

Key words: reading, technical and semantic side of reading, reading interests, primary school pupil.

УДК 376.36: 372.462

Федорова О.В.

***ПСИХОЛОГІЧНІ ТА ЛІНГВОДИДАКТИЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ
КОМУНІКАТИВНО-МОВЛЕННЄВИХ УМІНЬ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ
ІЗ ТЯЖКИМИ ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ ЗАСОБАМИ
ПРИЙМЕНИКОВИХ КОНСТРУКЦІЙ***

Статтю присвячено проблемі формування комунікативно-мовленнєвих умінь молодших школярів із тяжкими порушеннями мовлення (ТПМ) засобами прийменникових конструкцій. Проблема формування комунікативно-мовленнєвих умінь є однією з провідних у наукових дослідженнях психологів і дидактів, але разом з тим, залишається недостатньо дослідженими питання правильного й доцільного вживання прийменникових конструкцій учнями із ТПМ. А саме прийменникові конструкції впливають на зміст і хід спілкування, є важливими в активному аспекті.

Ключові слова: комунікативно-мовленнєві уміння, мовленнєвий розвиток, тяжкі порушення мовлення.

Останнім часом на всіх рівнях – лінгвістичному, психологічному, педагогічному розглядається питання комунікативно-діяльнісного підходу до змісту й процесу навчання рідної мови в початковій школі, зокрема можливість засвоєння молодшими школярами різних аспектів мови як засобу спілкування (Л.Варзацька, М.Вашуленко, А.Маркова, М.Пентилюк та інш.), передбачається усвідомлення ролі мови та її функцій щодо реалізації в мовленні кожної людини.

Розвиток й удосконалення комунікативно-мовленнєвих умінь молодших школярів неможливий без осмислення та узагальнення нагромадженого в цій галузі досвіду.

Як переконливо свідчить практика, формування комунікативно-мовленнєвих умінь є однією з основних проблем сучасної методики навчання рідної мови. Навіть учні з нормальним мовленнєвим розвитком, які добре засвоїли основи науки про мову, відчують певні труднощі в мовленнєвому спілкуванні. Невідповідність між теорією і практикою живого спілкування особливо відчувається тоді, коли набуті мовні знання необхідно застосувати для правильного вживання слова, словосполучення в усному чи писемному мовленні, для побудови речень і зв'язних висловлювань з певною комунікативною метою. Відсутність належної кореляції між теоретичними знаннями і практичними мовленнєвими вміннями відбивається на таких характеристиках мовлення, як точність, аргументованість, доцільність, послідовність, доказовість, дієвість тощо. З огляду на зазначене необхідно посилити практичну сторону навчального процесу вчити школярів орієнтуватись у конкретних мовленнєвих ситуаціях, добирати відповідно до ситуації зміст і мовні засоби, володіти правилами мовленнєвої поведінки в різних умовах мовлення і спілкування.

Комунікативно-діяльнісний підхід до навчання рідної мови актуалізує необхідність удосконалення змісту навчального предмета "Українська мова" і методики, яка б забезпечувала ефективність навчального процесу. Такий підхід вимагає оновлення змісту, а також форм, методів і прийомів навчання, спрямованих на формування й удосконалення в учнів комунікативно-мовленнєвих умінь. Саме тому актуальним і перспективним стає комунікативний аспект навчання рідної мови, зокрема у спеціальній школі для дітей із тяжкими порушеннями мовлення.

За комунікативну спрямованість уроків розвитку зв'язного мовлення виступають методисти В. Бадер, В. Капінос, Т. Ладженська, В. Собко; за вивчення граматики на комунікативній основі – О. Біляєв, Л. Варзацька, М. Вашуленко, Л. Глазова, Г. Шелехова; за перебудову шкільного курсу рідної мови – В. Горбачук, О. Купалова, А. Маркова, В. Мельничайко, М. Соловейчик.

Психолого-педагогічна практика представлена широким колом методичних рекомендацій, спрямованих на удосконалення характеристик мовлення молодших школярів (М. Баранов, М. Вашуленко, І. Гудзик, В. Капінос, Н. Скрипниченко, О. Хорошковська).

У молодшому шкільному віці закріплюються й розвиваються основні характеристики пізнавальних процесів людини (сприйняття, увага, пам'ять, уява, мислення, мовлення), необхідність яких пов'язана зі вступом у школу. З "натуральних", за Л. Виготським, ці процеси у молодшому шкільному віці повинні перетворитися у вищі психічні функції [1].

Відомо, що у категорії дітей із ТПМ визначають певні особливості мовленнєвої та розумової діяльності: недорозвиток операцій аналізу, синтезу, узагальнення класифікації, труднощі розуміння причинно – наслідкових зв'язків; недостатній обсяг короткочасної слухової пам'яті, використання низькопродуктивних способів запам'ятовування, відставання інтелектуального компонента мовленнєвої діяльності, що виявляється, передусім, в особливостях засвоєння семантики мовних знаків на лексичному і граматичному рівнях (Л. Вавіна, О. Жильцова, Р. Левіна, М. Савченко, О. Качуровська, В. Кондратенко, В. Тарасун, В. Тищенко, Н. Чередніченко, О. Ревуцька, М. Шеремет).

Характерною закономірністю нормального мовленнєвого розвитку є той факт, що засвоюються приєдникові конструкції тільки після флексій. Засвоївши флексивні зміни в словах, тобто навчивши виконувати комбінацію елементів $K_{(корінь)} + \Phi_{(флексія)}$, дитина вільно вводить у цю комбінацію третій елемент — приєдник (П) і будує висловлювання (П) + (К) + (Ф).

У дітей із ТПМ цей процес має певні особливості. Вони не виокремлюють приєдник і флексію, не розуміють, що приєдник і флексія пов'язані симультанно, змішують їх. У більшості випадків діти із ТПМ спрощують сполучення трьох елементів, віддаючи перевагу лексичній основі слова як найбільш вагомій і частотній одиниці, комбінуючи її з аморфним елементом, тобто замінують приєдник голосними: "а", "у", "і". Використання зазначених голосних замість приєдника частково пояснюється дефектами звуковимови, діти випускають необхідний звук приєдника і зберігають тільки його "вокальну" частину: "а" (замість *на*), "і" (замість *з*), "у" (замість *над*, *під*). Дитина із ТПМ як би залишає, "резервує" місце для майбутнього приєдника що має утворитися від аморфного приєдника-вокалу: "акісені" (*з кишени*), "атілі" (*на стільці*) і т.нш. "Вокальний" замісник приєдника є аморфним і загальним для багатьох приєдникових конструкцій.

Діти із ТПМ фрагментарно засвоюють лексичний матеріал, мають знижену здатність як сприймати приєдникові конструкції, так і розуміти їх значення, вони говорять "від чашки" у значенні — вилити з чашки; "за стіл" у значенні — покласти під стіл; "з ножиком", "у м'ячикою" у значенні — різати ножом, грати в м'яч. Такі явища обмежують комбінаторні можливості і здібності дітей із ТПМ, що так необхідні для творчого використання саме цих конструктивних елементів рідної мови в процесі формування комунікативно-мовленнєвих умінь.

Психологічною основою процесу формування комунікативно-мовленнєвих умінь є теорія мовленнєвої діяльності, згідно якої розвиток мовлення відбувається з орієнтацією на структуру мовленнєвих дій. Усі види мовленнєвої діяльності характеризуються цілеспрямованістю й складаються з кількох послідовних фаз. Кожна фаза відповідає певному етапу породження мовлення, в якому можна виділити групи операцій – орієнтування, планування, реалізації та контролю, пов'язаних з аналітико-синтетичною діяльністю школярів. Відповідно до цих фаз і здійснюється мовленнєва дія, що зумовлена мовленнєвою ситуацією, наприклад, необхідністю відповісти на запитання, спонукати до дії, написати листа тощо. Кожна мовленнєва дія містить етап підготовки висловлювання (усвідомлення

мотивів, мети спілкування, прогнозування результатів), структурування (відбір мовних одиниць, розташування їх у певному порядку на основі оперативної мовленнєвої пам'яті), перехід до зовнішнього мовлення (звукове або графічне оформлення висловлювання). Про ефективність мовленнєвої дії свідчить його сприйняття та реакція на висловлювання (зворотній зв'язок) [6].

У загальній структурі мовленнєвої діяльності усі її види (говоріння, слухання, читання, письмо) розглядаються як основні види взаємодії людей у процесі спілкування. Розуміння діяльності як "послідовності окремих дій" складає основу для визначення понять "уміння". У межах самої діяльності мовленнєва дія співвідноситься з поняттям "уміння", яке психологи й дидакти розглядають як здатність учнів свідомо здійснювати певну діяльність, творчо застосовувати набуті знання.

Психолого-педагогічною основою уміння є розуміння взаємозв'язків між метою діяльності, умовами і способами її виконання, оскільки уміння формуються в процесі навчальної діяльності і виявляються у продуктивності, усвідомленні й швидкості володіння окремими видами розумових і практичних дій. Залежно від способу виконання дій та істотних ознак діяльності психологи й дидакти Л. Виготський, П. Гальперін, М. Данилов, О. Леонт'єв, І. Лернер, О.Савченко ін. розглядають уміння як здатність учнів свідомо здійснювати певну діяльність шляхом творчого використання знань у звичних чи нових умовах [2].

У свідомості кожного носія мови зберігається певна кількість мовленнєвих схем і граматичних правил їх побудови, за якими можна утворювати безмежний ряд конкретних повідомлень. Саме свідомий вибір мовцем необхідних граматичних засобів у процесі будови зв'язного висловлювання дає можливість вільно користуватися мовними засобами в реченні.

Уміння і навички в психолого-педагогічній літературі розглядаються під різними ракурсами. Це різні категорії, кожна з яких повинна мати свою методику формування й розвитку.

Серед багатьох визначень поняття "уміння" відзначимо єдність науковців у тому, що воно є продуктом свідомої діяльності людини, "здатністю людини продуктивно, з належною якістю і у відповідний час виконувати роботу"[7,с.39]; "системою прийомів, що забезпечують готовність і здатність людини свідомо й самостійно, з належною якістю і у відповідний час виконувати роботу в нових умовах" [5,с.30]; "можливістю виконувати дію відповідно до мети й умов, у яких людині доводиться орієнтуватись"[8,с.5]; формою дії "практичної чи інтелектуальної, характерною особливістю якої є чітке усвідомлення основи дії і самої дії, її складу, структури" [6,с.76].

Мовленнєві вміння належать до спеціальних, ними учні оволодівають у процесі навчання рідної мови.

До мовленнєвих умінь відносять уміння слухати, говорити, читати, писати. Зокрема Я. Кодлюк конкретизує зміст мовленнєвих умінь: уміння слухати вчителя, відповідати на його запитання, викладати думки, встановлювати послідовність подій, ставити запитання до речення, тексту, міркувати тощо [6].

Зіставлення різних визначень комунікативних і мовленнєвих умінь, виявлення подібності й відмінності дало змогу дійти висновку, що комунікативно-мовленнєві вміння – це здатність мовця забезпечити правильне застосування словесних, насамперед слів із ряду службових частин мови, і невербальних (міміка, жести) засобів для ефективної взаємодії з учасниками акту спілкування. Ці вміння знайдуть застосування як у діалогічному, так і монологічному мовленні. До них відносимо:

- уміння ставити запитання, висловлюючи подив, сумнів, уточнення, здогадку, передбачення, при цьому доречно вживати відповідні прийменники;
- уміння констатувати, висловлюючи погодження, підтвердження, наслідок, посилення, обіцянку, уточнення, доцільно і правильно використовуючи прийменники;
- уміння заперечувати, висловлюючи відмову, непогодження, оформлюючи висловлену думку граматично правильно;

- уміння спонукати до дії, висловлюючи прохання, запрошення, наказ, пропозицію, побажання, з комунікативно виправданим використанням прийменників.

Варто зазначити, що комунікативно-мовленнєві вміння повинні відповідати основним комунікативним ознакам мовлення, зокрема: правильності, точності, логічності, виразності, образності, доступності, дієвості, доцільності [2].

Таким чином, аналіз психологічних досліджень і навчально-методичної літератури дозволив зробити висновок про те, що:

а) розвиток комунікативно-мовленнєвих умінь проходить у процесі мовленнєвої діяльності;

б) основою формування й розвитку умінь є знання;

в) ефективність розвитку комунікативно-мовленнєвих умінь знаходиться в безпосередній залежності від лінгвістичних знань: мовленнєва діяльність має бути організована так, щоб у її процесі закріплювалися набуті лінгвістичні знання, активніше використовувалися засвоєні граматичні форми.

Як бачимо, проблема формування комунікативно-мовленнєвих умінь є однією з провідних у наукових дослідженнях психологів і дидактів, але разом з тим залишається недостатньо дослідженими питання правильного й доцільного вживання прийменникових конструкцій учнями із ТПМ. А саме прийменникові конструкції впливають на зміст і хід спілкування, є важливими в активному аспекті. Вивчаючи прийменник у початковій школі, молодші школярі повинні оволодіти сукупністю лексичних, граматичних, синтаксичних знань, котрі забезпечують формування комунікативно-мовленнєвих умінь, необхідних кожній людині упродовж життя. Особливо процес засвоєння актуалізується у 1-5 класах, коли настає синтетичний період засвоєння граматичних явищ. Саме цей етап навчання учнів вимагає урахування мотивів мовленнєвої діяльності, фаз породження мовлення, вибору таких мовленнєвих дій, що забезпечують розвиток комунікативних умінь учнів із ТПМ, їх готовність до подальшого самовдосконалення.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Гойхман О.Я. Речевая коммуникация. – М.: ИНФРА-М, 2001. – 272с.
2. Діти з особливими потребами у загальному просторі: початкова ланка / [за ред.В.І Бондаря, В.В. Засенка]. – К., 2004. – С.113 -115.
3. Исенина Е.И. Психологические закономерности речевого онтогенеза. – Иваново: Изд-во Ивановского гос. ун-та, 1983. – 78с.
4. Токарева О.А., Фомина И.Н. Изучение морфемного состава слова в 6-7-х классах школ для детей с тяжелыми нарушениями речи // Дефектология. –1987. – №5. – С.58-64.

Федорова О.В.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ И ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНО-РЕЧЕВЫХ УМЕНИЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ СРЕДСТВАМИ ПРЕДЛОЖНЫХ КОНСТРУКЦИЙ

Статья посвящена проблеме формирования коммуникативно-речевых умений младших школьников с тяжелыми нарушениями речи средствами предложных конструкций. Необходимость ее рассмотрения обоснована тем, что на современном этапе реформирования специального образования в Украине требуется повысить коммуникативную компетентность и речевую культуру учащихся с тяжелыми речевыми нарушениями.

Ключевые слова: коммуникативно-речевые умения, речевое развитие, тяжелые нарушения речи, предложные конструкции.

FORMING OF COMMUNICATIVE AND SPEECH ABILITIES AMONG JUNIOR SCHOOLCHILDREN WITH SERIOUS SPEECH DISORDERS BY MEANS OF PREPOSITIONAL CONSTRUCTIONS

The problem of communication between children with stuttering - one of the most complicated problems of the theory and practice of special education. Improvement of education for adolescents with speech disorder requires a thorough study of peculiarities of speech development in children who stutter. Efficacy of correctional work is determined by the differentiated approach to the selection of the best practices and priyomov based on the study of the nature of deviations temporitnicheskikh characteristics of speech and individual characteristics of children with stuttering.

Key words: stuttering, corrective work, communicative and verbal skills, speech.

УДК 378. 14

Швець Є. С.

ТРУДНОЩІ НАВЧАННЯ АУДІЮВАННЯ НА ПОЧАТКОВОМУ СТУПЕНІ ТА ШЛЯХИ ЇХ ПОДОЛАННЯ

У статті розглядаються труднощі навчання аудіювання на початковому ступені. Визначено шляхи їх подолання, що сприяють формуванню аудитивних умінь.

Ключові слова: іншомовне мовлення, аудіювання, мовленнєва діяльність, труднощі навчання аудіювання.

Згідно з концепцією 12-річної школи, вивчення іноземної мови розпочинається в усіх загальноосвітніх навчальних закладах з 2-го класу початкової школи. Запровадження раннього навчання іноземної мови зумовлене насамперед економічними та суспільно-політичними факторами.

Одним із важливих видів діяльності в навчанні іноземної мови є аудіювання. Саме на початковому ступені в молодших класах відбувається процес первинного формування аудитивних умінь. Кінцевою метою цього етапу є вміння учня сприймати на слух та розуміти тексти різної тематики, які відповідають його віковим особливостям.

В останні роки підвищується інтерес викладачів, методистів, лінгвістів та психологів до проблеми оволодіння аудіювання в іноземній мові на початковому ступені. Аудитивній діяльності присвятили свої праці В.М. Плахотнік, С.Ю.Ніколаєва, Н.І.Гез, Н.В. Єлукіна, А.І. Смирницький, Є.І. Пассов, Н.К. Скляренко, Л.М. Фрідман, К. Вейр, С.Х. Донох та ін. Вивчали психологію молодших школярів та зробили значний внесок у методичну науку І.О. Зимня, П. Фоулі, О.О.Леонт'єв, Л.М. Фрідман, О.М. Корніяка, Л.С. Виготський, В.І. Гак та інші.

Актуальність теми полягає в необхідності пошуку оптимальних умов навчання англомовного аудіювання в початковій школі. Як свідчить практика навчання, більшість учнів не досягають програмного володіння аудитивними навичками та вміннями, що негативно впливає на якість іншомовного мовлення.

Мета статті: висвітлення питань, пов'язаних з аудіюванням і труднощами, які виникають у процесі навчання аудіювання на початковому ступені навчання.

Початковий етап є найважливішим, тому що саме у цей час навчання в учнів повинні бути сформовані базові вміння аудіювання, які для успішності навчання, варто удосконалювати протягом всього періоду оволодіння аудіюванням. Сформованість аудитивних умінь сприяє ознайомленню з лексичними одиницями та синтаксичними конструкціями.