запасу розвиток

мовлення в принципі неможливий. Зокрема це стосується і розуміння мовлення. Обмежений словниковий запас не сприяє якісному, детальному розумінню сприйнятої на слух інформації. Розвиток розуміння змісту прослуханого передбачає усвідомлення значення окремих елементів тексту: слів, сполучень слів, речень і основне – розуміти цілий текст, його думку, особливості побудови, стилю [47].

Науковці (І.С.Марченко, Н.В.Притулик, Г.В.Рогова, О.О. Смірнов) розглядають різні рівні розуміння цілого тексту:

1. Фрагментарне розуміння, коли слухач вихоплює з мовленнєвого потоку й ідентифікує окремі слова, вирази, уривки, які не складають цілої картини.

2. Загальне розуміння того, про що говориться (без усвідомлення деталей).

3. Детальне розуміння, коли усвідомлюється як загальний зміст тексту, так і його деталі.

4. Критичне розуміння, коли адекватно сприймається зміст, інформаційний і емоційний план тексту, авторська позиція [34; 47; 52; 61].

Залежно від того, який рівень розуміння змісту прослуханого перевіряється, добираються прийоми перевірки. Серед таких – постановка запитань, переказ, відображення почуттів. Як стверджує І. Гудзик, розуміння фактичного змісту матеріалу (Що? Де? Куди? Як?) може бути перевірене за допомогою суто аудіативних завдань, (тестів), тобто таких, які не потребують розгорнутих висловлювань учнів. Добре укладені серії запитань з варіантами відповідей допоможуть перевірити не тільки глибину і чіткість розуміння, але й швидко здійснити перевірку в усьому класі. Крім цього, тут важливо врахувати і те, що учень може чітко розуміти зміст прослуханого, але, якщо він недостатньо володіє необхідними мовними засобами, то не зможе висловити усно чи письмово є свої думки [10].

Сприйняття й розуміння мовлення безпосередньо залежить від низки факторів, що визначають мовний матеріал і режим аудіювання. З їх

урахуванням поступово ускладнюються умови аудіювання, що передбачено основним змістом чинної програми [68].

На думку С. Дубовик, до основних характеристик мовного матеріалу належить тривалість звучання тексту, наявність в ньому незнайомих дітям слів. Режим аудіювання характеризується способом пред'явлення аудіативного матеріалу, наявністю або відсутністю зорових опор, одноразовістю чи багаторазовістю презентації [12].

Залежно від особливостей сприйняття тексту, С. Цінько виділяє три види аудіювання:

1. Глобальне, тобто усвідомлення загального змісту повідомлення, визначення теми, головної думки висловлення, поділ його на смислові частини, розрізнення композиційних елементів.

2. Детальне, яке припускає усвідомлення головних блоків тексту залежно від установки, що ставить перед собою слухач; вимагає якомога повніше, докладніше охопити зміст повідомлення, усвідомлення смислу кожного з його елементів.

3. Критичне, що вимагає критичного осмислення сприйнятого на слух, висловлення власної думки з приводу почутого, своєї згоди чи незгоди з певним твердженням [69; 70].

Основними показниками, за якими визначають розуміння тексту, на думку І.В. Цепової, є його глибина і повнота. Керуючись показником глибини, автор виділяє наступні ступені розуміння:

1) перехід від загального сприйняття предмета до вирізнення окремих його частин та їх співвідношення;

2) усвідомлення окремих властивостей предмета та їх взаємозв'язків;

3) осмислення походжень явищ та причин їх виникнення;

4) встановлення логічних зв'язків між окремими частинами тексту;

5) з'ясування мотивів поведінки людей, визначення головної думки та розкриття підтексту [68].

В умовах реального спілкування сприймання інформації зумовлено ситуацією та метою, які ставить перед собою слухач [68]. Із погляду на це науковці, зокрема Л.Ю. Куліш, вирізняють три види аудіювання: з'ясувальне, ознайомлювальне, професійне [28].

Метою з'ясувального аудіювання є отримання певної, необхідної аудиторю інформації. Воно може використовуватись під час занять, трудової діяльності та індивідуальному спілкуванні. При функціонуванні даного виду аудіювання той, хто навчається, є ініціативним, його увага напружена, запам'ятовування довільне, оперативна пам'ять активна. Матеріал, що сприймається, надходить переважно у вигляді реплік діалогу під час одноразового пред'явлення, при цьому, однак, не виключається можливість перезапитування. Відомості, що з'ясовані, як правило, не призначені для передачі інформації [28].

Ознайомлювальне аудіювання може бути пізнавальним, розважальним і пізнавально-розважальним. Слухання протікає без напруження уваги аудитора, який може бути в розслабленому стані. Його запам'ятовування мимовільне. Завдяки емоційності та захопливості інформація фіксується в довготривалій пам'яті. При цьому виді аудіювання відомості поступають із таких повідомлень, як лекція, виступ, бесіда [28].

Оволодіння основними вміннями аудіювання необхідно здійснювати цілеспрямовано з першого року навчання, бо ті недоліки аудіювання, які спостерігаються в 3-4 класах та основній школі, як наприклад, невміння зрозуміти логіку подій прослуханого тексту та їх взаємозв'язок, фрагментарність, уривчастість розуміння, невміння виділити головну думку та ін., пояснюється недостатнім рівнем сформованості аудіативних умінь у 1-2 класах [44; 45]. Процес формування і удосконалення навичок усного мовлення в учнів початкових класів досить складний і потребує знання вчителем психолого-педагогічних особливостей аудіювання, а також володіння системою вправ на всіх мовних рівнях.

З цього можна зробити висновок, що процес аудіювання, як вид навчальної та мовленнєвої діяльності неможливий без достатнього рівня сформованості мовленнєвих навичок. Тож, з цього виходить, що передумовами аудіювання є достатній рівень розвитку фонетичної, граматичної сторін мовлення, фонематичного аналізу, синтезу, фонематичних уявлень та словникового запасу.

1.3. Особливості мовленнєвої функції молодших школярів із загальним недорозвиненням мовлення

Видатними вченими-дефектологами (Р. Є. Левіна, Є. Ф. Соботович, В. В. Тарасун, М.К.Шеремет та ін.) встановлено, що рівень розвитку мовлення дітей із загальним недорозвиненням мовлення (ЗНМ) значно нижчий у порівнянні з їхніми однолітками без мовленнєвої патології; можливості сприймання мовлення у таких школярів обмежені, отже гальмується процес засвоєння ними знань і набуття певних умінь і навичок [67]. У дітей із ЗНМ порушено чи відстає від норми формування основних компонентів мовленнєвої системи: лексики, граматики, фонетики. Типовими є відхилення як у вимовній, так і у смисловій стороні мовлення [34].

Ще в минулому столітті професор Р. Є. Левіна, вивчаючи найбільш тяжкі мовленнєві порушення, виділила і детально описала таку категорію дітей, у яких спостерігається недостатня сформованість усіх мовних структур. Аналіз мовленнєвих порушень, проведений Р. Є.Левіною, дозволив виділити не тільки різні, але й взаємопов'язані відхилення в формуванні всіх компонентів мовленнєвої системи, що відносяться як до звукової, так і до смислової сторони мовлення [43]. На основі цього Р.Є. Левіною вперше було виділено поняття «загальне недорозвинення мовлення», розроблено вчення про закономірності його прояву [43]. У дітей даної групи відмічаються різні ступені порушення звуковимови та розрізнення звуків, недостатньо повноцінно відбувається оволодіння системою морфем, а отже, повноцінно

не засвоюються навички словозміни і словотворення, словниковий запас відстає від норми як за кількісними, так і за якісними показниками; страждає зв'язне мовлення [67].

Загальне недорозвинення мовлення може спостерігатися при різних формах мовленнєвої патології (за клініко-дагогічною класифікацією): моторної, сенсорної алалії, дитячої афазії, дизартрії, у тому числі і при стертій формі дизартрії [67].

В етіології ЗНМ виділяються різноманітні патогенні чинники як біологічного, так і соціального характеру. До біологічних чинників відносять: інфекції або інтоксикації матері під час вагітності, несумісність крові матері і плоду за резус-фактором або груповій приналежності, патологія натального періоду, постнатальні захворювання ЦНС і травми мозку в перші роки життя дитини та ін.

Разом з тим ЗНМ може бути обумовлене несприятливими умовами виховання і навчання, може бути пов'язане з психічною депривацією в сензитивні періоди розвитку мовлення. У багатьох випадках ЗНМ є наслідком комплексної дії різних чинників, наприклад спадкової схильності, органічної недостатності ЦНС (іноді легко вираженої), несприятливого соціального оточення. Найскладнішим і стійкішим варіантом є ЗНМ, обумовлене раннім органічним пошкодженням мозку [35].

Не дивлячись на варіативність клінічних характеристик дітей з ЗНМ, загальним для них є системне недорозвинення мовлення. При цьому особливо складним і стійким є порушення формування лексики і граматичної будови мовлення.

Недорозвинення мовлення у дітей може бути виражене в різному ступені: від повної відсутності мовлення до незначних відхилень в розвитку. З урахуванням ступеня несформованості мовлення Р.С. Левіна виділила три рівні його недорозвинення [43], а Т.Б. Філічева доповнила періодизацію четвертим рівнем мовленнєвого розвитку для позначення залишкових явищ загального недорозвинення мовлення у молодших школярів (нерізко

виражене ЗНМ) [67].

Серед контингенту учнів початкових класів закладів загальної середньої освіти, які мають системне недорозвинення мовленнєвої функції, переважають діти із ЗНМ III та IV рівня зупинимося на характеристиці тільки цих рівнів мовленнєвого розвитку у дітей із ЗНМ

Для третього рівня ЗНМ є характерним наявність розгорнутого фразового мовлення, відсутність явищ грубих відхилень в опануванні фонетико-фонематичною та лексико-граматичною сторонами мовлення.

Порушення у мовленні цих учнів стосуються в основному складних (за значенням і оформленням) мовних одиниць.

В цілому в мовлення цих дітей спостерігаються заміни слів, близьких за значенням, окремі аграматичні фрази, спотворення звуко-складової структури деяких слів, недоліки вимови найскладніших за артикуляцією звуків [11].

Активний, та особливо пасивний, словник учнів значно збагачений за рахунок іменників і дієслів. Разом з тим в процесі мовленнєвого спілкування часто має місце неточний відбір слів, наслідком чого є вербальні парафазії. Діти, що знаходяться на третьому рівні мовленнєвого розвитку, використовують під час побудови власних висловлювань переважно прості речення. Зазнають труднощів у вживанні складних речень, що виражають тимчасові, просторові, причинно-наслідкові відносини. Характерними для цього рівня є і порушення словозміни. У мовленні дітей спостерігається велика кількість помилок на узгодження, керування, а також недостатньо сформованими виявляються навички словотворення внаслідок труднощів диференціації споріднених слів, в нерозумінні значення словоутворюючих морфем, в неможливості виконання завдань на словотворення. Страждає вимова складних за артикуляцією звуків [34].

Своєрідність мовлення в учнів з четвертим рівнем ЗНМ, полягає у тому, що під час складання розповіді за заданою темою, картиною, серією сюжетних картинок виявляються порушення логічної послідовності,

«застрягання» на другорядних деталях, пропуски головних подій, повтор окремих епізодів. Розповідаючи про події свого життя, складаючи розповідь на тему з елементами творчості, школярі користуються в основному простими інформативними реченнями. У цієї групи дітей як і у дітей з третім рівнем ЗНМ зберігаються труднощі під час планування своїх висловлювань і відборі відповідних мовних засобів [51;58; 67].

Отже, мовленнєві та психофізіологічні порушення, що спостерігаються в учнів початкових класів із мовленнєвими порушеннями, спричиняють специфічні утруднення, які гальмують оволодіння знаннями з мови, стають причиною неграмотності таких учнів. Системне порушення усного мовлення негативно впливає на рівень сформованості аудіювання як виду мовленнєвої та навчальної діяльності.

РОЗДІЛ 2

Експериментальне дослідження стану сформованості психолого-педагогічних передумов аудіювання у молодших школярів з порушеннями мовлення

2.1. Методика дослідження навички аудіювання учнів початкових класів із загальним недорозвиненням мовлення

Розвиток мовлення – це основа у навчанні учнів із порушеннями мовленнєвого розвитку. Саме він об'єднує всю мовленнєву діяльність молодших школярів. Робота над розумінням сприйнятих на слух речень, розумінням речень різних за метою висловлювання, за інтонацією, прогнозування змісту висловлювання має стати складовою кожного уроку поряд із конкретними лінгвістичними завданнями методики початкового навчання [64].

З метою одержання даних про реальний стан сформованості у молодших школярів з порушеннями мовлення психолого-педагогічних передумов навички аудіювання нами було проведено спеціальне експериментальне дослідження, в якому було використано порівняльний аналіз результатів обстеження учнів із порушеннями мовлення та молодших школярів із нормотиповим мовленнєвим розвитком.

Експериментальне дослідження проводилось на базі Херсонської ЗОШ І-ІІ ступенів № 33 серед учнів четвертих класів. У якості основних респондентів експериментальної групи ми вибрали дітей із ЗНМ (4 клас) — 10 учнів та 20 учнів без порушень мовленнєвого розвитку – контрольна група.

Під час складання методики дослідження здатності до аудіювання як виду навчальної діяльності учнів з вадами мовленнями спиралися на теоретичні аспекти процесу аудіювання, що знайшли своє висвітлення у працях українських та закордонних вчених (Б.Г. Ананьєв, В.А. Артемов, В.І.

Бельтюков, М. І. Жинкін, П.І. Зінченко, Л.А. Кожевников, О.О. Смирнов, І.В. Цєпова , С.Цінько, та ін.)

Метою констатувального експерименту було вивчення рівня сформованості та якісних особливостей психолого-педагогічних передумов аудіювання у молодших школярів із загальним недорозвиненням мовленнєвої функції.

Згідно мети нами було окреслено провідні *завдання* експерименту:

1. Добрати діагностичний інструментарій для вивчення рівня сформованості психолого-педагогічних передумов аудіативних умінь у молодших школярів із ЗНМ.

2. Вивчити стан та особливості опанування учнями з вадами мовлення навичкою аудіювання як видом навчальної діяльності.

3. Розробити напрями пропедевтичної та корекційно-розвивальної роботи щодо формування психолого-педагогічних передумов аудіювання в учнів початкових класів з вадами мовлення

Діагностична процедура складалася з двох етапів.

Перший етап складався з трьох серій завдань, спрямованих на дослідження рівня сформованості аудіативних умінь у молодших школярів.

Дане дослідження є частиною комплексного дослідження особливостей формування умінь аудіювання у молодших школярів із ЗНМ. Оцінка стану сформованості аудіативних умінь в учнів молодших класів проводилась нами на основі виконання спеціальних завдань на основі тексту. Було подано 3 завдання з інтервалом в 2 тижні. Завдання передбачали лаконічні однозначні відповіді, вказівка на номер правильної відповіді (вибір з кількох варіантів). При складанні перевірочних завдань для констатувального експерименту враховувалися вікові особливості молодших школярів, вимоги програми з української мови, загальномовленнєві уміння та мовні знання учнів.

Перша серія завдань передбачала виконання тестових завдань за оповіданням М. Олійника «Леся» [44]. Усього 6 тестових завдань з однією вірною відповіддю (Додаток А).

Друга серія завдань передбачала виконання тестових завдань за оповіданням Б. Грінченка «Квітки» [44]. Усього 6 тестових завдань з однією вірною відповіддю (Додаток В).

Третя серія завдань передбачала виконання тестових завдань за оповіданням «Сніжинка і карасик» Г. Коваленко [44]. Усього 6 тестових завдань з однією правильною відповіддю (Додаток В).

Вивчаючи рівень знань та вмінь, набутих молодшими школярами із ЗНМ у результаті практичної роботи з аудіювання на уроках рідної мови, ми брали за основу варіанти методик, які представлені в спеціальній літературі (І.П. Гудзик, В. І. Дмитренко, І. В. Цєпова) [10; 11; 68].

З метою визначення рівня сформованості аудіативних умінь у молодших школярів нами було використано критерії:

- 1) сформованість уміння зосереджуватися на мовленнєвому повідомленні;
- 2) наявність або відсутність аудіативних помилок;
- 3) здатність молодших школярів самостійно знаходити та виправляти допущені помилки.

Зазначені критерії визначались відповідно Наказу Міністерства освіти і науки України від 19.08.2016 №1009 «Про орієнтовні вимоги до контролю та оцінювання навчальних досягнень учнів початкової школи» мовного і літературного компоненту [40].

Згідно з цими критеріями нами було визначено рівні сформованості аудіативних умінь молодших школярів:

Високий рівень – учень правильно вибрав відповідь на п'ять-шість запитань самостійно помічає помилки.

Достатній рівень – учень правильно виконав чотири тестових завдання, самостійно не помічає помилки.

Середній рівень – учень впорався з двома-трьома запитаннями до тексту, самостійно помилки не помічає.

Низький рівень – учень правильно вибрав відповідь лише на одне запитання, самостійно не помічає помилки.

Другий етап констатувального експерименту складався з серій завдань спрямованих на дослідження мовленнєвих навичок як психолого-педагогічних передумов аудіювання.

Перша серія (імпресивний блок) містила в собі чотири завдання: на дослідження розуміння зворотних конструкцій, дослідження розуміння логіко-граматичних відносин, дослідження розуміння прийменникових конструкцій з позначенням місця.

Метою *першої вправи* вищезгаданої групи було з'ясувати рівень сформованості розуміння зворотних конструкцій. Інструкція: «Послухай уважно і покажи картинку, на якій це намальовано»: Чоловіка оббризкала жінка. Трактором перевозиться машина. Газету закриває книга. Стіл вкритий скатертиною. Дівчинкою врятований хлопчик. Цуцик переноситься дівчинкою.

Критерії оцінювання виконання завдань 1, 2 спрямованих на дослідження сформованості граматичної сторони мовлення:

- 3 бали - точне розуміння;
- 2 бали - перезапит, самокорекція;
- 1 бал - тривалий пошук правильною картинкою;
- 0 балів - неправильний вибір картинки.

Виконання *другої вправи* першої групи дало можливість визначити сформованість розуміння прийменникових конструкцій з позначенням місця. Інструкція: «Послухай уважно і покажи картинку, на якій це намальовано». В ящику діжка. Ящик за діжечкою. На діжці ящик. Діжка перед ящиком.

Третє завдання було спрямоване на дослідження розуміння логіко-граматичних відносин. Інструкція: «Виконай завдання. Відповідай на питання».

1. Покажи олівцем ключ.
2. Покажи олівець ключем.

3. Сашу вдарив Коля. Хто забіяка?

4. Мисливець біжить за собакою. Хто попереду?

5. Скажи, що вірно: весна буває перед літом або літо перед весною.

Критерії оцінювання виконання завдань 3, 4 спрямованих на дослідження сформованості граматичної сторони мовлення:

3 бали - точно розуміння;

2 бали - перезапит, самокорекція;

1 бал - тривалий пошук відповіді на питання;

0 балів - неправильна відповідь.

Метою *четвертого завдання* було дослідження розуміння логіко-граматичних відносин. Учням запропоновували наступну інструкцію: «Уважно послухай і виконай завдання». Перед дитиною були розташовані три предмети (олівець, ключ і гребінець), послідовно пропонували три варіанти конструкцій, що оперують тими ж словами, але включеними в різні логіко-граматичні відносини: а) афлексивна конструкція: пропонувалося показати два послідовно названих предмета: «олівець-ключ», «ключ-гребінець» «гребінець-олівець» і т.д.; б) інструкція, що включала ті ж слова, але поставлені за допомогою флексій інструментального орудного відмінка в спеціальні відносини. Дитині пропонувалося: «покажи ключем олівець», «олівцем-гребінець», «гребінцем - ключ» і т. д.; в) у третьому варіанті цієї ж проби інструкція ускладнювалася необхідністю відволіктися від порядку слів і інвертувати його дію: «покажи олівець гребінцем», «ключ - олівцем», «гребінець - ключем» і т. д.

На основі третьої серії завдань експериментальної методики вивчення стану сформованості граматичної сторони мовлення у молодших школярів із ми використали оцінні критерії.

Критерії сформованості граматичної сторони мовлення (імпресивне мовлення):

Високий рівень (В) – учень точно розуміє складні логіко-граматичні конструкції. Показує сказане педагогом на зображенні. За кожне з чотирьох завдань отримує 3 бали;

Достатній рівень (Д) – учень перепитує і самокорегується при розумінні слів зі складними логіко-граматичними конструкціями. За кожне з чотирьох завдань отримує 2 бали;

Середній рівень (С) – учень здійснює тривалий пошук картинки, заданої педагогом. За кожне з чотирьох завдань отримує 1 бал;

Низький рівень (Н) – учень здійснює неправильний вибір картинки. Не розуміє складні логіко-граматичні конструкції. За кожне з чотирьох завдань отримує 0 балів.

Друга серія (експресивний блок) містила в собі три серії завдань:

Серія А. Спрямована на дослідження навичок словотворення.

Серія Б. Спрямована на дослідження навичок словозміни і узгодження.

Серія В. Спрямована на дослідження уміння граматичного структурування речень.

Серія А містила в собі чотири вправи спрямовані на: дослідження уміння утворювати слова за допомогою зменшувально-пестливих суфіксів, дослідження уміння утворювати відносні прикметники, дослідження уміння утворювати дієслова префіксальним способом.

Перше завдання спрямовано на дослідження уміння утворювати слова за допомогою зменшувально-пестливих суфіксів.

Інструкція: «Назви ласкаво»: книга, горобець, стілець, килим, відро, хліб, гриб, білка.

Критерії оцінювання виконання завдань 1, 2, 3 спрямованих на дослідження сформованості граматичної сторони мовлення:

3 бали - правильне і точне виконання проби;

2 бали - самокорекція або корекція після стимулюючої допомоги;

1 бал - форма, наявна в мові, але яка не використовується в даному контексті;

0 балів - невірне виконання проби або відмова від виконання.

Пропонуючи другу вправу, ми планували визначити сформованість уміння утворювати відносні прикметники. Інструкція: «Варення з малини - малинове, а варення з вишні -?» Кисіль з журавлини -, варення яблук -.....; салат з моркви -; варення зі сливи - ...; суп з грибів -; лялька з соломи -...; лист дуба -.....;гірка з льоду -

Третє завдання спрямовано на дослідження уміння утворювати якісні прикметники. Інструкція: «За хитрість називають хитрим, а за жадібність -?» За боягузтво - ... Якщо вдень мороз, то день - Якщо на вулиці дощ – погода.... Якщо вітер –погода

Четверте завдання спрямовано на дослідження уміння утворювати дієслова префіксальним способом (за Г.А. Каше). Інструкція: «Розглянь картинки і назви дії»: наливає, переливає, виливає, підійшов, вийшов.

Критерії оцінювання:

3 бали - правильне і точне виконання проби;

2 бали - самокорекція або корекція після стимулюючої допомоги;

1 бал - виконання проби за допомогою педагога;

0 балів - невірне виконання проби або відмова від виконання.

Серія Б спрямована на дослідження навичок словозміни і узгодження та передбачала виконання чотирьох завдань на: дослідження уміння утворювати прийменниково-відмінкові форми, дослідження уміння утворювати прийменниково-відмінкові форми іменників, уміння узгоджувати прикметники з іменниками, уміння узгоджувати прикметники з числівниками.

Перше завдання спрямовано на дослідження уміння утворювати прийменниково-відмінкові форми.

Інструкція: «Відповідай на питання за картинками».

- Куди йдуть дівчинки? (У магазин.)
- Де лежать ліки? (На полиці.)
- Звідки вийдуть дівчинки?

- Звідки візьмемо ліки?
- Де висить пальто? (На вішалці.)
- Де стоїть торт? (На столі.)
- Куди ховаються хлопці? (За дерево.)
- Де знаходиться гачок? (У воді.)
- Де сидить заєць? (Біля паркану.)

Критерії оцінювання виконання завдань 1, 2, 3, 4, спрямованих на дослідження сформованості граматичної сторони мовлення:

3 бали - правильне і точне виконання проби;

2 бали - самокорекція або корекція після стимулюючої допомоги;

1 бал - виконання проби за допомогою логопеда;

0 балів - невірне виконання проби або відмова від виконання.

Виконання другої вправи першої групи дало можливість визначити уміння школярів утворювати прийменниково-відмінкові форми іменників.

Інструкція: «Відповідай на питання»:

- Кого ти бачив у зоопарку?
- Чого багато в лісі?
- Звідки восени падає листя?
- До кого ти любиш ходити в гості?
- Кому потрібна вудка?
- Чим ти дивишся?
- Чим слухаєш?
- На чому катаються діти?

За допомогою *третьої вправи* ми визначили уміння узгоджувати прикметники з іменниками. Інструкція: «Закінчи слово»: портрет краси ... конверт паперо ...; посмішка привіт ... ;дні тепл ...;вікно бруд

Четверте завдання спрямовано на дослідження уміння узгоджувати іменники з числівниками. Інструкція: «Порахуй по два і по п'ять. Зразок: два будинки, п'ять будинків»: будинок, вікно, відро, дерево, лялька.

Серія В. Спрямована на дослідження уміння граматичного структурування речень і містить чотири завдання на: дослідження уміння повторювати речення, дослідження уміння складання речень з слів в початковій формі, дослідження уміння знаходити і виправляти помилку в реченні та дослідження уміння доповнювати речення прийменниками.

Перше завдання було спрямовано на дослідження уміння повторювати речення. Інструкція: «Повторюй за мною як можна точніше»:

- У саду було багато червоних яблук та жовтих груш.
- Діти зліпили зі снігу грудки і зробили величезну снігову бабу.
- Сашко сказав, що він не піде сьогодні гуляти, бо на вулиці холодно.
- На зеленому лузі, який був за річкою, паслися коні.

Критерії оцінювання:

3 бали - правильне виконання;

2 бали - неправильний порядок слів, пропуск одного-двох членів речення;

1 бал - негрубі аграматизми, параграматизми, пропуск більше двох членів речення;

0 балів - грубі аграматизми, суттєве спрощення синтаксичної схеми запропонованого речення, поєднання декількох помилок з попередніх пунктів.

За допомогою *другої вправи* ми визначили уміння складати речення зі слів у початковій формі. Інструкція: «Я назву слова, а ти спробуй скласти з них речення».

Доктор, лікувати, діти.

Сидіти, синичка, на, гілка.

Груша, бабуся, онука, давати.

Мишко, собака, невелика, кинути, кісточка.

Критерії оцінювання:

3 бали - правильне виконання;

2 бали - неправильний порядок слів, пропуск одного члена речення, використання допомоги у вигляді одного питання;

1 бал - негрубі аграматизми, пропуск кількох членів речення, необхідність розгорнутої допомоги у вигляді кількох питань;

0 балів - грубі аграматизми, поєднання декількох помилок з попередніх пунктів.

Третє завдання було спрямовано на дослідження уміння знаходити і виправляти помилку в реченні. Інструкція: «Я буду читати речення, якщо ти помітиш помилку, постарайся її виправити».

Собака вийшла в будку.

По морю пливуть корабель.

Будинок намальований хлопчик.

Добре спиться ведмідь під снігом.

Критерії оцінювання:

3 бали - правильне виконання;

2 бали - використання стимулюючої допомоги під час виявлення або виправленні помилки;

1 бал - помилка виявлена, але не виправлена, або виправлена з граматичними помилками чи спрощенням структури речення;

0 балів - помилка не виявлена.

Виконання *четвертої вправи* дало можливість визначити уміння школярів доповнювати речення прийменниками. Інструкція: «Спробуй вставити пропущене слово»: Оленка наливає чай ... чашки. Пташеня випало... гнізда. Цуценя сховався ... ганком. Деревя шумлять ... вітру. Пес сидить ... будці.

Критерії оцінювання:

3 бали - правильне виконання;

2 бали - самокорекція;

1 бал - корекція після стимулюючої допомоги («подумай ще»);

0 балів - неправильне виконання навіть після допомоги або відмова від виконання.

На основі поданої вище серії завдань експериментальної методики дослідження граматичної сторони мовлення (експресивне мовлення) учнями початкових класів із ЗНМ, нами було використано критерії, за якими здійснювалося оцінювання знань та вмінь молодших школярів.

Критерії сформованості граматичної сторони мовлення (експресивне мовлення):

Високий рівень (В) – учень утворює в правильній формі відносні, якісні та присвійні прикметники. Правильно складає речення за картинками, з слів в початковій формі. У точності повторює за педагогом речення. Помічає помилки в реченнях, завершує речення. Утворює множину іменників у називному і родовому відмінках. За виконанні три серії завдань учень отримує 3 бали за кожне завдання;

Достатній рівень (Д) – учень утворює в правильній формі відносні, якісні та присвійні прикметники тільки з самокорекцією і після стимулюючої допомоги. При складанні речення за картинками і з слів в початковій формі неправильний порядок слів, пропуск членів речення, смислова неповнота. Використання стимулюючої допомоги при виявленні або виправленні помилок в реченнях. Самостійно закінчує одне речення, використання стимулюючої допомоги при роботі з іншим. За виконанні три серії завдань учень отримує 2 бали за кожне завдання;

Середній рівень (С) – учень виявляє помилку в реченні, але не виправляє, або виправляє із спрощенням структури речення. Неправильно вживає форму для певного завдання, але наявну в мові. Смислова неточність, негрубі аграматізми, параграматізми. При повторенні речення спостерігається смислова неточність, незначне спотворення ситуації. Правильно завершує тільки одне речення. За виконанні три серії завдань учень отримує 1 бал за кожне завдання;

Низький рівень (Н) – учень утворює неправильну форму слова, або відмовляється виконувати завдання. При складанні речень за картинками допускає грубі аграматизми, смислово неточність, неправильний порядок слів, пропуск членів речення. Неможливість смислового програмування речення, смислова неадекватність. Неправильне виконання завдань навіть після допомоги. За виконані три серії завдань учень отримує 0 балів за кожне завдання.

Третя серія спрямована на дослідження словникового запасу (імпресивне та експресивне мовлення).

Третя серія (імпресивний блок) містила чотири завдання спрямовані на: дослідження стану номінативного словника, дослідження уміння пояснювати лексичне значення слів, дослідження словника антонімів, дослідження словника синонімів.

Перше завдання було спрямовано на дослідження стану номінативного словника. Інструкція: «Назви частини, з яких складається предмет»: чайник, лялька, машина, стілець, чобіт.

Критерії оцінювання виконання завдань 1, 2 спрямованих на дослідження сформованості словникового запасу:

3 бали - правильне виконання проби;

2 бали - виконання проби з помилками;

1 бал - назва предмета і його частин присутня лише в імпресивному мовленні дитини;

0 балів - невірне виконання проби або відмова від виконання.

Пропонуючи *другу вправу*, ми планували визначити сформованість уміння пояснювати лексичне значення слів. Інструкція: «Поясни, що це?»: город, підвіконня, клумба, поїзд.

Третє завдання було спрямовано на дослідження словника антонімів. Інструкція: «Скажи навпаки»:

День, весна, мороз.

Великий, низький, широкий.

Сісти, говорити, сваритися.

Темно, далеко, швидко.

Критерії оцінювання виконання завдань 3, 4 спрямованих на дослідження сформованості словникового запасу:

3 бали - правильне і точне виконання кожної з проб;

2 бали - самостійне виконання проби з однією-двома помилками;

1 бал - виконання за допомогою логопеда;

0 балів - невірне виконання проби або відмова від виконання.

На меті *четвертої вправи* було з'ясувати ступінь усвідомлення учнями лексичного поняття «синоніми». Інструкція: «Як сказати по-іншому?»: льотчик, шофер, лікар, сумний.

На основі третьої серії завдань експериментальної методики вивчення стану сформованості словникового запасу (імпресивний блок) у молодших школярів із ЗНМ ми використали оцінні критерії, а саме:

Критерії сформованості словникового запасу (імпресивне мовлення):

Високий рівень (В) – учень у вірній послідовності самостійно розкладає сюжетні картинки. Вірно розуміє смисл того, що відбувається в тексті. Отримує по 3 бали за кожне завдання;

Достатній рівень (Д) – учень використовує стимулюючу допомогу або при розкладанні картинок, або при з'ясуванні змісту того, що відбувається, або й на тому і на іншому етапі. Дає правильні відповіді на запитання, що вказують на розуміння прихованого смислу. Отримує по 2 бали за кожне завдання;

Середній рівень (С) – учень буквально розуміє смисл історії навіть після уточнюючих питань. Отримує по 1 балу за кожне завдання;

Низький рівень (Н) – учень неадекватно тлумачить смисл навіть в умовах допомоги. Отримує 0 балів за кожне завдання.

Третя серія (експресивний блок) містила чотири завдання спрямовані на: дослідження стану номінативного словника, дослідження уміння

складання речення за картинками, дослідження уміння називати предмети, що відносяться до певної групи.

Перше завдання було спрямовано на дослідження уміння називати дитинчат тварин. Інструкція: «У кішки - кошенята, а у кози ?» собаки - ; вовка - ; курки - ; качки – ; свині - ; лисиці - ; корови - .

Критерії оцінювання:

3 бали - правильна форма;

2 бали - самокорекція або корекція після стимулюючої допомоги;

1 бал - форма, наявна в мові, але не використовувана в даному контексті

0 балів - неправильна форма слова або відмова назвати слова.

На меті другої вправи вищезгаданої групи було з'ясувати сформованість уміння складання речення за картинками. Інструкція: «Подивися на картинку і постарайся скласти речення». Хлопчики грають у м'яч (у футбол). Хлопчик біжить до дерева (під дерево, від дощу). Хлопчик перелазить через паркан. Сонце виходить з-за хмар (заходить за хмари).

Критерії оцінювання:

3 бали - правильне виконання;

2 бали - неправильний порядок слів, пропуск одного члена речення, використання допомоги у вигляді одного питання;

1 бал - негрубі аграматизми, параграматизми, спрощення структури речення, використання розгорнутої допомоги у вигляді кількох питань;

0 балів - грубі аграматизми, поєднання декількох помилок з попередніх пунктів.

Третє завдання було спрямовано на дослідження уміння складати речення за картинками. Інструкція: «Подивися на картинку і постарайся скласти речення». Чоловік і жінка вантажать сіно на машину. Школярка прийшла провідати свою хвору подругу. Хлопчик поступається місцем старенькій в трамваї. Лікар запрошує хвору пройти в кабінет. Підліток несе драбину, щоб допомогти малюкові зняти з дерева кулю.

Критерії оцінювання:

3 бали - правильне виконання;

2 бали - неправильний порядок слів, пропуск одного члена речення, використання допомоги у вигляді одного питання;

1 бал - негрубі аграматизми, параграматизми, спрощення структури речення, використання розгорнутої допомоги у вигляді кількох питань;

0 балів - грубі аграматизми, поєднання декількох помилок з попередніх пунктів.

Пропонуючи *четверту вправу*, ми визначили сформованість уміння називати предмети, що відносяться до певної групи: Меблі. Інструменти. Комахи. Взуття. Гриби.

Критерії оцінювання:

3 бали - правильне і точне виконання кожної з проб;

2 бали - самостійне виконання проби з однією-двома помилками;

1 бал - виконання за допомогою педагога;

0 балів невірне виконання проби або відмова від виконання.

На основі третьої серії завдань експериментальної методики вивчення стану сформованості словникового запасу (експресивний блок) у молодших школярів із ЗНМ ми використали оцінні критерії, а саме:

Критерії сформованості словникового запасу (експресивне мовлення):

Високий рівень (В) – учень при складанні розповіді за допомогою сюжету картинок правильно і самостійно розкладає картинки, в оповіданні вірно передає його зміст. Розповідь містить всі основні одиниці в правильній послідовності, між ними є сполучні ланки, немає утруднень переключення. Адекватне використання лексичних засобів. Правильно і самостійно переказує текст. За виконання всіх чотирьох завдань учень отримує 3 бали за кожне завдання;

Достатній рівень (Д) – учень використовує допомогу при розкладанні картинок і складанні розповіді. Пропускає окремі смислові ланки, відсутні сполучні елементи. Спостерігаються поодинокі необґрунтовані повтори слів.

Правильний і повний опис ситуації з розумінням сенсу після уточнюючих питань. Пошук слів або одиничні близькі словесні заміни. За виконання всіх чотирьох завдань учень отримує 2 бали за кожне завдання;

Середній рівень (С) – учень при розкладанні картинок або інтерпретації результатів потребує розгорнутої допомоги у вигляді навідних запитань. Неодноразово використовує повтори слів, або одиничні необгрунтовані повтори граматичних конструкцій, або наявність непродуктивних слів, або поєднання декількох помилок з попереднього пункту. Виражена бідність словника, неодноразові вербальні заміни. За виконання всіх чотирьох завдань учень отримує 1 бал за кожне завдання;

Низький рівень (Н) – учень не може самостійно побудувати зв'язний текст. Неадекватне використання вербальних засобів, далекі вербальні парафазии. Спотворення ситуації в переказі. Спостерігаються численні аграматизми. За виконання всіх чотирьох завдань учень отримує 0 балів за кожне завдання.

2.2. Результати експериментального дослідження

Експериментальні дані, одержані нами в результаті проведення констатувального дослідження були детально проаналізовані.

Представимо кількісний та якісний аналіз виконання учнями початкових класів діагностичних завдань.

Метою **першого етапу** констатуючого етапу дослідження було з'ясування рівня сформованості аудіативних умінь у молодших школярів, отриманих у результаті практичної роботи над тестовими завданнями з аудіювання на уроках української мови в межах чинної програми.

Перша серія завдань передбачала виконання тестових завдань за оповіданням М. Олійник «Леся». У результаті кількісної обробки результатів виконання першої вправи нами встановлено, що жоден учень із мовленнєвими порушеннями не зміг правильно вибрати відповідь на п'ять -

шість запитань та самостійно помітити помилки. Із експериментальної групи 15%, змогли правильно відповісти на чотири запитання, але самостійно не помічали помилки. Відповіді цих учнів нами були віднесені до достатнього рівня виконання завдання. Поряд з цим можна констатувати, що 50% відповідей дітей з мовленнєвими порушеннями, що становить 5 робіт від загальної кількості, є неточними або неправильними, про що свідчить правильні відповіді лише на два - три запитання, однак респонденти не змогли самостійно помітити помилки. Неспроможність вірно відповісти на запитання, відповідь лише на одне запитання та взагалі відмова від виконання запропонованого завдання - 35% ми віднесли до низького рівня.

На відміну від молодших школярів з мовленнєвою патологією, учні загальноосвітніх шкіл показали такі результати виконання даної вправи: 50% від загальної кількості відповіли на п'ять - шість питань за текстом, 35% дітей, вірно відповіли на чотири запитання. За нашими критеріями такі відповіді належать до високого та достатнього рівнів виконання завдання. Відповідей на два-три запитання було зафіксовано у 15 % від загальної кількості, та віднесено нами до середнього рівня. Низький рівень виконання завдання контрольною групою не виявлено у жодної дитини контрольної групи. Результати за першою серією завдань представлені у таблиці 2.1.

Таблиця 2.1.

**Кількісні показники рівня сформованості аудіативних умінь
контрольної та експериментальної груп за першою серією завдань**

	Високий рівень	Достатній рівень	Середній рівень	Низький рівень
Експериментальна група	–	15%	50%	35%
Контрольна група	50 %	35 %	15 %	–

Друга серія завдань передбачала виконання тестових завдань за оповіданням Б. Грінченка «Квітки». Кількісний аналіз вправи

експериментального матеріалу, виконаного молодшими школярами із порушеннями мовлення, потребує зазначити, що діти в основному виконували завдання на середньому рівні, що становить 55% робіт. Виняток становлять лише 10% учнів, які вірно відповіли на чотири запитання. Неспроможність вірно відповісти на запитання, відповідь лише на одне запитання та взагалі відмова від виконання запропонованого завдання становить 35% - ми віднесли до низького рівня. Стосовно виконання даної справи учнями загальноосвітніх шкіл, то потрібно зазначити, кількість учнів, що допустилися однієї помилки, або зовсім їх не допустили становить 50%, на нашу думку, це високий рівень виконання завдання. До достатнього і середнього рівня, залежно від кількості та характеру допущених помилок, ми віднесли 30% відповідей дітей до достатнього рівня і 20% – до середнього. Робіт з низьким рівнем виконання в учнів контрольної групи не виявлено. Результати за другою серією завдань представлені у таблиці 2.2.

Таблиця 2.2.

Кількісні показники рівня сформованості аудіативних умінь контрольної та експериментальної груп за другою серією завдань

	Високий рівень	Достатній рівень	Середній рівень	Низький рівень
Експериментальна група	-	10 %	55 %	35 %
Контрольна група	50 %	30 %	20 %	-

Третя серія завдань передбачала виконання тестових завдань за оповіданням «Сніжинка і карасик» Г. Коваленко. За результатами кількісного аналізу, серед респондентів експериментальної групи не зустрічалося робіт, виконаних на високому рівні. Молодші школярі, що неправильно чи не повністю виконали дану вправу, були нами віднесені до достатнього та середнього рівнів у залежності від кількості (2-3 помилки) та якості наявних у роботі помилок. Таких робіт було 15% на достатньому рівні та 60% на середньому рівні. До низького рівня виконання завдань ми прирахували

учнів, які не справилися із завданням та допустилися значної кількості помилок. Кількість таких робіт становила 25 %.

На відміну від молодших школярів з мовленнєвою патологією, більшість учнів нормальним мовленнєвим розвитком (60% від загальної кількості) відповіли на п'ять - шість питань за текстом, 30%, вірно відповіли на чотири запитання. За нашими критеріями такі відповіді належать до високого та достатнього рівнів виконання завдання. Відповідей на два-три запитання було зафіксовано у 10 % від загальної кількості школярів, та віднесено нами до середнього рівня. Низький рівень виконання завдання у контрольній групі не виявлено. Результати за третьою серією завдань представлені у таблиці 2.3.

Таблиця 2.3.

Кількісні показники рівня сформованості аудіативних умінь учнів експериментальної та контрольної груп за третьою серією завдань

	Високий рівень	Достатній рівень	Середній рівень	Низький рівень
Експериментальна група	-	15 %	60 %	25 %
Контрольна група	60 %	30 %	10 %	-

Другий етап складався із серій завдань і передбачав дослідження мовленнєвих навичок як передумов аудіювання.

Перша серія завдань була спрямована на дослідження сформованості граматичної сторони мовлення (імпресивне мовлення). За результатами аналізу виконання завдань дітьми контрольної та експериментальної груп було виявлено наступне: у респондентів не відмічався високий рівень виконання завдань, на достатньому рівні відповіло 12,5 % молодших школярів. Середній рівень виконання завдань спостерігався у 40 % респондентів. Найбільший показник низького рівня виконання завдань – 47,5% респондентів.

На відміну від молодших школярів з мовленнєвою патологією, учні загальноосвітніх шкіл показали такі результати виконання даних вправ: 46,75% від загальної кількості респондентів відповіли у середньому на високому рівні на всі завдання. До достатнього рівня виконання завдання належать 30,75 % респондентів. Зафіксовано 17,5 % відповідей від загальної кількості, які віднесено нами до середнього рівня. Низький рівень виконання завдання контрольною групою становить 5 %. Кількісні показники виконання завдання імпресивного блоку контрольною та експериментальною групою представлені у таблиці 2.3.

Таблиця 2.3.

Кількісні показники рівня сформованості граматичної сторони мовлення контрольної та експериментальної груп (імпресивне мовлення)

	Завдання 1				Завдання 2			
	В	Д	С	Н	В	Д	С	Н
Експериментальна група	-	20 %	40 %	40 %	-	15 %	30 %	55 %
Контрольна група	50 %	20%	15 %	5 %	40 %	30 %	20 %	10 %
	Завдання 3				Завдання 4			
Експериментальна група	-	10 %	45 %	45 %	-	5 %	45 %	50 %
Контрольна група	45 %	35 %	15 %	5 %	50 %	30 %	20 %	-

Друга серія завдань спрямована на дослідження сформованості граматичної сторони мовлення (експресивне мовлення). Результати виконання кожного завдання фіксувались у протокол дослідження. За результатами аналізу виконання завдань дітьми контрольної та експериментальної груп було виявлено наступне. Кількісний аналіз вправи експериментального матеріалу, виконаного молодшими школярами із порушеннями мовлення, потребує зазначити, що не зустрічалося виконання завдань на високому рівні респондентами експериментальної групи, на достатньому рівні за три серії завдань успішність виконання становить 13%. На середньому рівні опинились 28,3% респондентів (від загальної кількості). До низького рівня ми віднесли 56,6 % від загальної кількості робіт.

Стосовно виконання даних вправ учнями загальноосвітніх шкіл, то потрібно зазначити, що ними в основному було виконано завдання на високому рівні – 48,75% (середній показник). На достатньому рівні виконали завдання 31,25 % респондентів. До середнього рівня належить 15% виконаних вправ. Низький рівень виконання завдань не виявлено. Кількісні показники виконання завдання експресивного блоку за трьома серіями контрольною та експериментальною групою представлені у таблиці 2.4.

Таблиця 2.4.

Кількісні показники рівня сформованості граматичної сторони мовлення контрольної та експериментальної груп (експресивне мовлення)

	Серія А							
	Завдання 1				Завдання 2			
	В	Д	С	Н	В	Д	С	Н
Експериментальна група	-	10 %	35 %	55 %	-	5 %	35 %	60 %
Контрольна група	60 %	30%	10 %	-	60 %	30 %	10 %	-
	Завдання 3				Завдання 4			
	В	Д	С	Н	В	Д	С	Н
	Експериментальна група	-	20 %	30 %	50 %	-	15 %	35 %
Контрольна група	50 %	30%	20 %	-	50 %	15 %	35 %	-
	Серія Б							
	Завдання 1				Завдання 2			
	В	Д	С	Н	В	Д	С	Н
Експериментальна група	-	15 %	35 %	50 %	-	10 %	35 %	55 %
Контрольна група	55 %	15%	30 %	-	45 %	35 %	20 %	-
	Завдання 3				Завдання 4			
	В	Д	С	Н	В	Д	С	Н
	Експериментальна група	-	15 %	35 %	45 %	-	10 %	20 %
Контрольна група	50 %	20%	30 %	-	60 %	20 %	20 %	-
	Серія В							
	Завдання 1				Завдання 2			
	В	Д	С	Н	В	Д	С	Н
Експериментальна група (ТПМ)	-	15 %	20 %	65 %	-	20 %	15 %	65 %
Контрольна група	30 %	50%	20 %	-	40 %	40 %	20 %	-
	Завдання 3				Завдання 4			
	В	Д	С	Н	В	Д	С	Н
	Експериментальна група (ТПМ)	-	10 %	35 %	55 %	-	15 %	25 %
Контрольна група	45 %	40%	15 %	-	40 %	50 %	10 %	-

Третя серія спрямована на дослідження сформованості словникового запасу (імпресивне мовлення). Дані тестові завдання діти двох груп виконали з різним рівнем успішності. Діти контрольної групи на високому рівні виконали у середньому за чотири завдання 42,5 %, 38,75 % на достатньому, та 18,75 % на середньому рівні. Рівень виконання експериментальної групи значно нижче: 7,5 % на достатньому, 43,75% на середньому, та 48,75 % на низькому рівні. Не виявлено виконання завдання на високому рівні. Кількісні показники виконання завдання імпресивного блоку контрольною та експериментальною групою представлені у таблиці 2.5.

Таблиця 2.5.

Кількісні показники рівня сформованості словникового запасу контрольної та експериментальної груп (імпресивне мовлення)

	Завдання 1				Завдання 2			
	В	Д	С	Н	В	Д	С	Н
Експериментальна група	-	10 %	40 %	50 %	-	-	55 %	45 %
Контрольна група	35 %	40%	25 %	-	40 %	40 %	20 %	-
	Завдання 3				Завдання 4			
Експериментальна група	-	-	35 %	65 %	-	20 %	45 %	35 %
Контрольна група	50 %	40 %	10 %	-	45 %	35 %	20 %	-

Серія спрямована на дослідження сформованості словникового запасу (експресивне мовлення). Кількісний аналіз вправи експериментального матеріалу, виконаного молодшими школярами із порушеннями мовлення, потребує зазначити, що середній показник виконання завдання на достатньому рівні становить 5%. На середньому рівні опинились з 46,25% респондентів (від загальної кількості). До низького рівня ми віднесли 48,75 % від загальної кількості робіт. Стосовно виконання даних вправ учнями без порушень мовлення, то потрібно зазначити, що ними в основному було виконано завдання на високому рівні – 57,5% (середній показник). На достатньому рівні виконали завдання 36,25 % респондентів. До середнього рівня належить 6,25 % виконаних вправ. Не спостерігалось виконання завдання на низькому рівні. Кількісні показники виконання завдання

експресивного блоку контрольною та експериментальною групою представлені у таблиці 2.6.

Таблиця 2.6.

Кількісні показники сформованості словникового запасу контрольної та експериментальної груп (експресивне мовлення)

	Завдання 1				Завдання 2			
	В	Д	С	Н	В	Д	С	Н
Експериментальна група	-	5 %	40 %	55 %	-	10 %	50 %	40 %
Контрольна група	60 %	40%	-	-	60 %	35 %	5 %	-
	Завдання 3				Завдання 4			
Експериментальна група	-	-	50 %	50 %	-	5 %	45 %	50 %
Контрольна група	55 %	30 %	15 %	-	55 %	40 %	5 %	-

Таким чином, зіставивши дані виконання діагностичних завдань експериментального дослідження ми дійшли до висновку, що рівень виконання дітьми тестових завдань з аудіювання, як виду навчальної діяльності, безпосередньо залежить від стану сформованості його психолого-педагогічних передумов. Доведено, що чим нижче у дітей рівень виконання завдань, особливо імпресивного блоку, тим гірше вони сприймають інформацію на слух, тим нижче рівень виконання ними тестових завдань з аудіювання, як виду навчальної діяльності.

Результати дослідження дозволили нам виділити наступні групи дітей.

Перша група — учні, у яких відсутні будь-які порушення експресивного і імпресивного мовлення (60 % дітей КГ). Дану групу складають учні КГ, які виконали завдання на високому рівні, а також це респонденти, які виконали тестові завдання з аудіювання на високому рівні (55 % дітей КГ).

Друга група — молодші школярі, у яких є незначні порушення експресивного мовлення. Це учні КГ (35%) та ЕГ (5%), які виконали завдання

першої групи завдань переважно на достатньому рівні і виконали тестові завдання з аудіювання на достатньому рівні (40 % дітей КГ; 5% дітей ЕГ).

Третя група — учні, у яких є порушення експресивного і імпресивного мовлення. Це учні ЕГ (40%), у яких виконання завдань імпресивного і експресивного блоку на середньому рівні, і стільки ж, які виконали тестові завдання з аудіювання також на середньому рівні.

Четверта група — молодші школярі, у яких є порушення експресивного і імпресивного мовлення. Це значний відсоток учнів ЕГ (55%), які виконали завдання першої групи на низькому рівні. Також такі діти, які виконали тестові завдання з аудіювання на низькому рівні (55%).

2.3. Напрями формування психолого-педагогічних передумов аудіювання в учнів початкових класів із порушеннями мовлення

Дані констатувального етапу дослідження засвідчують певні особливості мовленнєвого розвитку молодших школярів із ЗНМ, які зумовлюють специфіку навчання таких дітей у закладах загальної середньої освіти, де одним із основних навчальних предметів є курс української мови. Цей курс передбачає теоретичну та практичну мовленнєву підготовку учнів, засвоєння молодшими школярами основ лінгвістичної науки, необхідних для розуміння різних мовних явищ, а також збагачення уявлень про навколишній світ, що створює передумови для усвідомлення школярами, у тому числі і з вадами мовлення комунікативної функції мови.

Значущість формування в учнів умінь слухати – розуміти підкреслюється одним із загальних принципів навчання мови – принципом випереджувального формування усного мовлення. Тож, одним з найголовніших завдань початкової школи повинна бути цілеспрямована робота над навичками аудіювання. Процес формування і удосконалення навичок усного мовлення в учнів початкових класів досить складний і потребує знання вчителем психолого-педагогічних особливостей аудіювання та володіння системою вправ на всіх мовних рівнях [34].

Як зазначають вчені психолінгвісти (М.І. Жинкін, І.О.Зимняя, О.О.Леонтьєв та ін.), аудіювання є одним з найскладніших видів мовленнєвої діяльності. По-перше, воно характеризується одноразовим пред'явленням. По-друге, слухач не в змозі щось змінити, не може пристосувати мовлення того, хто говорить до свого рівня розуміння. Складність аудіювання полягає в тому, що воно пов'язане з декодуванням чужих думок, а внаслідок цього, велику роль у цьому процесі відіграє нормальне функціонування всіх психолого-педагогічних, психофізіологічних механізмів діяльності людини [15; 21; 30].

Під час розробки напрямів формування психолого-педагогічних передумов процесу аудіювання як навчальної діяльності ми спиралися на розробки В.І. Бадер, Л.С. Виготського, М.І. Жинкіна, І.О. Зимньої, В.П. Зінченка, В.І.Льїної, О.В. Ревуцької, Л.О. Чистович та ін., що дозволило нам виділити основні психолого-педагогічні та психофізіологічні механізми, що забезпечують цілісність та динамічність процесу аудіювання. Важливість аналізу зазначених механізмів полягає в необхідності врахування особливостей їх функціонування з метою розробки системи вправ з аудіювання [2; 7; 15; 20; 22; 25; 51; 72].

У своєму дослідженні нами було виділено дві групи дітей, у яких спостерігається низький, та середній рівень сформованості передумов аудіювання. На підставі результатів аналізу труднощів, з якими стикалися діти із ЗНМ під час виконання діагностичних завдань нами виділено напрями роботи з формування навичок аудіювання у зазначеної категорії учнів:

1. Розвиток фонематичного аналізу, синтезу, фонематичних уявлень, корекція вад звуковимови – як пропедевтика формування навички аудіювання.
2. Розвиток граматичної будови мовлення.
3. Розвиток зв'язного мовлення.
4. Збагачення словникового запасу.
5. Розвиток слухомовленнєвої пам'яті, уваги.

Наведемо приклади завдань з кожного напрямку. Під час підготовки завдань, ми брали за основу варіанти методик, представлені у літературі (Є.А. Єкжанова, О.А.Фролікова) [13].

Вправи для розвитку фонематичного сприйняття

Вправа 1. «Не помились!»

Хід виконання вправи: педагог називає різні слова, а дітям дається завдання — плеснути долонями по колінах тоді, коли зустрінеться слово з тим чи іншим звуком. Кращим буде той, хто не зробить жодної помилки або зробить їх менше інших дітей (спочатку виділяються голосні звуки, що знаходяться в сильній позиції, тобто на початку або в середині слова під наголосом, потім — приголосні).

Вправа 2. «Підбери слово»

Хід виконання вправи: перед початком вправи педагог пропонує учням розділитися на дві групи. Першій групі дітей пропонується придумати будь-яке слово і чітко вимовити його вголос. Діти другої групи повинні підібрати слово, що починається з останнього звуку названого слова, і т.д. За кожну невірну відповідь групі нараховуються штрафні бали. По завершенні бали підраховуються і дозволяють об'єктивно визначити кращу групу.

Іншим варіантом проведення вправи може бути умова тривалості її проведення. У цьому випадку діти називають слова до першої помилки, після чого визначається краща група учнів.

Вправа 3. «Де сховалася буква?»

Хід виконання вправи: педагог читає дітям слова і пропонує їм виконати наступні завдання:

Виділити звуки [а] і [о] на початку слів *абрикос* і *окуляри*.

Визначити який звук сховався в середині односкладових слів: *мак*, *ліс*, *мед*, *мул*.

Виділити звук в кінці слів: *рука*, *ваги*, *весна*, *носи*.

Вправа 4. «Подумай, не помилися»

Хід виконання вправи: педагог пропонує дітям розділитися на дві або три групи і виконати кілька завдань:

Назвіть якомога більше слів, які починаються на останній звук слова *стіл*.

Перерахуйте птахів, у назві яких був би останній звук слова *сир*.

Підберіть і назвіть такі слова, в яких першим був би звук [к], а останнім - [ш].

Скласти таке речення, у якому всі слова починалися б зі звука [м].

Придумайте собаці таку кличку, щоб другий звук у ній був [у], а останній - [к].

Відгадайте, назва якої ягоди починається на звук [м], а закінчується на [а].

Назвіть слова, у яких другий склад *-ка*.

Краща група виявляється за результатами виконання завдань.

Вправа 5. «Всі слова зі звуком ...»

Хід виконання вправи: педагог пропонує дітям взяти участь у колективному складанні розповіді. Але у новому оповіданні буде один невеликий секрет - всі слова в ньому повинні містити звук [с] (або який-небудь інший звук). Складання такої розповіді може бути як колективним, так і індивідуальним. Складання індивідуального розповіді може вважатися ускладненням вправи.

Вправи для розвитку граматичної сторони мовлення та зв'язного мовлення

Вправа 1. «Хто? Що?» (Складання речень за різними моделями).

Хід виконання вправи: «Спробуй скласти таке речення, в якому буде говоритися про те, *хто? що робить? що?* Наприклад: *Хлопчик п'є молоко. Хто? Що робить? Що? Чим? (Садівник поливає квіти водою) Хто? Що робить? Що? Кому? (Дівчинка шиє сукню ляльці)*

Вправа 2. «Додай слова» (поширення речень).

Хід виконання вправи: «Зараз я скажу речення. Наприклад, *«Мама шиє плаття»*. Як ти думаєш, що можна сказати про плаття, яке воно (*шовкове, літнє, легке, помаранчеве*)? Якщо ми додамо ці слова, як зміниться фраза?». (*Дівчинка годує собаку. На небі гримить грім. Хлопчик п'є сік.*)

Вправа 3. «Склади фразу»

Хід виконання вправи: педагог пропонує придумати речення, використовуючи такі слова: *забавне цуценя, повний кошик, стигла ягода, весела пісня, колючий куц, лісове озеро»*.

Вправа 4. «Знайди помилку»

Хід виконання вправи: педагог пропонує послухати речення і сказати, чи все в них вірно, а потім скласти вірні висловлювання:

Взимку в саду розцвіли яблуні. Внизу над ними стелилася крижана пустеля. У відповідь я киваю йому рукою. Літак сюди, щоб допомогти людям. Скоро вдалося мені на машині. Хлопчик склом розбив м'яч. Після грибів будуть дощі. Навесні луки затопили річку. Сніг засипало пишим лісом.

Вправи спрямовані на розширення та активізацію словникового запасу

Вправа 1. «Четверте слово»

Хід виконання вправи: педагог пропонує дітям послухати слова і визначити, яким буде четверте слово в смисловому ряду. Запропоновані слова: *людина - дитина, собака - ... ; птах - гніздо, людина - ...; пальто - гудзик, черевик -*

Якщо учні не можуть підібрати необхідне слово, їм можна запропонувати слова для довідок.

Слова для довідок: *цуценя, будинок, шнурок.*

Вправа 2. «Знайди спільне»

Хід виконання вправи: педагог називає пару слів і пропонує дітям пояснити, що спільне є у цих предметів. Запропоновані слова: *огірок, помідор (овочі); ромашка, троянда (квіти); кішка, собака (домашні тварини)*. Потім учням пропонують пояснити, що є спільного у трьох

предметів. Запропоновані слова: *м'яч, сонце, куля (всі ці предмети круглі); тарілка, блюдо, чашка (це посуд); лист, трава, крокодил (всі ці предмети зелені).*

Вправа 3. «Додай спільне слово»

Хід виконання вправи: педагог пропонує дітям підібрати якомога більше іменників до дієслова, тобто назв предметів до дії істот та неістот. Запропоновані слова: *біжить - хто? (Людина, собака ...); що? (Річка, струмок, молоко, час); Йде - хто? (Дівчинка, кішка ...); що? (Час, дощ, сніг, град); зростає - хто? (Дитина, цуценя ...); що? (Дерево, квітка).*

Вправа 4. «Назви якомога більше слів»

Хід виконання вправи: педагог називає учням іменники і пропонує придумати якомога більше прикметників до них. Педагог може вибрати для дітей різну тематику, наприклад теми «Осінь», «Літо», «Зима» і т.д. Пропонуємі слова: *сонце, дощ, небо, вітер, хмари, листя, земля, день, трава.*

Вправи для розвитку слухомовленнєвої уваги та пам'яті

Вправа 1. «Запам'ятовування ланцюжка слів»

Хід виконання вправи: педагог пропонує учням запам'ятати ланцюжок слів, що складається з назв диких тварин. Вправа починається з називання одного слова першим учасником. Потім другий учасник повторює перше слово і називає своє. Наприклад, перший учасник назвав слово *заєць*, другий учень продовжує ряд і каже: *«Заєць, білка»*. І т.д. Якщо учень розриває ланцюжок слів, то він виходить зі складу учасників. Виконання вправи триває доти, поки не виснажитья словниковий запас дітей і не залишиться один учень.

Вправа 2. «Каскад слів»

Хід виконання вправи: педагог називає учням ряди слів, кожного разу додаючи одне слово, а діти мають повторити за ним:

вогонь;

вогонь, будинок;

вогонь, будинок, кінь;

вогонь, будинок, кінь, гриб;

вогонь, будинок, кінь, гриб, крейда;

вогонь, будинок, кінь, гриб, крейда, гора;

вогонь, будинок, кінь, гриб, крейда, гора, мед;

вогонь, будинок, кінь, гриб, крейда, гора, мед, сосна».

Вправа 3. «Додай слівце»

Хід виконання вправи: педагог пропонує учням прослухати речення, а потім повторити його додаючи по черзі одне слово. І так один за одним повторюючи всю фразу від початку, кожен учень додає щось від себе». Наприклад: *Я поклав у мішок яблука ... Я поклав у мішок яблука, банани ... І т.д.*

Вправа 3. «Фокусування»

Хід виконання вправи: педагог говорить дітям: «Я буду називати предмети, які є в цій кімнаті (класі), а ви повинні зосередити всю свою увагу на тому, що я буду називати. Наприклад, я кажу «*стіл*» - і ваша увага звертається на цей стіл. Ви дивитися тільки на нього, намагаєтесь підмітити всі деталі: якого кольору стіл, якої він висоти, які у нього ніжки і т.п. Записуйте собі в зошит якомога більше деталей. Потім я назву інший предмет, і ви повинні переключити свою увагу на нього».

Вправа 2. «Заборонені числа»

Хід виконання вправи: педагог говорить дітям: «Діти, зараз я буду задавати питання, а ви швидко записуйте на них відповіді. Але ви повинні дотримуватися двох правил

1. Не можна використовувати числа 2 і 4.
2. Не можна повторювати одне і те ж число».

Питання: 1. Скільки пальців на одній руці?

2. Скільки лап у собаки?

3. Скільки буде два помножити на три?

4. Скільки лап у курки?

5. Скільки тобі років?

6. Скільки зірок на небі?

7. Скільки буде два помножити на два?

Можливі варіанти відповідей: 1. П'ять. 2. Стільки, скільки у кішки. 3. Шість. 4. Пара. 5. Трохи. 6. Дуже багато. 7. Скільки ж, скільки і три плюс один.

Вправа 3. «Правильно - неправильно»

Хід виконання вправи: педагог пропонує дітям помітити смислові неточності в реченнях і, почувши їх, подати певний знак (підняти руку, хлопнути в долоні та ін.)

Приклади речень:

- 1. Вранці я спочатку одягаю куртку, а потім - сорочку.*
- 2. Увечері я спочатку чищу зуби, а потім сідаю вечеряти.*
- 3. Вночі я часто ходжу гуляти в ліс.*
- 4. Увечері я дуже щільно снідаю і йду гуляти.*

Таким чином, поетапна, спеціально організована робота, що включає комплекс вправ з розвитку психолого-педагогічних передумов аудіювання, дозволить покращити рівень сформованості аудіювання, як виду навчальної та мовленнєвої діяльності у молодших школярів із вадами мовлення.

ВИСНОВКИ

Результати аналізу загальнодидактичної, методичної і спеціальної лінгводидактичної, психолінгвістичної та психолого-педагогічної літератури засвідчують, що опанування дитиною процесом аудіювання є основою вербальної комунікації. В його структуру входять такі здатності, як: диференціація сприйнятих на слух звуків, інтеграція звуків в смислові комплекси, утримування їх в пам'яті під час слухання, ймовірнісне прогнозування, розуміння (декодування) звукового ланцюжка, що сприймається. Аудіювання, як складний мовленнєвий процес здійснюється на основі психологічних механізмів (короткочасна та довготривала пам'ять, слухова та слухомовленнєва увага, психологічні операції, що забезпечують осмислення інформації тощо). Аудіювання розглядається в двох аспектах – як вид мовленнєвої діяльності та як вид навчальної діяльності. Як вид навчальної діяльності, разом з говорінням, читанням і письмом навичка аудіювання має бути сформована в учнів початкових класів, для здійснення ними спілкування в усній та письмовій формі. Недостатня сформованість цієї здатності призводить до подальших труднощів в опануванні навчальним матеріалом, гальмує розвиток даного виду мовленнєвої діяльності молодших школярів.

У процесі експериментального дослідження сформованості навички аудіювання у молодших школярів з вадами мовлення встановлено рівні та особливості опанування її психолого-педагогічних передумовами зазначеною категорією учнів. З'ясовано, що у більшості учнів початкових класів із загальним недорозвиненням мовлення (55%) сформованість психолого-педагогічних передумов аудіювання відповідає низькому, у 45% – середньому і тільки у 5% – достатньому рівню. У молодших школярів з вадами мовлення порушено чи відстає від норми формування основних компонентів мовленнєвої системи: лексики, граматики, фонетики. Типовими є відхилення або тільки у вимовній, або у смисловій і вимовній стороні

мовлення. Як наслідок, у різній формі і ступені проявляються порушення комунікативної здібності, відсутність мотивації до спілкування, невміння орієнтуватися у ситуації, негнучкість у контактах, підвищена емоційна виснаженість. Порушення фонетичної, фонематичної, граматичної та лексичної сторін мовлення у таких дітей вносить своєрідність у формування аудіювання, як вида мовленнєвої діяльності. Разом з тим, в учнів початкових класів із системним недорозвиненням мовленнєвої функції тією чи іншою мірою виявляються несформованими всі пізнавальні процеси, структура порушень яких характеризується нерівномірністю та вибірковістю.

Встановлено, що рівень виконання дітьми тестових завдань з аудіювання, безпосередньо залежить від стану сформованості його психолого-педагогічних передумов. Доведено, що чим нижче у дітей рівень виконання завдань, особливо імпресивного блоку, тим гірше вони сприймають інформацію на слух, тим нижче рівень виконання ними тестових завдань з аудіювання, як виду навчальної діяльності.

На підставі одержаних експериментальних даних визначено напрями формування психолого-педагогічних передумов навички аудіювання у молодших школярів з вадами мовлення, а саме:

1. Розвиток фонематичного аналізу, синтезу, фонематичних уявлень, корекція вад звуковимови.
2. Розвиток граматичної будови мовлення.
3. Розвиток зв'язного мовлення.
4. Збагачення словникового запасу.
5. Розвиток слухомовленнєвої пам'яті, уваги.

Отже, поетапна, спеціально організована робота, що включає комплекс вправ з розвитку психолого-педагогічних передумов аудіювання, дозволить покращити рівень сформованості аудіювання, як виду навчальної та мовленнєвої діяльності у молодших школярів із вадами мовлення. У цьому напрямі будуть спрямовані наші подальші дослідження.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Анохин П. К. Очерки по физиологии функциональных систем / П.К.Анохин. – М. : Медицина, 1975. – 446 с.
2. Бадер В.І. Розвиток усного і писемного мовлення молодших школярів / В. І. Бадер. – К. : АПН, 2000. – 314 с.
3. Бацевіч Ф. С. Основи комунікативної лінгвістики / Ф. С. Бацевіч. – К.: Академія, 2004. – 344 с.
4. Бжалава И. Т. Установка и механизмы мозга / И.Т. Бжалава. – Тбилиси : Мепниереба, 1971. – 195 с.
5. Винокур А. С. Подолання мовного недорозвинення у дітей молодшого шкільного віку / А. С. Винокур. – К. : Радянська школа, 1977. – 141 с.
6. Выготский Л. С. Мышление и речь: [избранные собр. соч.: в 6 т.] / Л. С. Выготский – М. : Педагогика, 1982. – Т. 2. – С. 5 – 361.
7. Выготский Л. С. Психология развития ребенка / Л. С. Выготский. – М.: Эксмо, 2003. – 512 с.
8. Гез Н.И. Методика обучения иностранным языкам в средней школе: [учебник] / Н.И. Гез, М.В. Ляховицкий, А.А. Миролубов. – М.: Высш. шк., 1982. – 373 с.
9. Гез Н.И. Роль условий общения при обучении слушанию и говорению / Н.И. Гез // Иностранные языки в школе. – 1981. – №5 – С. 32–39.
10. Гудзик І. П. Аудіювання українською мовою: [посіб. для вчителів початкових класів] / І. П. Гудзик. – К. : Педагогічна думка, 2003. – 144 с.
11. Дмитренко В. І. Аудіювання у 2 – 4 класах: Посібник для вчителя / В.І. Дмитренко. – Луганськ: Янтар, 2002. – 44 с.
12. Дубовик С. І. Аудіювання на уроках української мови / С.І. Дубовик // Початкова школа. – 2002. – № 3. – С. 18-19.
15. Екжанова Е. А. Эффективная коррекция для первоклассников в играх и упражнениях: Методика коррекционно-педагогической работы в начальных классах общеобразовательной школы: Научно-методическое пособие / Е.А. Екжанова, О.А. Фроликова. – СПб. : КАРО, 2007. – 272 с.

16. Грызулина А. Ещё 2 приёма обучения аудированию / А. Грызулина, Д. Павловский // Учитель. — 2000. — №6. — С. 14 – 18.
17. Жинкин Н.И. Механизм речи / Н.И. Жинкин. — М.: Просвещение, 1958. — 370 с.
18. Жинкин Н. И. О кодовых переходах во внутренней речи / Н.И.Жинкин // Вопросы языкознания. — 1964. — № 6. — С. 26 – 38.
19. Зимняя И. А. К вопросу о восприятии речи : автореф. канд. дисс. канд. пед. наук / И. А. Зимняя. — М., 1961. — 21 с.
20. Зимняя И.А. Лингвопсихология речевой деятельности / И. А.Зимняя. — М., Московский психолого-социальный институт, Воронеж : НПО "МОДЭК", 2001. — 432 с.
21. Зимняя И. А. О двух планах вероятностного прогнозирования в восприятии речи (на м-ле фраз) / И. А. Зимняя // Материалы IV Всесоюзного съезда общества психологов. — Тбилиси: ТВИД – 1971. — С. 312 – 313.
22. Зимняя И. А. Опережающее отражение в речевом поведении / И.А.Зимняя // Иностранные языки в высшей школе. — 1974. — № 8. — С. 85 – 89.
22. Зимняя И.А. Лингвопсихология речевой деятельности / И. А. Зимняя. — М.: Московский психолого-социальный институт, Воронеж : НПО "МОДЭК", 2001. — 432 с.
23. Зинченко В.П. Методологические вопросы психологии / В.П.Зинченко, С.Д. Смирнов. — М. : Изд-во МГУ, 1983. — 165 с.
24. Ибакаева Е.А. Аудирование как вид учебной деятельности / Е.А.Ибакаева // Иновационные технологии в филологическом образовании. — 2007. — №5. — С.21-22.
25. Ильина В.И. Некоторые характеристики кратковременной памяти, полученные в условиях аудирования / В.И. Ильина — М.: Педагогика, 1988. — С.12-56.
26. Ильина В.И. Аудирование /В.И. Ильина // Материалы IX Международных семинаров преподавателей русского языка стран

социализма. – М. : Изд-во МГУ. – 1969. – С. 18 – 31.

27. Кочкина З.А. Аудирование: что это такое? / З.А. Кочкина // Иностранные языки в школе. – 1964. – №5. – С. 14 – 18.

28. Кулиш Л. Ю. Виды аудирования / Л. Ю. Кулиш // Вопросы языковой структуры. – К.: Вища школа, 1999. – С.88-112.

29. Лалаева Р. И. Теория речевой деятельности: Хрестоматия / Р. И. Лалаева, Е. А. Логинова, Т. А. Титов. – СПб. : Рос. гос. пед. ун-т им. А. И. Герцена, 2000. – 413 с.

30. Леонтьев А. А. Психолингвистические единицы и порождение речевого высказывания / А. А. Леонтьев. – М. : Наука, 1969. – 308с.

31. Лурия А. Р. Высшие корковые функции человека / А.Р. Лурия. – М.: МГУ, 1969. – 431 с.

32. Львов М. Р. Основы теории речи / М. Р. Львов. – М. : Академия, 2002. – 248 с.

33. Мазанова Е.В. Школьный логопункт. Документация, планирование и организация коррекционной работы: [методическое пособие для учителей-логопедов] / Е. В. Мазанова. – М. : Издательство ГНОМ и Д, 2009. – 160 с.

34. Марченко І.С. Спеціальна методика початкового навчання української мови / І. С. Марченко. – К. : Видавничий дім «Слово», 2010. – 288 с.

35. Мастюкова Е. М. Дефекты речи и их происхождение / Е. М. Мастюкова // Причины возникновения и пути профилактики аномалий развития у детей ; под ред. Т. А. Власовой. – М. : АПН СССР, 1985. – С. 73 – 95.

36. Матюшина М. В. Психология младшего школьника / М. В. Матюшина. – М.: Просвещение, 1970. – 107 с.

37. Методика вивчення української мови в школі / О.М.Беляєв, В.Я.Мельничайко, М.І.Пентилюк, Г.М.Передрій, Л.П.Рожило. - К.: Рад. школа, 1987. - 246 с..

38. Методика навчання рідної мови в середніх навчальних закладах / За

ред. М.І. Пентилюк: Підручник для студентів-філологів. - К.: Ленвіт, 2000. - 264 с.

39. Мухина В. С. Детская психология: [учебник] / В.С. Мухина. – М.: Академия развития, 1995. – 315 с.

40. Наказ Міністерства освіти і науки України від 19.08.2016 №1009 «Про орієнтовні вимоги до контролю та оцінювання навчальних досягнень учнів початкової школи»: [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://old.mon.gov.ua/img/zstored/files/1-2-08-i.pdf>

41. Немов Р.С. Психология. Книга 3. Психодиагностика. Введение в научное психологическое исследование с элементами математической статистики: [Учеб. для студ. высш. пед. учеб. заведений: В 3 кн. – 4-е изд.] / Р.С. Немов. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2001. – 640 с.

42. Никашина Н.О. Логопедическая помощь учащимся с речевым недоразвитием / Н. О. Никашина // Недостатки речи у учащихся начальных классов массовой школы. – М. : Просвещение, 1965. – С. 25 – 29.

43. Основы теории и практики логопедии / под. ред. Р. Е. Левиной. – М.: Просвещение, 1967. – 367 с.

44. Правдина О.В. Логопедия: [учеб. пособие для дефектолог. фак. пед.-вузов] / О. В. Правдина. – М. : Просвещение, 1969. – 310 с.

45. Правова Н.В. Вибір текстів для аудіювання та способи перевірки аудіативних умінь учнів / Н.В. Правова // Початкова школа. – 2006. – № 6. – С. 39 – 42.

46. Правова Н.В. Особливості формування умінь усного мовлення у російськомовних школярів / Н.В. Правова // Початкова школа. – 2006. – № 4. – С. 33 – 38.

47. Програми для 2–4 класів загальноосвітніх навчальних закладів для дітей з тяжкими порушеннями мовлення. Ч.1. – К. : Видавництво «Неопалима купина». – 2006. – 360 с.

48. Притулик Н.В. Проблема формування українського комунікативного мовлення молодших школярів / Н.В. Притулик // Рідні джерела. – 2001. – № 3.

– С.10-11.

49. Психолінгвістика / под ред. А. М. Шахнарович. – М. : Прогресс, 1984. – 367 с.

50. Психологический словарь / под общ. ред. А.В. Петровского, М.Г.Ярошевского [2-е изд., испр. и доп]. — М.: Политиздат, 1977. – 494 с.

51. Развитие речи младших школьников / отв. ред. М. Р. Львов. – М. : МГПИ, 1984. – 143 с.

52. Ревуцька О.В. Проблема мовленнєвого розвитку молодших школярів з тяжкими вадами мовлення у сучасній науково-методичній літературі / О. В. Ревуцька // Вища школа. – 2007. – С. 46 – 57.

53. Рогова Г.В. Методика обучения иностранным языкам в средней школе / Г.В. Рогова. – М. : Просвещение, 1991. – С. 104 – 123.

54. Розенталь Д.Э. Словарь-справочник лингвистических терминов: [пособие для учителя; 3-е. изд., испр. и доп.] / Д.Э. Розенталь, М.А.Теленкова. – М. : Просвещение, 1985. – 357с.

55. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн – СПб: Издательство «Питер», 2000. – 712 с.

56. Садовникова И. Н. Нарушения письменной речи и их преодоление у младших школьников / И. Н. Садовникова. – М. : Владос, 1995. – 256 с.

57. Сатинова В. Ф. Некоторые вопросы обучения аудированию связной речи в 7 классе средней школы / В.Ф. Сатинова // Обучение связной иноязычной речи в средней школе. – Минск: Народная асвета, 1970. – С. 46 – 57.

58. Соболева Н.И. Анализ лекторской речи в целях обучения студентов-иностранцев ее пониманию (на материале учебных лекций естественно-научного и математического циклов): автореферат дис. канд. пед. наук. – М., 1972. – 238 с.

59. Соботович Е. Ф. Речевое недоразвитие у детей и пути его коррекции: (дети с нарушением интеллекта и моторной алалией) / Е.Ф. Соботович. – М.: Классикс стиль, 2003. – 160 с.

60. Соловйова Е. Н. Методика навчання іноземним мовам: базовий курс лекцій: посібник для студентів пед. вузів і вчителів / Е.Н. Соловйова. – К.: Освіта, 2002. – 239 с.

61. Сміліченко Я. Уроки аудіювання з української мови в російськомовних класах / Я. Смільченко// Початкова школа. – 2011. – № 3. – С. 31–34.

62. Смирнов А.А. Проблемы координации в области памяти / А.А. Смирнов. – М.: Наука, 1992.- С.8-23.

63. Тарасун В. В. Комплекс навчальних завдань з граматики та орфографії: [навчальний посібник] / В. В. Тарасун, М. В. Шевченко. – К.: ісдо, 1994. – 148с.

64. Тарасун В. В. Концепція державного стандарту освіти учнів з порушеннями мовленнєвого розвитку / В. В. Тарасун // Хрестоматія з логопедії: навчальний посібник; під ред. М. К. Шеремет, І. В. Мартиненко – К. : КНТ, 2006. – С. 64 – 80.

65. Тарасун В. В. Логодидактика: [навчальний посібник для вищ. навч. закладів] / В. В. Тарасун. – К.: НПУ імені М.П.Драгоманова, 2004. – 348 с.

66. Фотекова Т.А. Диагностика речевых нарушений школьников с использованием нейропсихологических методов: Пособие для логопедов и психологов / Т. А. Фотекова, Т. В. Ахутина. – М. : АРКТИ, 2002. – 136 с.

67. Филичева Т.Б. Логопедия: Теория и практика / Т.Б.Филичева. – М.: Эксмодетство, 2017. – 608с.

68. Хрестоматія з логопедії: [навчальний посібник] / за ред. І.С.Марченко, М. К. Шеремет та ін. – К. :Видавничий дім «Слово», 2019. – 369 с.

69. Цєпова І.В. Розвиток навичок мовленнєвої діяльності молодших школярів: аудіювання, говоріння / І. В.Цєпова, О.Я.Харченко. – Харків: Веста: Вид-во «Ранок», 2008. – 176 с.

70. Цінько С. Критерії відбору текстів для сприймання учнями на слух / С. Цінько // Українська мова і література в школі. – 2000. – № 4. – С. 6 – 14.

71. Цінько С. Методика роботи над розвитком умінь аудіювання в учнів п'ятого класу / С. Цінько // Українська мова і література в школі. – 2000. – № 4. – С. 12-15.

72. Чередніченко Н.В. Початковий курс навчання української мови молодших школярів із тяжкими порушеннями мовлення / Н. В. Чередніченко. – К. : Видавничий дім «Слово», 2016. – 208 с.

73. Чистович Л. А. Восприятие речи / Л. А. Чистович, В. А. Кожевников // Вопросы теории и методов исследования речевых сигналов. – Л.: ЛГУ, 1969. – С. 26 – 29.

ДОДАТКИ

Додаток А

Завдання на дослідження стану сформованості навички аудіювання.

Текст «Леся»

ЛЕСЯ

Чи не найбільшою родинною подією були літературні вечори. Леся навчилася грамоти дуже рано, в чотири роки, і теж захопилася літературою. Найпершим самостійно нею прочитаним твором була подарована матір'ю книга «Про земні сили», з якої дівчинка дізналася про величезні багатства Землі та її походження. Потім — «Український орнамент», «Кобзар», поезії Міцкевича, казки Андерсена й Шпільгагена. Казки Ольга Петрівна перекладала для дітей сама, бо українською мовою їх не видавали.

Домашні літературні читання починала Леся якимсь уривочком чи віршем. Останньою виступала Ольга Петрівна. Вона вміло декламувала свої поезії — найбільш про природу та красу рідного краю, про могутній Дніпро, що несе свої води через усю Україну.

Сьогодні дочитували «Тараса Бульбу».

Петро Антонович за звичкою приліг на канапі, посадовивши малих поруч, а невисока на зріст Ольга Петрівна майже сховалася в глибокому м'якому кріслі.

Читала вона спокійно, розмірено. Вдитячій уяві поставали картини звитяжних подвигів. Як дійшли до того місця, де вороги глумляться над беззбройним Остапом, у Лесі виступили на очах сльози, їх, можливо, ніхто й не помітив би, та дівчинка, мабуть ненароком, схлипнула.

— Що тобі, доню? — занепокоївся батько

— Нічого... Я більше не буду... — Витерла кулачком вії. — Але чому... хіба його не можна було врятувати?

— От тобі й маєш! — розвела руками мати. — Хіба можна так, Лесю? Це ж книжка...

— А в книжках хіба неправду пишуть? Ти сама казала, що «Кобзар» — то свята правда. Ольгу Петрівну обеззброїло таке питання.

— Авжеж, Лесю, втрутився батько. — Книжкам треба вірити. Та, бачиш, Остап і смертю своєю послужив вітчизні. Загинув, а таємниці не видав... Плакати все ж таки не годиться.

Читання закінчили. Петро Антонович почав оповідати свої мисливські пригоди, і Леся повеселішала. Мати показала їй новий узор, обіцяла дістати заповочі, щоб його вишити.

На ніч Ольга Петрівна провітрювала спальню, і Леся, лежачи під ковдрою, чула, як у садку сонно зітхав між гіллям вітер і десь далеко, мабуть на околиці міста, співала молодь (*М. Олійник, 309 слів*).

Тестові завдання

1. Яка подія була найзначнішою у родині Лесі?
 - а) Літературні вечори;
 - б) приїзд батька.
2. Хто перекладав казки, щоб діти мали змогу читати їх українською мовою?
 - а) Мати, Ольга Петрівна;
 - б) батько, Петро Антонович.
3. Про яку книжку батьки говорили, що в ній написана «свята правда»?
 - а) «Тарас Бульба» М. Гоголя;
 - б) «Кобзар» Тараса Шевченка.
4. Як звали героя повісті «Тарас Бульба», який загинув, послуживши вітчизні?
 - а) Петро;
 - б) Остап.
5. Чому плакала Леся після закінчення читання книжки?
 - а) Вона хотіла, щоб продовжили читати;
 - б) їй шкода було загиблого Остапа.
6. Чи одразу заснула цієї ночі Леся?
 - а) Ні;
 - б) так.

Додаток Б

Завдання на дослідження стану сформованості навички аудіювання. Текст «Квіти»

КВІТКИ

Стояла зима. Вся земля була вкрита пухким снігом, наче м'який укривалом, під котре ховались всякі рослини. І справді там було дуже тепло корінцям, травиці і квіточкам, але їм було сумно в темній хатці. Вони ждали весни, щоб любе сонечко послало своє проміння зігнати сніг, зігріти холодну землю і випустити їх хоч і з теплої, але дуже темної хати. Маленькому блакитному дзвіночку було дуже сумно; він почав прислуховуватись, що робиться угорі, йому почувся якийсь гомін. Се бігали по садку діти, грались у сніжки і робили снігову бабу, вони дуже раділи зимі.

— Послухайте, сестрички! — загукав дзвіночок до других квіток. — Послухайте, який угорі гомін: може весна прийшла?

— Ох, коли б то скоріш весна! — прошепотіла біленька конвалія, зітхаючи. — Як люблю дивитися на гарних метеликів і слухати чудаві співи пташок. А сонечко? Боже, яке гарне!

— Страшенно нудно так довго тут сидіти, так би вже хотілось розпустити свою гарну мережану спідничку! — промовив красень тюльпан.

— Годі вам балакати! — пробурчав старий реп'ях, прокидаючись. — Хвилини спокою не даєте.

Квітки затихли, коби тільки старий заснув.

— Як би мені хотілось подивитися, що робиться на землі! — промовив тихесенько оксамитовий чорнобривець.

— Ой! Як же я скучила за тим сонечком! — сказала маленька польова гвоздика.

— І чого се ви все так турбуєтесь за тим сонцем? Хіба я гірший від нього? — промовив згорда соняшник. — Ось нехай тільки я вийду на світ, тоді побачите, що моє жовте листячко краще сонячного променя.

— Ач, як хвалиться! Прошепотіла фіалочка, нахиливши до конвалії свою гарну голівку.

— А мені здається, — промовила красива піонія, що тут є кращі від тебе, соняшнику, та й не величаються! — І вона з презирством глянула на нього.

Соняшник хотів вже сперечатись, але в сей час знов прокинувся старий реп'ях і сердито гримнув:

— Мовчіть, дурні. Ніяк не дають заснути. Спіть краще та ждіть; все буде в свій час. Маленька незабудка здригнулась і міцно притулилась до фіалочки, але не заснула, а все прислухалась до чогось (*За Б. Грінченком, 310 слів*).

Тестові завдання

1. Чому холодної зими корінцям рослин було дуже тепло?
 - а) Тому що земля була вкрита пухким снігом;
 - б) тому що зима була теплою.
2. Хто розбудив квіточки своїм гомоном?
 - а) Діти;
 - б) весна.
3. Чому старому реп'яхові не подобалась розмова, яку вели квіти?
 - а) Він був старий і хотів спокою;
 - б) він не любив весну.
4. Яка квітка хвалилась, що вона краща за сонечко?
 - а) Соняшник;
 - б) ромашка.
5. Чому раптом затихли всі квіточки?
 - а) Вони засумували;
 - б) вони чекали, поки засне старий реп'ях.
6. Якою була найзаповітніша мрія усіх квітів?
 - а) Щоб скоріше прийшла весна;
 - б) Щоб заснув реп'ях.

Додаток В

Завдання на дослідження стану сформованості навички аудіювання.

Текст «Сніжинка і карасик».

СНІЖИНКА І КАРАСИК

Наші діти Оксана і Петрусь гуляли надворі. Саме тоді падав сніг, і на Петровій чорній одежі видно було гарні біленькі сніжинки, як зірочки. Зима е тільки починалася, і діти були її раді. У них щічки були червоні, самі були веселі.

Прийшли в хату, обтрусилися. Оксана гукнула:

— Дивись, Петре, в тебе на рукаві така гарненька сніжинка!

— Ось я її струшу додолю, — промовив Петрусь.

— Ні, ми її вкинемо у воду до карасика.

А в нас на вікні стояла велика склянка з водою, в ній плавав карасик. Він там жив ще з літа, ми часто перемінляли воду йому і їсти давали.

Петрусь струсив сніжинку до карасика у воду, і її не видно стало. Це було неабияка сніжинка, і ось що з нею сталося!

Карасик приплив до неї, ткнув писком (бо в його немає ні рук, ні ніг);

— Здоров був, карасику!

Вона балакала так тихо, як і риби, карасик чув, а люди не чують.

— Доброго здоров'я, — одмовив карасик, а ти звідки і почім мене знаєш?

— Хіба ти мене забув, карасику-братику? Ми ж бо ж тобою жили, як риба з водою, як брат з сестрою, товаришували колись, як іще ти в Десні плавав, а я була крапельиною води. Я ніколи тебе не кидала, куди ти плив, то я за тобою. Я гралася коло твоїх очей, коло твоїх крилець. А як прийшли рибалки і витягли тебе, то я й тоді не покинула тебе. І рибалки це, мабуть, помітили, бо ти був мокрий, а то ж я, будши краплею водиці, пристала до твоєї золотої луски.

Я знала, як тобі тяжко без води. А як продали тебе на базарі Оксаниній мамі, вона принесла тебе до цієї хати, і я думала, що тебе, бідного, пектимути на сковороді. Зосталася я в мисці сама, боялася вогню, ніколи в йому не була, не люблю його. Якби мені воля, я б погасила усі вогні на світі! Я не хотіла бачити твого сконання.

Заплакала я, висохла, стала парою і в квартиру вилетіла з хати, аж до хмари, і з хмарою гуляла по світу.

Карасик був дуже радий, весело ворухив крильцями й промовляв:

— Це добре, це дуже добре! Правду кажуть люди, що гора з горою не сходиться, а приятелі можуть зійтися...

Так вони розмовляли, веселі.

Зима була довга, і було їм досить часу перебалакати про всячину, і надто про все, що бачила сніжинка, літаючи по світу.

Як настала весна, діти понесли склянку з карасиком до річки і пустили його в воду. Його приятелька, крапельина, що була сніжинкою, не розлучалася з ним. (Г. Коваленко, 323 слова).

Тестові завдання

1. Звідки сніжинка взялась у хаті?
 - а) Її занесло вітром;
 - б) її принесли з прогулянки діти.
2. Куди Петрусь подів сніжинку?
 - а) Виніс за двір;
 - б) він її струсив у воду до карасика.
3. Де раніше зустрічались сніжинка і карасик?
 - а) На ринку, де продавали карасика;
 - б) У Десні, де плавав раніше карасик, а сніжинка була краплинкою води.
4. Що зробили навесні з карасиком?
 - а) Його засмажили;
 - б) його понесли діти до річки й пустили у воду.
5. Чому сніжинка знайшла карасика?
 - а) Вона цього дуже хотіла;
 - б) це трапилось випадково.
6. Чи можна назвати карасика й сніжинку справжніми друзями?
 - а) Так;
 - б) ні.

Додаток Г

ДОВІДКА

про перевірку на текстові збіги у Науковій бібліотеці

кваліфікаційної роботи СВО Бакалавр

спеціальності 013 Початкова освіта (денна форма)

Автор роботи	Федоряка Є.
Назва роботи	Психолого-педагогічні передумови опанування навичкою аудіювання учнями початкових класів з вадами мовлення
Факультет	Педагогічний факультет
Науковий керівник	доцент Кабельнікова Н.В.
Роботу перевірено за допомогою програмного засобу	Unicheck
Ідентифікаційний номер роботи	ID файлу: 1002567522
Результати перевірки	Схожість 7,55%

Директорка Наукової бібліотеки

Нателла АРУСТАМОВА

Бібліотекарка I категорії

Стефанія Соболь

Додаток Д

КОДЕКС АКАДЕМІЧНОЇ ДОБРОЧЕСНОСТІ ЗДОБУВАЧА ВИЩОЇ ОСВІТИ ХЕРСОНСЬКОГО ДЕРЖАВНОГО УНІВЕРСИТЕТУ

Я, Федоряка Євгеній Віталійович, учасник освітнього процесу Херсонського державного університету, **УСВІДОМЛЮЮ**, що академічна доброчесність – це фундаментальна етична цінність усієї академічної спільноти світу.

ЗАЯВЛЯЮ, що у своїй освітній і науковій діяльності **ЗОБОВ'ЯЗУЮСЯ**:

– дотримуватися:

- вимог законодавства України та внутрішніх нормативних документів університету, зокрема Статуту Університету;
- принципів та правил академічної доброчесності;
- нульової толерантності до академічного плагіату;
- моральних норм та правил етичної поведінки;
- толерантного ставлення до інших;
- дотримуватися високого рівня культури спілкування;

– надавати згоду на:

- безпосередню перевірку курсових, кваліфікаційних робіт тощо на ознаки наявності академічного плагіату за допомогою спеціалізованих програмних продуктів;
- оброблення, збереження й розміщення кваліфікаційних робіт у відкритому доступі в інституційному репозитарії;
- використання робіт для перевірки на ознаки наявності академічного плагіату в інших роботах виключно з метою виявлення можливих ознак академічного плагіату;

– самостійно виконувати навчальні завдання, завдання поточного й підсумкового контролю результатів навчання;

– надавати достовірну інформацію щодо результатів власної навчальної (наукової, творчої) діяльності, використаних методик досліджень та джерел інформації;

– не використовувати результати досліджень інших авторів без використання покликань на їхню роботу;

– своєю діяльністю сприяти збереженню та примноженню традицій університету, формуванню його позитивного іміджу;

– не чинити правопорушень і не сприяти їхньому скоєнню іншими особами;

– підтримувати атмосферу довіри, взаємної відповідальності та співпраці в освітньому середовищі;

– поважати честь, гідність та особисту недоторканність особи, незважаючи на її стать, вік, матеріальний стан, соціальне становище, расову належність, релігійні й політичні переконання;

– не дискримінувати людей на підставі академічного статусу, а також за національною, расовою, статевою чи іншою належністю;

– відповідально ставитися до своїх обов'язків, вчасно та сумлінно виконувати необхідні навчальні та науково-дослідницькі завдання;

- запобігати виникненню у своїй діяльності конфлікту інтересів, зокрема не використовувати службових і родинних зв'язків з метою отримання нечесної переваги в навчальній, науковій і трудовій діяльності;
- не брати участі в будь-якій діяльності, пов'язаній із обманом, нечесністю, списуванням, фабрикацією;
- не підроблювати документи;
- не поширювати неправдиву та компрометуючу інформацію про інших здобувачів вищої освіти, викладачів і співробітників;
- не отримувати і не пропонувати винагород за несправедливе отримання будь-яких переваг або здійснення впливу на зміну отриманої академічної оцінки ;
- не залякувати й не проявляти агресії та насильства проти інших, сексуальні домагання;
- не завдавати шкоди матеріальним цінностям, матеріально-технічній базі університету та особистій власності інших студентів та/або працівників;
- не використовувати без дозволу ректорату (деканату) символіки університету в заходах, не пов'язаних з діяльністю університету;
- не здійснювати і не заохочувати будь-яких спроб, спрямованих на те, щоб за допомогою нечесних і негідних методів досягати власних корисних цілей;
- не завдавати загрози власному здоров'ю або безпеці іншим студентам та/або працівникам.

УСВІДОМЛЮЮ, що відповідно до чинного законодавства у разі недотримання Кодексу академічної доброчесності буду нести академічну та/або інші види відповідальності й до мене можуть бути застосовані заходи дисциплінарного характеру за порушення принципів академічної доброчесності.

18.05.2020

(дата)



(підпис)

Євгеній ФЕДОРЯКА

(ім'я, прізвище)