

**Міністерство освіти і науки України
Чернівецький національний університет
імені Юрія Федьковича**

**Факультет педагогіки, психології та соціальної роботи
Кафедра педагогіки та психології дошкільної освіти**

**Формування звуковимови у дітей старшого
дошкільного віку з фонетико-фонематичним
недорозвиненням мовлення**

Дипломна робота

Рівень вищої освіти – другий (магістерський)

Виконала:

студентка 6 курсу, групи 617
спеціальності 012 «Дошкільна
освіта»

Чокиної Марини Танасіївни

Керівник: кандидат психологічних
наук, доцент **Колтунович Т.А.**

До захисту допущено:

Протокол засідання кафедри №4

від 3 листопада 2021 р.

зав. кафедри _____ проф. Олійник М. І.

АНОТАЦІЯ

Чокіна М. Т. Формування звуковимови у дітей старшого дошкільного віку з фонетико-фонематичним недорозвиненням мовлення. – Магістерська робота

Засвоєння звукової системи мови є тією основою, на якій будується оволодіння мовою як основним засобом спілкування. У засвоєння звукової сторони мови входять два взаємозв'язані процеси: процес розвитку вимовної сторони мови та процес розвитку сприймання звуків мови.

Фонетико-фонематичне недорозвинення мовлення – порушення процесів формування звуковимовної системи рідної мови у дітей із різними мовленнєвими розладами внаслідок дефектів сприймання та вимови фонем. Професор Р. Левіна в рамках психолого-педагогічної класифікації мовленнєвих порушень виділила групу дітей з фонетико-фонематичним недорозвиненням мовлення. До цієї категорії належать діти з нормальним фізичним слухом і інтелектом, у яких порушені вимовна сторона мовлення і фонематичний слух.

Для повноцінного засвоєння звукової структури мовлення велике значення має фонематичне сприймання. Без достатньої сформованості фонематичного сприймання неможливе становлення його вищого ступеня – звукового аналізу. Звуковий аналіз – це операція уявного розділення на складові елементи (фонемі) різних звукокомплексів: поєднань звуків, складів і слів.

Ключові слова: фонетико-фонематичне недорозвинення мовлення, корекція, мовлення, звуки.

ЗМІСТ

ВСТУП	4
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ВИВЧЕННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ ФОНЕТИКО-ФОНЕМАТИЧНОГО НЕДОРОЗВИНЕННЯ МОВИ У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ	7
1.1. Психолого-педагогічна концепція формування фонетико- фонематичного недорозвитку мови	7
1.2. Недорозвинення фонетико-фонематичної сторони мови	15
1.3. Усунення фонетико-фонематичного недорозвитку мовлення у закладі дошкільної освіти	25
РОЗДІЛ 2. ОРГАНІЗАЦІЯ КОРЕКЦІЙНО-РОЗВИВАЛЬНОЇ РОБОТИ З ДІТЬМИ З ФОНЕТИКО-ФОНЕМАТИЧНИМ НЕДОРОЗВИНЕННЯМ МОВЛЕННЯ	35
2.1. Визначення особливостей звуковимови у дітей з ФФНМ	35
2.2. Організація та проведення корекційно-розвивальної роботи з дітьми з ФФНМ	48
2.3. Результати апробації програми корекції звуковимови у дітей старшого дошкільного віку з ФФНМ	69
ВИСНОВКИ	73
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	77

ВСТУП

Актуальність дослідження. Правильна мова – одне з основних умов всебічного повноцінного розвитку. Чим багатша і правильніша у дитини мова, тим легше їй висловити свої думки, та ширші можливості у пізнанні навколишньої дійсності, змістовніше та повноцінне ставлення з однолітками та дорослими, активніше здійснюється психічний розвиток. У дослідженнях психологів, педагогів, лінгвістів вказується, що елементарне усвідомлення фонетичних особливостей слова, що звучить, впливає і на засвоєння граматичного ладу, словника, артикуляції. Діти з фонетико-фонематичним недорозвиненням мови при нормальному фізичному слуху та інтелекті мають порушення вимовної сторони мови та фонематичного слуху. Актуальність питань індивідуального підходу освіти продиктована потребами сучасного суспільства. Фонетико-фонематичне недорозвинення мови (ФФНМ) є поліетиологічним (багато причинним) дефектом, що має різну природу та механізм порушення мови. Тому індивідуальний підхід у корекційному процесі супроводу дитини старшого дошкільного віку з ФФНМ є актуальним для забезпечення ефективності корекційної роботи. На підставі вивчення актуальності було виявлено та сформульовано тему дослідження «Формування звуковимови у дітей старшого дошкільного віку з фонетико-фонематичним недорозвиненням мовлення».

Стан дослідження проблеми. Теоретико-методологічну основу дослідження склали: системний підхід до діагностики та корекції порушень мови (Т. Алтухова, Т. Ахутіна, Л. Виготський, О. Російська, Г. Чиркіна та ін.); положення про системність мови, зв'язок розвитку мовлення іншими сторонами психічної діяльності (Є. Вінарська, Л. Виготський, Н. Жінкін та ін.); закономірності мовного онтогенезу (В. Бельтюков, А. Гвоздєв, Т. Ушакова та ін.); системно-діяльнісний підхід, у межах якого особистість дитини розглядається через активну діяльність, у тому числі мовленнєву (Г. Кравцов, Є. Кравцова, Л. Михайлова-Свірська та ін.); психолінгвістичний підхід, що

вивчає структуру мовної діяльності та механізми порушень мови (В. Белянін, І. Горелов, А. Корнєв, К. Сєдов та ін.), концепція надання ранньої логопедичної допомоги дітям з порушеннями мови (Н. Жукова, Є. Стребелева, Т. Філічева та ін.); дослідження дітей, зокрема і дошкільнят, з недорозвиненням мови проводили (Ю. Рібцун, М. Савченко, Л. Трофименко, Т. Філічева, Г. Чиркіна та ін.).

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Магістерське дослідження виконано в межах науково-дослідної теми кафедри педагогіки та психології дошкільної освіти Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича “Професійна підготовка педагогічних кадрів закладів дошкільної освіти в контексті євроінтеграційних процесів” (номер державної реєстрації 0121U110897).

Тему магістерської роботи затверджено на засіданні кафедри педагогіки та психології дошкільної освіти Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича (Протокол №1 від 24 вересня 2020 року (для студентів 2020-2021 р. н.)).

Об'єкт дослідження: фонетико-фонематичне недорозвинення мовлення дітей старшого дошкільного віку.

Предмет дослідження: формування звуковимови у дітей старшого дошкільного віку з фонетико-фонематичним недорозвиненням мовлення.

Мета дослідження: теоретично обґрунтувати та емпірично (експериментально) перевірити зміст логопедичної роботи з корекції фонетико-фонематичного недорозвинення мовлення у дітей старшого дошкільного віку.

Відповідно до об'єкта, предмета, мети визначено основні **завдання дослідження:**

1. Вивчити теоретичний стан проблеми фонетико-фонематичного недорозвинення мовлення.
2. Розкрити програмне та методичне забезпечення вирішення проблеми ФФНР у закладах дошкільної освіти.

3. Проаналізувати особливості мовлення дітей старшого дошкільного віку.

4. Апробувати та експериментально перевірити програму, що забезпечує технологічну гнучкість застосованих методик логопедичного впливу, спрямованих на корекцію мовлення старших дошкільників з фонетико-фонематичним недорозвиненням мовлення.

Методи дослідження: теоретичні (ретроспективний і системний аналіз, порівняння, узелення проблеми корекції мовлення старших дошкільників з фонетико-фонематичним недорозвиненням мовлення); емпіричні (констатувальний, формувальний та контрольний експерименти).

Наукова новизна одержаних результатів. У процесі дослідно-експериментальної роботи отримано нові відомості про можливість застосування багаторівневого та різноаспектного аналізу процесу сприйняття мови в інтерпретації фактів фонетико-фонематичного її недорозвинення. Отримано порівняльні дані про стан фонетико-фонематичного недорозвинення мови у дошкільнят; виявлено фактори, що перешкоджають нормальному розвитку фонематичних функцій у дошкільному віці. Впроваджено та експериментально перевірено організаційно-педагогічну систему логопедичного впливу при фонетико-фонематичному недорозвиненні мови. Виявлено чинники ефективних засобів організації взаємодії суб'єктів логопедичної допомоги на етапі закладу дошкільної освіти.

Теоретичне та практичне значення одержаних результатів дослідження полягає в наступному: запропоновано програму організації взаємодії суб'єктів логопедичної допомоги дітям з ФФНМ на етапі закладу дошкільної освіти. У ході дослідно-експериментальної роботи виділено засоби її реалізації, що забезпечують результативність корекційної роботи в закладі.

Ключові слова: корекційно-розвивальна робота, звуковимова, фонетико-фонематичний недорозвиток мови .

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ВИВЧЕННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ ФОНЕТИКО-ФОНЕМАТИЧНОГО НЕДОРОЗВИНЕННЯ МОВИ У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

1.1. Психолого-педагогічна концепція формування фонетико-фонематичного недорозвитку мови

Процес оволодіння мовою відбувається за допомогою диференціювання, що поступово виробляється, у сфері розрізнення характерних ознак, що відрізняють мовні звуки між собою. Цей процес здійснюється за допомогою слухового аналізатора, що функціонує в тісній взаємодії з мовно-руховим та зоровим аналізаторами.

Сенсомоторною основою психічного розвитку дитини є ті координації, які виникають між оком та рукою, між слухом та голосом [8]. Формування мовної функції в онтогенезі відбувається за закономірностями, що визначають послідовний та взаємопов'язаний розвиток усіх сторін мовної системи (фонетичної сторони, лексичного запасу та граматичного ладу).

Функція слухового аналізатора формується у дитини значно раніше, ніж функція мовно-рухового аналізатора. Перш ніж звуки з'являться у мові, вони мають бути диференційовані на слух. У перші місяці життя дитини звук супроводжує мимовільну артикуляцію, виникає за рухами органів артикуляційного апарату. Надалі співвідношення між звуком і артикуляцією докорінно змінюється: артикуляція стає довільною, що відповідає звуковому вираженню [70]. Прикладом вимови для дитини є мова оточуючих. На момент, коли фонетична сторона мови сформована, слуховий аналізатор отримує функціональну самостійність. Звуки мови «врівноважуються» за ступенем складності їхнього розрізнення та відтворення.

Необхідність спеціального педагогічного на сенсорний розвиток дошкільнят доведена цілу низку психологічних досліджень. У роботі Д. Ельконіна і Л. Журової [21] наголошується, зокрема, можливість і

необхідність цілеспрямованих занять з розвитку фонематичного слуху в ранньому дошкільному віці у зв'язку з підготовкою дітей до школи.

Характеризуючи аналіз звукових подразників, І. Павлов [43] зазначає, що в нормі звуки диференціюються, по-перше, за загальними властивостями: силою, тривалістю, суцільною або переривчастою течією і за місцем, і, по-друге, за їх чисто акустична характеристика звуку, що входить до складу мови, передбачає складне поєднання зазначених ознак. Різноманітність цих поєднань та їх постійність кожної фонемі дозволяють мовним звукам здійснювати сигнальну функцію і допомагають диференціювати значення слів.

Звуки, що утворюють нашу мову, є системою шумів з дуже складною характеристикою [7]. Для нашого дослідження надзвичайно важливими є такі лінгвістичні положення:

- найважливішою особливістю мови як засобу спілкування для людей є його звуковий характер;
- звукові одиниці кожної мови можуть бути охарактеризовані як з погляду освіти (артикуляційні властивості), так і з точки зору звучання (акустичні властивості) та сприйняття (перцептивні властивості);
- артикуляційні, акустичні та перцептивні властивості звукових одиниць можуть бути виявлені при об'єктивному експериментально-фонетичному аналізі мови, що звучить. З лінгвістичної точки зору важливим є співвідношення між отриманими об'єктивними характеристиками звукових одиниць та їх функцією в мові;
- при визначенні співвідношення артикуляційних та акустичних властивостей мовних одиниць виявляється їхній тісний зв'язок та взаємообумовленість;
- дослідження сприйняття мовних одиниць виявляє, що вони сприймаються не так, як будь-які інші звуки, і що це пояснюється як здатністю людини, яка чує мовний звук, «перетворювати» їх у відповідні йому артикуляції, так і функціональними властивостями мовних звукових одиниць;

– для звукового ладу мови важливі в повному обсязі акустичні властивості фонетичних одиниць, лише ті, які істотні при сприйнятті їх людиною. Вивчення сприйняття – один із найважливіших аспектів експериментально-фонетичного аналізу. У цьому досліджується сприйняття, як природних звукових одиниць, і синтезованих мовленнєво-подібних послідовностей. Синтез мови дозволяє об'єктивніше судити про роль тих чи інших акустичних властивостей звукових одиниць за її сприйняття;

– мінімальні звукові одиниці мови – фонемі представлені у мові своїми відтінками або алофонами. Різноманітність артикуляційно-акустичних параметрів алофонів пояснюється, з одного боку, взаємодією звуків друг з одним у безперервному проголошенні, з іншого боку, особливостями фонетичної організації слова. Артикуляційна безперервність при проголошенні по-різному впливає акустичні характеристики звуків. Найбільш сильно пов'язаними є приголосний і наступний за ним голосний, найбільш самостійними - голосний і наступний за ним приголосний.

Людина сприймає звуки та диференціює їх за силою, висотою, тривалістю звучання і тембром, але цей слух виявляється недостатнім для сприйняття мови. Здатність диференціювати складні звукові відчуття та звуки мови, розвиваються у дитини під впливом довкілля, причому у процесі активного володіння мовою.

Необхідною причиною слухового сприйняття мови служить володіння мовою - його фонетичною системою, лексикою та граматичним строем. Адресат переданого повідомлення повинен мати розвинений мовний слух, швидко говорити даною мовою, мати достатній запас слів і вільно орієнтуватися в граматичних формах. Він повинен мати також достатнє коло уявлень і понять, що відносяться до змісту повідомлення, що передається. У ході сприйняття мови слухач виявляє зустрічну активність. Приймаючи інформацію, він постійно прогнозує те, що може бути сказано промовцем, будує власну імовірну модель повідомлення.

У сучасних психологічних дослідженнях виділяються два рівні сприйняття мови, для позначення яких у суміжних науках використовуються різні терміни, що значною мірою ускладнює розуміння суті питання.

Перший рівень, що забезпечує збереження та повноцінність імпресивної та експресивної мови, заснований на можливості розрізняти звуки мови на слух і перетворювати їх на артикуляторні образи. В. Орфінська називає цей рівень сприйняття етапом слуховимовної диференціації фонем, Л. Чистович [69] - поточним розпізнаванням мови, Е. Вінарська [9] - сенсомоторним рівнем сприйняття, в логопедичній літературі фонематичне сприйняття. Всі автори вказують на те, що даний рівень сприйняття забезпечується збереженням акустичного та кінестетичного аналізу.

На другому рівні, коли людина стикається з необхідністю членування мови на слова, склади, фонемі (процес листа без цього неможливий), психологічна операція розпізнавання мови значно ускладнюється. На цьому рівні (фонологічному, як називає його О. Вінарська) здійснюється фонемне розпізнавання мови, встановлення звукових послідовностей та їх кількості.

Найважливіша сторона механізмів мовного сприйняття полягає у вмінні організовано та цілеспрямовано витягувати цю інформацію у потрібних місцях, у потрібний момент часу та у потрібному обсязі. Процес інформаційної обробки мовної хвилі предмет вивчення у моделях сприйняття промови.

Фонематична система - це система фонем мови, у якій кожна одиниця характеризується певною сукупністю сенсорорізняючих ознак. В українській мові ознаками фонем є твердість чи м'якість, дзвінкість чи глухість, спосіб, місце, участь піднебіння. У фонематичній системі існують певні взаємини. Кожна фонема відрізняється від будь-якої іншої або однією сенсорорізняльною ознакою, або декількома. У тих випадках, коли фонемі відрізняються одна від іншої декількома ознаками, говорять про звуки далеких, не подібних між собою. Якщо фонема відрізняється лише одним сенсорозличительним ознакою, тоді є близькими опозиційними.

У зв'язку з цим В. Орфінська [45] виділила такі функції фонематичної системи:

- сенсоророзрізнявальна функція, тобто співвіднесення певного поєднання фонем із змістом;
- слуховимовна диференціація фонем. Ми розрізняємо слова оскільки диференціюємо кожен фонем, що входить до складу слова;
 - фонематичний аналіз, тобто розкладання слова на фонем.

А. Гвоздев [13] визначає фонем як найменші одиниці мовного звучання, які на основі своїх акустичних якостей використовуються в даній мові для розрізнення значущих одиниць мови - слів та їх форм, зовнішню сторону яких, як правило, становить певний ряд послідовно розташованих фонем. Фонема проявляється у мовленні окремих конкретних звуках. Вона може включатися в межах відомого діапазону декількох різновидів звуків у фізичному відношенні, оскільки вони не виступають по відношенню один до одного розрізняють значущі елементи мови, в той же час кожен з них однаково з іншими звуками, що відносяться до тієї ж фонем, протиставляється звуком інших фонем.

Л. Щерба [72] визначає фонему як найкоротше загальне фонетичне уявлення даної мови, здатне асоціюватися зі смисловими уявленнями і диференціювати слова і можуть бути виділені з мови без спотворення фонетичного складу слова. Л. Щерба підкреслює тут сенсоророзрізнявальну функцію фонем. Кожна фонема характеризується певними акустичними властивостями. Ці властивості зазнають більш менш значних змін залежно від про комбінаторних і позиційних умов, у результаті утворюються різні варіанти фонем. Серед варіантів кожної фонем виділяється один, основний, який виявляється в таких фонетичних умовах, де він найменше піддається комбінаторним та позиційним впливам.

Б. Хомска каже, кожна мова характеризується своїм набором фонематичних ознак, які створюють звукову структуру мови. Фонемами позначаються сукупності певних ознак звуків мови, що дозволяють розрізняти

слова цієї мови. Таким чином, у кожній мові одні звукові ознаки виступають як сенсорозрізняючі, інші як не суттєві для даної мови. І українських фонем є, по-перше, всі голосні та його ударність. Це означає, що зміна голосної та зміна ударності голосної означає зміну сенсу слова. По-друге, фонемами є приголосні звуки мови, які протиставляються за такими ознаками, як дзвінкість – глухість, твердість – м'якість (тобто за місцем та способом). Таким чином, зміна голосних або їх ударності і зміна приголосних за їхньою дзвінкістю (глухістю) і твердістю (м'якістю) змінюють сенс українського слова. Уміння розрізнити ці звукові ознаки і називається мовним чи фонематичним слухом.

Мовний слух є головною аферентною ланкою мовної системи. Людина крім немовного слуху має і спеціалізований слух. Мовний і немовний слух є дві самостійні форми роботи слухової системи. Мовний слух – це фонематичний слух.

Фонематичний слух - тонкий систематизований слух, що має здатність здійснювати операції розрізнення та впізнавання фонем, що становлять звукову оболонку слова.

Фонематичне сприйняття - спеціальні розумові дії з диференціації фонем та встановлення звукової структури слова. Воно виникає у зв'язку з розвитком семантики мови дитини, яка перебудовує і сприйняття звуків мови та артикуляцію. Розвиток слуху та артикуляції впливає на послідовність виникнення окремих фонем.

М. Хватцев зазначає, що важливо знати деякі закономірності сприйняття на слух звуків мови, особливо приголосних. Найкраще сприймаються шиплячі і свистячі, різко гірше - ф, х, в і ще слабше п, т, до, б, д, г, які тому легше уподібнюються. Притому, чим менше фонетична група (шиплячі, свистячі, вибухові), тим легше її звуки диференціюються, і навпаки, чим звук групи акустично ближче до інших, тим частіше він уподібнюється.

Фонематичний слух формується у дитини як первинна форма мовленнєвої діяльності в процесі навчання розумінню усного мовлення.

Опанування фонематичним ладом мови передує іншим формам мовної діяльності - мовлення, оволодіння листом, читанням, тому фонематичний слух мовної системи і є основою всієї складної мовної системи. Такий нормальний перебіг розвитку рідної мови.

Мовний, або систематизований слух дуже складна система. Існують два рівні сприйняття звукового складу мови. Один із них характеризується як рівень імітації звуків, що не вимагає їх віднесення до певних літер, тобто. мовної класифікації цих звуків.

Фонематичне сприйняття у процесі онтогенезу проходить певні стадії свого розвитку. Так, Р. Левіною [31,32] виділені такі стадії:

1. Перша стадія – повна відсутність диференціації звуків мови. При цьому дитина не має розуміння мови. Ця стадія визначається як дофонематична.

2. На другій стадії стає можливим відмінність акустично далеких фонем, тоді як акустично близькі фонemi не диференціюються. Дитина чує звуки іншими, ніж дорослі. Спотворена вимова, ймовірно, відповідає неправильному сприйняттю мови. Правильна та неправильна вимова не різняться.

3. На третій стадії дитина починає чути звуки відповідно до їх смислорозрізняльних ознак. Проте з предметом співвідноситься і спотворена, неправильна вимова слова.

4. На четвертій стадії при сприйнятті мови у дитини переважають нові образи. Експресивна мова майже відповідає нормі, але фонематична диференціація ще не стійка що проявляється при сприйнятті незнайомих слів. На цій стадії відбувається завершення процесу фонематичного розвитку і сприйняття та експресивне мовлення дитини правильні. Найсуттєвішою ознакою переходу на цей ступінь є те, що дитина розрізняє правильну та неправильну вимову.

Розрізнення наявності та відсутності приголосного виникає раніше розрізнення приголосних. Раніше інших приголосних дитина виділяє у вимові

сонорні. Це, мабуть, пояснюється тим, що сонорні звуки за своєю акустичною характеристикою найбільш близькі до голосних. Серед приголосних раніше за інших починають виділятися шумні звуки, що артикуються, тобто. звуки, які вже є у мові дитини. До цієї стадії провідну роль розвитку фонематичного сприйняття грав слух, потім починає впливати і артикуляція. Таким чином, у процесі розвитку мовлення мовленнєво-слухового та і мовленнєво-рухового аналізатори тісно взаємодіють один з одним. Недорозвинення мовленнєво-рухового аналізатора надає свій гальмуючий впливом функціонування мовленнєво-слухового аналізатора. Так дитина розрізняє спочатку ті тверді та м'які приголосні, які вже доступні йому у вимові. Таку ранню диференціацію твердих і м'яких приголосних можна пояснити тим, що ця відмінність семантично значуща в російській мові і використовується дуже часто. Надалі дитина засвоює диференціацію всередині груп, спочатку сонорних, потім галасливих.

На наступній стадії розвитку фонематичного сприйняття починають розрізнятися звуки, що відрізняються способом, насамперед фрикативні. Цьому сприяють особливості артикуляції. Наявність смички викликає посилення кінестетичних відчуттів у процесі артикулювання цих звуків.

Дещо пізніше у процесі розвитку фонематичного сприйняття виникає розрізнення передньо- та задньомовних звуків, тобто, усередині групи язикових звуків. Диференціація цих приголосних утрудняється неточністю кінестетичних відчуттів становища мови у ротовій порожнині.

На наступній стадії розвитку фонематичного сприйняття Н. Швачкіна, засвоюється диференціація шиплячих і свистячі звуки з'являються в мові дітей дуже пізно, до того є подібними за своїми артикуляторним ознаками.

За підсумками сприйняття фонематичного відмінності складу слів відбувається диференціація їх за значенням, тобто, розуміння мови. Однак, як вказує Б. Селицька та інші, при сприйнятті мови слово не розчленовується на свої складові та звуковий склад їх не усвідомлюється. Це дає підставу відносити процес фонематичного сприйняття до більш простих функцій, у

формуванні якого основну роль відіграють слуховий та речедвигательний аналізатори, а також такі психічні процеси, як пам'ять, увага.

Отже, при фонематичному аналізі ми не лише дізнаємося і розрізняємо слова, але звертаємо нашу свідомість на звуковий склад слова. Навіть при найелементарніших видах аналізу відбувається порівняння слів з звучання, виділення звуків і натовість слова. Формування фонематичного аналізу пов'язане також із станом гностико-праксичних функцій, зокрема мислення, вказує Д. Ельконін [74]. Це підтверджується і різними термінами формування навичок фонематичного сприйняття та аналізу в онтогенезі.

1.2. Недорозвинення фонетико-фонематичної сторони мови

Темі недорозвинення мови, тобто якісно нижчого рівня сформоване тієї чи іншої мовної функції або мовної системи загалом, присвячена більша частина сучасної та чимала частка історичної літератури з проблем логопедії. Проте вперше терміни загальне та фонетико-фонематичне недорозвинення мови було запроваджено групою вчених сектора логопедії Інституту дефектології АПН СРСР під керівництвом Р. Левіної.

Вони визначили фонетико-фонематичне недорозвинення мовлення як порушення процесів формування вимовної системи рідної мови у дітей з різними мовними розладами внаслідок дефектів сприйняття та вимови фонем.

Ознакою фонематичного недорозвинення в дітей є незакінченість процесу формування звуків, що відрізняються тонкими артикуляційними чи акустичними ознаками. Сюди найчастіше відносяться свистячі, або шиплячі звуки, звуки [р], [л], рідше дзвінки та глухі, тверді та м'які та фрикативні.

При фонематичному недорозвиненні виявляється ряд особливостей вимови звуків. У тому числі Г. Каше [24] називає такі:

– недиференційоване вимовлення звуків. Наприклад, м'який звук [ш] замінює [с] та [ш]; дитина вимовляє сапка замість шапка, шані замість сани;

– нестійке вживання у мові звуків. Те саме слово дитина в різних контекстах або при неодноразовому повторенні вимовляє по-різному, наприклад, слово шука як ссюка, шука і чука;

– заміни звуків більш простими по артикуляції. Приміром, замість [р] вимовляється [л], замість [ш] - [с], замість [ш] - [ф]. Деякі діти всю групу свистячих і шиплячих звуків, тобто, звуків фрикативних, замінюють більш простими за артикуляцією вибуховими звуками [г], [т], [д], [д'];

– змішування звуків у мові. В одних випадках дитина вживає звуки правильно (наприклад, кішка, сани), в інших взаємозаміняє їх.

Нерідко зазначені особливості вимови поєднуються зі спотвореним вимовою звуків.

У сучасних логопедичних дослідженнях, що спираються на положення лінгвістики, види порушень, пов'язані з недорозвиненням фонематичного сприйняття, називають фонологічними, на відміну від антропофонічних (фонетичних) дефектів, при яких порушено вимовну норму мови.

Характер відхилень при вимові та вживанні у мові звуків дітьми з фонематичним недорозвиненням свідчить про недостатнє розрізнення дітьми звуків на слух. У дітей виникали труднощі, коли їм пропонувалося реагувати на вимову якогось звуку або складу. Не менші проблеми виникають при повторенні складів з парними звуками; при самостійному доборі слів, що починаються на певний звук; при виділенні звуку, з якого починається вимовлене експериментатором слово. У більшості дітей значні труднощі спостерігалися при необхідності підібрати за допомогою картинок слова, що починаються будь-який звук.

Як зауважила Л. Спирова [54], рівень сформованості дії щодо виділення послідовності звуків у слові та вміння свідомо орієнтуватися в звукових елементах слова перебувають у залежності від ступеня недорозвинення фонематичного сприйняття і того, чи є це недорозвинення первинним або вторинним.

При фонематичному недорозвиненні нерідко спостерігається недостатня виразність мови та скутість артикуляції. Причиною незакінченості процесу формування звуків слід вважати деяку рухову недостатність апарату артикуляції. Труднощі є вимовного характеру загальмували нормальний розвиток фонематичного сприйняття, порушується нормальна слуховимовна взаємодія. У разі говорять про вторинне недорозвинення фонематичного сприйняття.

Якщо процес становлення звуків загальмовується, навіть за відсутності артикуляційних труднощів свідчать про первинне порушення фонематичного сприйняття. У деяких випадках дитина може правильно розрізняти звуки в мовленні оточуючих, правильно вимовляти окремі звуки, але не може правильно вживати звуки в мові, тому що тут потрібний тонший акустичний та артикуляційний аналіз. Виходить розрив, часом дуже значний, між умінням вимовляти звуки за спеціальної вимоги і вживанням в мовленні. Є. Соботович та А. Чернопольська [58] на основі вивчення: а) механізмів розвитку неправильної звуковимови; б) прояви дефекту; в) якості та виразності психоневрологічної картини; г) динаміки усунення недорікуватості виділяють 4 основні форми неправильної звуковимови.

1 форма. Дефекти звукової сторони мови, спричинені затримкою вікового формування функцій мовленнєво-рухового та слухового аналізаторів.

У всіх дітей цієї групи зазначалося:

- неправильна вимова кількох фонетичних груп звуків;
- різні види затримки фонематичного розвитку (визначалися ступенем розвитку мовленнєво-рухового аналізатора);
- відсутність локальних порушень моторики;
- загальне відставання у розвитку моторної сфери (недостатня точність, сила, динамічна та статична координація, нерівномірний темп, неточне дотримання заданих просторових координат загальних та мовленнєвих рухів).

Виявлений якісний стан мовних аналізаторів і відповідні їм мовні прояви які є характерними ще на ранніх періодах розвитку мовлення дитини. Це дає підставу припускати, що механізми розвитку представленої форми порушення звуковимови визначалися затримкою вікового формування діяльності речерухового та частково слухового аналізаторів.

2 форма. Уповільнене чи неправильне формування звукової сторони мови, спричинене органічними порушеннями мовленнєво-рухового аналізатора.

3 форма. Пов'язана з порушенням периферичного слуху.

4 форма. Патологічне формування звукової сторони мови при достатньому сформованому мовленнєво-руховому і слухового аналізаторів і можливості їх нормального функціонування. Фонематичні уявлення у дітей формуються відповідно до своєї неправильної вимови, що є характерним для ранніх етапів онтогенетичного розвитку. При цьому слухова диференціація звуків мови була достатньою, а слухові уявлення про звучання слів відповідали мовним нормам. Однак у цих випадках не було сформовано спрямованість уваги на звукову сторону мови, а також навичку фонематичного аналізу. Недорозвинення цих процесів призводило до того що, у дітей затримувалося усвідомлення норм правильного і недоліків своєї вимови, тобто, формування звукових образів слів відповідно до слухового сприйняття і на підставі слухових уявлень. Внаслідок цього у дітей був відсутній стимул для розвитку правильної вимови, і вікові особливості їхньої мови затримувалися, незважаючи на достатню функціональну зрілість мовленнєво-рухового аналізатора. Ці недоліки відзначалися в дітей із зниженим рівнем процесів пізнавальної діяльності.

За даними Е. Соботович [57], серед етіопатогенетичних факторів, що лежать в основі неправильної звуковимови такі фактори, як вибіркоче порушення слухової диференціації фонем при нормальній гостроті слуху, непостійні порушення мовленнєво-рухових і слухових функцій і також

затримка вікової координаційної взаємодії аналізаторів відіграють не останню роль.

Дитині не одразу вдається пристосувати свою артикуляцію до точного відтворення тих чи інших звуків мови. Він порівняно рано опановує вимову найпростіших за артикуляцією звуків; звуки, що вимагають більш точного диференціювання, з'являються пізніше. В одних випадках, до певного часу, доки не будуть подолані вимовні проблеми, дитина замінює їх більш простими по артикуляції звуками.

В інших випадках, не вміючи ще відтворити потрібних для правильного вимовлення звуку рухів, але на слух, уловлюючи різницю між звуками, дитина пристосовує свою артикуляцію так, щоб по можливості з'явився подібний акустичний ефект.

Такі порушення М. Хватцев [67], Ф. Рау [49], Д. Ельконін [74] розглядали як етап нормального розвитку дитини і називали фізіологічним недорікуватістю. Якщо ж до 4-5-річного віку, фонетична сторона не досягає повного розвитку, то мова вважається порушеною і вимагає спеціального навчання.

Багато дітей, вимовляючи один або кілька звуків неправильно, сприймають його так само, як правильно вимовляються звуки у мовленні оточуючих. Вони не знають про свій недолік або знають лише тому, що про це говорять.

Артикуляція звуків забезпечує чіткість звучання, але водночас, воно слугує як інші функції мови, зовні не відразу помітні. Проблеми вимови звуків позбавляють сприйняття звуків мови артикуляційної опори. Чітка рецепція звуків потребує уточнення почутого звуку, яке відбувається за допомогою артикуляції.

Вивчення фонематичних функцій в дітей старшого дошкільного віку з вадами звуковимови показує, що загальна послідовність становлення звуків вони переважно відрізняється від тієї, що спостерігається при нормальному ході мовного розвитку.

Ознакою фонематичного недорозвинення у дітей є найчастіше незакінченість процесу формування звуків, що відрізняються тонкими артикуляційними чи акустичними ознаками. Сюди відносяться свистячі та шиплячі звуки, звуки [р], [л], рідше дзвінки та глухі, тверді та м'які, вибухові та фрикативні.

При функціональному й дислалії діти утруднюються у вимові, а й у слуховій диференціації вимови звуків, що призводить до недостатньо повного і точного оволодіння звуковим складом слова.

Слід враховувати, що у деяких випадках фонематичні труднощі більш стійкі проти вимовними. У багатьох дітей дефекти мовлення згладжені і непомітні, але звуковий аналіз слів їм важкий. У інших дітей за відсутності виражених дефектів вимови відзначається змазаність, нечіткість або недостатня артикульованість звуків при вимовлянні слів, утруднення у вимовлянні слів, складних за структурою, недоговорення деяких слів і т.д., що свідчать про те, що у них була недорозвинена вимова. Незважаючи на фонетичну сторону мови, діти продовжують відставати в фонематичному розвитку. Вони виявляються недостатньо підготовлені до мовних спостережень, порівнянь та узагальнення.

Труднощі в слуховому сприйнятті виступають з найбільшою повнотою при розрізненні близьких за звучанням фонем. У цьому виявляється, що мовлення позбавлене необхідної чіткості. Діти неспроможні правильно розрізнити такі пари звуків, як [д] і [т], [п] і [б], [р] і [л], складові поєднання, що з цих звуків, типу да-та, са- ша...

Кожна мова має в своєму розпорядженні свою тверду фонематичну систему, де певні звукові ознаки виступають як сигнальні, сенсорозрізняючі (фонеми), тоді як інші звукові ознаки залишаються несуттєвими (варіантами). Весь звуковий лад мови визначається системою протиставлень (опозицією), у якій різницю в одному лише ознаці змінює сенс слова. Диференціація звуків мови, як із сприйнятті, і при вимові, відбувається з урахуванням виділення

сигнальних ознак і відволікання їхню відмінність від несуттєвих, які мають фонематичного значення.

Заміни та змішання зазвичай відбуваються в певних межах, вони поширюються лише на ті звуки, які відрізняються один від одного якимось ознаками на так звані "опозиційні" звуки. Таким чином, заміни та змішування спостерігаються між певними фонетичними групами. Такі змішання та заміни звуків усередині свистячих та шиплячих, дзвінких та глухих, м'яких та твердих, [р] та [л].

Зазначені помилки вимови в багатьох випадках є показником недостатньої сформованого фонематичного розвитку дитини. Вони свідчать про те, що діти не проробили необхідної пізнавальної роботи з відокремлення окремих звуків з живої мови, щодо співвіднесення їх між собою. Уміння виділити фонему в слові та правильно їх диференціювати є однією з необхідних умов розвитку звукового аналізу

Дитина спочатку опановує мовою шляхом безпосереднього наслідування звучання мови, що до нього додається, яка в відомих межах доступна і нерозчленований відтворення.

У міру свого розвитку, дитина починає користуватися більш тонкими зіставленнями (аналіз і синтез), що дозволяють йому вловлювати звукові елементи слова (фонему), що становлять ознаки, хоч і мало що відрізняються між собою за звучанням, але суттєві для орієнтування у навколишній мові та через її посередництво у навколишньому середовищі. Уміння орієнтуватися на ці ознаки, помітити їх набувається не відразу, воно пов'язане з поступово зростаючим умінням відокремлювати їх від індивідуальних умов звучання фонем (тембр, тон, вплив сусіднього звуку тощо).

Формування фонему відбувається в умовах одночасної і фактично в єдності діяльності згаданих аналізаторів, що активізуються впливом навколишнього середовища. Дитина, яка навчилася правильно говорити, пройшла шлях освоєння фонем даної мови на основі усного спілкування з оточуючими. До 5-6 років його артикуляційний апарат виявляється цілком

пристосованим до фонем рідної мови, дитина перестає плутати навіть подібні до фонем і правильно вимовляє їх у мові, хоча ще не вміє навмисно, усвідомлено виділяти їх зі слова.

При не сформованості фонематичних уявлень готовність до звукового аналізу виявляється значно слабше, ніж у тих, хто нормально говорить. За даними Л. Спірової [59]: виділення голосного звуку на початку слова виявилось доступним 78% обстежених дітей із правильною мовою і лише 46,2% дітей із фонематичним недорозвиненням; з виділенням приголосного звуку на початку слова впоралося 53% дітей із правильною мовою і лише 18% дітей із фонематичним недорозвиненням; з виділенням голосного в кінці слова впоралося 20% дітей 1-ої групи і лише 3% дітей з вадами вимови.

Труднощі у звуковому аналізі, пов'язані з недостатньо чітким розрізненням фонем між собою, є найбільш характерними для дітей з фонематичним недорозвиненням. Подібні труднощі в дітей із нормальним мовним розвитком майже зустрічаються. Вони відчують труднощі лише у виділенні послідовності і кількості звуків у слові.

Для правильного протікання звукового аналізу необхідна і друга умова - вміння уявити звукову структуру слова загалом, аналізуючи її, виділити звуки, зберігаючи і фіксуючи як кількість, і правильний порядок в слові.

Сприйняття звуків мови та можливість їх аналізу виявляються у дітей, які мають порушення звукового аналізу та синтезу, не пов'язані з порушеннями мовного апарату, недостатніми. Їх недостатність - наслідок послаблення диференціувальної діяльності, пов'язаної з розрізненням фонем, що близько звучать. Найпростіший слуховий аналіз слова на його звуки, членування речення на окремі слова у таких дітей утруднене.

Незважаючи на цілком повноцінний артикуляційний апарат, мова у таких дітей часто розвивається із затримкою, вимова звуків довго залишається неправильною, загальне звучання мови змащеним, нечітким, нечітко виділяються наголоси. Перелічені особливості пояснюються відхиленнями функції звукового аналізу. Повноцінність цієї функції забезпечує формування

нормальної вимови. Нерідкі, однак, випадки, коли труднощі в усній мові до певної міри долаються дитиною самостійно, вона вже не виявляє грубих дефектів вимови, а лише загальну її змащену і нечіткість.

Аналізуючи наведені дані, можна сказати, що порушення слухового сприйняття, недостатнє засвоєння звукового складу слова - причина як невиразної вимови звуків, так і поганого звукового аналізу

Словник, в порівнянні з їхніми однолітками з нормальною мовою, у дітей з фонематичним недорозвиненням трохи бідніший. Труднощі викликають слова, що позначають частини тіла людини і тварин, дитинчат тварин і т.п.

Недорозвинення фонетико-фонематичних функцій є причиною порушення мовлення, а й знижує готовність дитини до оволодіння грамотою.

У педагогічній та методичній літературі є чимало вказівок на те, що оволодіння грамотою доступне 6-7-річній дитині завдяки достатньому рівню її загального та мовного розвитку. До цього часу дитина в основному опановує складну систему синтаксичних і морфологічних закономірностей. Закінчується процес оволодіння звуковимовою. Діти правильно вимовляють та диференціюють всі звуки мови.

Діти з фонематичним недорозвиненням, відчуваючи труднощі у розрізненні звуків, а й у аналізі звукового складу мови, важко опановують грамотою. Найпоширенішою і характерною помилкою для дітей з вадами вимови є заміна одних літер на інші, другою групою помилок є пропуск літер.

Дітям з вадами вимови порівняно складніше аналізувати звуковий склад слова. Зазвичай діти з недорозвиненням звукової сторони мови зовсім не чують голосного у положенні після приголосного. Ці труднощі знаходять свій відбиток у листі.

Крім зазначених типів помилок, у листі учнів з несформованим вимовою нерідко зустрічаються перестановки букв, пропуск складів, вставки зайвих букв, повне спотворення слів. Причиною всіх цих помилок також є складне становище в аналізі звукового складу мови.

Таким чином, логопедична робота з дошкільнятами з корекції фонетико-фонематичного недорозвинення мови передбачає не тільки корекцію дефекту, а й підготовку до оволодіння грамотою загальноприйнятим аналітико-синтетичним методом та засвоєння деяких елементів грамоти.

Насамперед за допомогою спеціальних логопедичних прийомів мають бути поставлені звуки або уточнена артикуляція наявних звуків. Спеціальний час відведено в розвитку фонематичного сприйняття, тобто. на вправи у розрізненні поставлених чи уточнених у вимові звуків на слух, і навіть у розвиток слуховий пам'яті.

Розвиток артикуляційних навичок та фонематичного сприйняття має поєднуватися з розвитком аналізу та синтезу звукового складу мови.

Вправи в звуковому аналізі та синтезі, що спираються на чіткі кінестетичні та слухові відчуття, у свою чергу сприяють усвідомленому оволодінню звуками мови, що має велике значення для підготовки до навчання грамоти. Введення в розроблену Г. Каше [23] систему вправ, що мають аналіз і синтез звукового складу слова, передбачало вирішення одночасно двох завдань - прискорити процес фонемоутворення та підготувати дітей до засвоєння грамоти. Ці дві задачі близькі, але не ідентичні. Для оволодіння усною промовою було досить після постановки звуків поруч із тренувальними вправами, спрямованими закріплення вимови, навчити дітей розрізняти звуки і шукати в складі слова. У цьому слід відпрацьовувати ті звуки, які неправильно вимовляються чи неправильно вживаються у промови.

Щоб підготувати дітей до навчання грамоти аналітико-синтетичним звуковим методом, крім перерахованого, необхідно ще навчити їх наступному: розрізняти між собою будь-які звуки мови, як голосні, і приголосні; виділяти будь-які звуки зі складу слова; ділити слова на склади, а склади на звуки; об'єднувати звуки у склади та слова; визначати послідовність звуків у слові; ділити речення на слова.

1.3. Усунення фонетико-фонематичного недорозвитку мовлення у закладі дошкільної освіти

В даний час створено широку мережу логопедичних груп в закладі дошкільної освіти, логопедичних пунктів та центрів, покликаних вирішити проблему фонетико-фонематичного недорозвинення мови у дітей дошкільного віку. За будь-якого мовленнєвого порушення логопедична робота неспроможна обмежуватися лише корекцією того недоліку, який яскраво впадає у вічі. Перед логопедами дитячих садків стоять завдання корекції звуковимови, розвитку фонематичних функцій та підготовки дітей до оволодіння грамотою. Г. Каше, Т. Філічевою, Г. Чіркиною розроблено методику та програму корекційного навчання для мовленнєвих груп дитячого садка. Велику допомогу тут надають методики логопедичної роботи Н. Нікашиної [43] та А. Ястребової [75] для логопедичних пунктів. Розвиток фонематичного слуху проводиться в ігровій формі на фронтальних, підгрупових та індивідуальних заняттях.

Розвиток мови не є послідовним та ізольованим формуванням окремих її сторін, а є процес поетапного розвитку всієї системи засобів спілкування. В. Селіверстов [55] підкреслював, що на кожному етапі мовного розвитку є свій звуковий лад, граматики і словниковий запас, що реалізуються у висловлюваннях того чи іншого ступеня складності з тією чи іншою пізнавальною чи комунікативною метою.

Т. Філічева, Н. Чевельова [66] пропонують починати роботу з виховання фонематичної сторони мови з розвитку фонематичного слуху. Таке навчання ведеться спочатку на матеріалі немовних звуків, поступово вводяться звуки мовлення, що правильно вимовляються дітьми і ті, які знову ставляться (або виправляються або вводяться в самостійну мову дитини). Крім того, з перших занять паралельно проводиться робота з розвитку слухової уваги та слухової пам'яті. Така двояка спрямованість занять дозволяє досягати найефективніших результатів у розвитку фонематичного сприйняття. Адже невміння

прислухатися до мовлення оточуючих часто є однією з причин неправильної звуковимови.

У процесі логопедичних занять дитина повинна, перш за все, опанувати вміння контролювати свою вимову і виправляти її, порівнюючи мова оточуючих з власним.

Логопедичну роботу з розвитку із здатності диференціювати фонему, можна умовно поділити на шість етапів:

- 1) впізнавання немовних звуків;
- 2) розрізнення однакових слів, фраз, звукокомплексів та звуків за висотою, силою та тембром голосу;
- 3) розрізнення слів, близьких за звуковим складом;
- 4) диференціація складів;
- 5) диференціація фонем;
- 6) розвиток навичок елементарного звукового аналізу.

Фонематичний аналіз може бути елементарним та складним. Елементарний фонематичний аналіз - це виділення (впізнавання) звуку і натомість слова, він у дітей дошкільного віку спонтанно. Більш складною формою є вичленування першого та останнього звуку зі слова, визначення його місця (початок, середина чи кінець). І, нарешті, найскладніша форма фонематичного аналізу - визначення послідовності звуків у слові, їх кількості, місця стосовно інших звуків (після якого звуку, перед яким звуком). Таким фонематичним аналізом діти опановують лише у процесі спеціального навчання.

Л. Журова [20] показує, що в навчанні дошкільнят дії звукового аналізу слів необхідно посилити метод розчленування структури слова, у якому збережеться специфіка вимови звуку, зумовлена його становищем у слові. Інакше висловлюючись, потрібно спеціально вчити дітей змінювати процес вимовт слова.

Для дитини старшого дошкільного віку послідовний звуковий аналіз слова є великою складністю. Дитина не вміє сама вдатися до особливого,

підкресленого виділення голосом потрібного звуку, тому він не тільки випускає зі слова голосні звуки, але й приголосні часто ставить у неправильній послідовності. Для полегшення завдання дорослий сам вдається до підкресленого інтонаційного виділення у слові потрібного звуку, але дитину такої вимови як засобу звукового аналізу не навчають.

Дослідження Л. Журової, Д. Ельконіна [21] доводять, що таке навчання необхідне: перехід від природного складового розподілу слова до штучного його розчленовування за допомогою інтонаційного виділення звуків у слові. У цьому функція мови дитини змінюється, перетворюючись із практичної функції спілкування, передачі думки на функцію обстеження звукового складу слова.

Враховуючи різну складність форм фонематичного аналізу та синтезу та послідовність оволодіння ними в онтогенезі, логопедична робота проводиться в наступній послідовності:

1. Виділення (впізнавання) звуку в слові, тобто. визначення наявності звуку у слові.

2. Виділення звуку на початку та в кінці слова. Визначити перший і останній звук у слові, а також його місце (початок, середина, кінець). При формуванні зазначеного дії пропонуються наступні завдання: визначити в слові перший звук, останній звук; визначити місце звуку у слові. Визначення послідовності, кількості та місця звуків стосовно інших звуків.

1. Виділення (впізнавання) звуку на фоні слова

У процесі розвитку елементарних форм фонематичного аналізу необхідно враховувати, що вміння виділяти та вичленювати звук залежить від його характеру, положення у слові, а також від вимовних особливостей звукового ряду.

Відомо, що ударні голосні дізнаються набагато легше, ніж ненаголошені. Ударні голосні легше виділяються з початку слова, ніж із його кінця чи з середини. Щілинні та сонорні звуки, як триваліші, сприймаються краще, ніж вибухові. У цьому щілинні звуки легше виділяються початку слова,

ніж із кінця, а вибухові звуки - навпаки, із кінця слова. Насилу діти визначають наявність у слові гласного і виділяють їх у кінці слова. Голосний звук часто сприймається дітьми не як самостійний звук, бо як відтінок приголосного звуку.

Що стосується приголосних звуків, то дослідники вказують, що щілинні приголосні, у тому числі приголосні та сонорні, виділяються легше за інших приголосних. Однак виділення шиплячих і сонорних [р] і [л] часто утруднено внаслідок їхньої дефектної вимови. Тому роботу з виділення звуків на фоні слова і починають з артикуляторно-простих звуків (м, н, х та ін.)

Насамперед, необхідно уточнити артикуляцію приголосного. Для цього визначається положення артикуляторних органів спочатку за допомогою зорового сприйняття, а потім на основі кінестетичних відчуттів, які отримують від артикуляторних органів. При цьому звертається увага на звучання, характерне для цього звуку. Визначається наявність або відсутність звуку у складах, які пред'являються на слух.

Потім логопед пропонує дітям визначити наявність або відсутність звуку в словах різної складності: односкладових, двоскладових, трискладових, без збігу та зі збігом приголосних. Логопед дає дітям слова, як із звуком, що відпрацьовується, так і без нього. Заданий звук повинен бути на початку, середині і в кінці слова (крім дзвінких приголосних).

Спочатку наявність звуку визначається на слух, і на основі власної вимови, потім або тільки на слух, або тільки на основі власної вимови, і, нарешті, за слухомовним уявленням, тобто. у розумовому плані. Звук зв'язується із літерою.

Після того як у дітей буде сформовано вміння визначати наявність приголосного на початку або наприкінці слова, можна запропонувати слова в яких заданий звук перебуватиме в середині слова. Починають із простих слів, потім пред'являють слова зі збігом приголосних. Спочатку слово вимовляється по складах з інтуванням заданого звуку і підкріплюється відповідним малюнком.

2. Виділення першого та останнього звуку зі слова.

Робота починається з уточнення артикуляції голосних звуків. Голосний звук виділяється на основі звуконаслідувань з використанням картинок. Увага дитини звертається на положення губ (розкриті, витягнуті кружальцем, витягнуті трубочкою тощо). Спочатку щ голосний звук вимовляється з інтонуванням, тобто. з виділенням голосом, потім із природною артикуляцією та інтонацією.

Діти часто утрудняються у визначенні тимчасової послідовності звуків, тому що тривалість звучання кожного окремого звуку в потоці мовлення дуже короткочасна

Іноді першим звуком вони називають той, який є останнім і ближчим за часом до моменту визначення, а останнім звуком вважають той, який є першим і внаслідок цього відстоїть далі у часі від моменту його визначення. У зв'язку з цим важливо звернути увагу на розрізнення самих понять раніше – пізніше, перший – стежитиме. Розрізнення цих понять уточнюється з опорою на зорове сприйняття звуків, оскільки артикуляція звуків вже попередньо уточнена.

Логопедична робота з формування складних форм фонематичного аналізу (визначення кількості, послідовності, місця звуків у слові стосовно інших звуків) проводиться у зв'язку з навчанням читання і письма. Навчання мовлення починається зі знайомства дитини зі звуковою матерією мови: розпізнаванням звуків, виділення їх із слова, зі звуковою структурою слів як основних мовних одиниць мови.

У процесі читання здійснюється відтворення звукової структури слова з його графічної моделі, та навпаки. У зв'язку з цим однією з найважливіших передумов успішного формування процесів читання та письма є не тільки вміння виділяти та розрізняти звуки у мовленні, але й робити більш складні операції з ними: визначати звуковий склад слова, послідовність звуків у слові, місце кожного звуку по відношенню до інших звукам. Написане слово моделює звукову структуру слова, трансформуючи звукову послідовність звуків у послідовність літер у просторі. Тому відтворення літерної моделі

неможливе без чіткого уявлення про звукову структуру слова. При формуванні складних форм фонематичного аналізу, необхідно враховувати, що будь-яка розумова дія проходить певні етапи формування: складання попереднього уявлення про завдання (орієнтовна основа майбутньої дії), освоєння дії з предметами, далі виконання дії у плані гучної мови, перенесення дії у внутрішній план, остаточне становлення внутрішньої дії (перехід до рівня інтелектуальних умінь і навичок).

У зв'язку з цим, спираючись на дослідження П. Гальперіна [12], Д. Ельконіна [74] та ін, виділяють наступні етапи формування функції фонематичного аналізу

Перший етап – формування фонематичного аналізу з опорою на допоміжні засоби, зовнішні дії.

Дитині пред'являється картинка, слово-назва якої потрібно проаналізувати, і графічна схема слова, кількість клітин якої відповідає числу звуків у слові. Даються фішки.

У міру виділення звуків у слові дитина за допомогою фішок заповнює схему, що представляє модель звукової будови слова. Дії дитини є практичною дією з моделювання послідовності звуків у слові. Опанування фонематичним аналізом ґрунтується на раніше сформованих навичках виділення першого та останнього звуку, визначення місця звуку у слові.

Використання картинки цьому етапі полегшує завдання, вона нагадує, яке слово аналізується. Надана графічна схема служить контролем правильне виконання завдання. Якщо процесі аналізу виявляється незаповненої одне з клітин, то учень розуміє, що виконав дію неправильно.

Другий етап - формування дії фонематичного аналізу у мовному плані.

Опора на матеріалізацію дії виключається, і проведення фонематичного аналізу здійснюється в мовному плані спочатку з використанням картинки, потім без її пред'явлення. Діти називають слово, визначають перший, другий, третій звук, уточнюють кількість звуків.

Третій етап - формування впливу фонематичного аналізу в розумовому плані.

Діти визначають кількість, послідовність та місце звуків, не називаючи слова. Наприклад, відбирають картонки, у назві яких 5 звуків, у своїй картонки не називаються.

У процесі формування фонематичного аналізу необхідно враховувати ускладнення як форм аналізу а й мовного матеріалу:

- односкладові слова без збігу приголосних, що складаються з однієї мови (зворотного, прямого відкритого, закритого),
- двоскладові слова, що складаються з двох відкритих складів, двоскладові слова, що складаються з відкритого і закритого складу
- двоскладові слова зі збігом приголосних на стику складів, односкладові слова зі збігом приголосних на початку слова
- односкладові слова зі збігом приголосних наприкінці слова односкладові слова зі збігом приголосних на початку слова двоскладові слова зі збігом приголосних на початку та в середині слова трискладові слова.

Засвоєння впливу фонематичного аналізу і навик читання мови з орієнтуванням на наступний голосний звук служать причиною злитого читання, що сприяє усуненню буквального читання і спотворень звукоскладової структури слова під час читання і письма.

Н. Алтухова [3] наголошує на необхідності проведення таких занять, на яких діти вслухаються в слова та звуки, інтонаційно виділяють звуки в словах, визначають місце звуку в слові, розрізняють на слух тверді та м'які приголосні звуки, підбирають слова на заданий звук.

Потім дітей знайомлять із матеріалізованими моделями слів (схеми). Тут вони вчаться виділяти всі звуки у слові по порядку та моделювати слова.

Дидактичні ігри проводяться при повторенні та закріпленні пройденого матеріалу. Вони спрямовані збільшення словникового запасу, вдосконалення звукової культури промови.

У процесі навчання діти послідовно опановують аналіз більш складних за структурою слів; вчать прислухатися до звуків мови, розрізняти ударні і ненаголошені голосні, порівнювати слова за звуковими моделями (знаходити подібність і відмінність). В результаті вже в 5 років діти набувають широкого орієнтування в звуковому ладі мови, настільки необхідну для навчання читання, грамотного письма у школі, для вивчення рідної мови.

Не рекомендується переходити до наступних занять, коли не освоєно матеріал попередніх. Виконавши всі вправи з усіх тем, дитина починає читати цілими словами, що полегшує йому сприйняття лексичного значення слова та сприяє розвитку мови.

Л. Журова [20], виходячи з цих даних, виділяє такі рівні діяльності з виділення звуків у слові:

1. Дитина вимовляє слово, логопед інтонаційно виділяє у ньому потрібний звук, дитина повторює це інтонаційне виділення, логопед знову вимовляє шару з інтонаційним виділенням і вимовляє звук ізольовано.

2. Дитина вимовляє слово, логопед інтонаційно виділяє у ньому потрібний звук, дитина повторює це інтонаційне виділення, логопед знову вимовляє слово з інтонаційним виділенням і дитина вимовляє звук ізольовано. Дитина вимовляє слово, логопед інтонаційно виділяє у ньому потрібний звук, дитина повторює це інтонаційне виділення, дитина вимовляє звук ізольовано.

3. Дитина вимовляє слово, інтонаційно виділяє у ньому потрібний звук, вимовляє звук ізольовано.

4. Дитина вимовляє слово, вимовляє звук ізольовано.

Особливості сприйняття мовних звуків, які з мовленнєво-рухових розладів, часто є основним перешкодою повноцінному навчанню дітей грамоті у шкільному віці, оскільки основною умовою оволодіння літерою є вміння виділяти з мовного потоку чіткі константні звуки і поєднувати.

Одним з головних педагогічних завдань, що стоять перед логопедами, є робота над розвитком слухового сприйняття та оволодіння навичками звукового аналізу та синтезу. виправлення дефекту вимови без

цілеспрямованої роботи над слуховим сприйняттям є недостатнім, тому що не заповнює прогалин у фонематичному розвитку дітей, які мають до цього періоду стійкий характер.

Ця тенденція простежується і роботах Л. Спирової і А. Ястребової.[73] Основними завданнями роботи вчителя-логопеда щодо усунення фонематичного недорозвинення мови на занятті:

1. Максимальна спрямованість і більш тривала за кількістю часу робота до формування у дитини вміння порівнювати, зіставляти і розрізняти звуки мови (спочатку правильно вимовних, пізніше - на уточнених і виправлених звуках).

2. Формування умінь та розрізняти систему диференціальних (акустико-артикуляційних) ознак звуків

3. Закріплення рівня звукового аналізу, який доступний дитині, та поступове підведення до сталого автоматизованого навички, тобто. навчання дитини більш скороченим і узагальненим операціям, з яких виробляється звуковий аналіз, формування вміння виділяти звуки у сильних, а й у слабких позиціях, розрізняти варіанти їх звучання.

Щоб звернути увагу та інтерес дитини до звукової сторони мови, навчити її прислухатися до звуків, виділяти їх із слова, необхідно спочатку організувати його орієнтування у звуковому складі слова на правильно вимовляються і чітко диференційованих звуках. Після цього увагу дитини слід зосередити на новому поставленому чи уточненому у вимові звуку. На спеціально підібраному мовному матеріалі досягається правильна вимова звуку, розрізнення та виділення цього звуку зі складу слова, вміння визначати його місце у цілісному звуковому комплексі мови або слова.

Коли дитина засвоїть правильну вимову звуку, що вивчається, проводиться робота з диференціації цього звуку від інших акустично і артикуляційно-близьких звуків. Дітям пропонуються вправи на порівняння та зіставлення звуків по акустичних та артикуляційних властивостях, на розрізнення цих звуків у словах та зв'язкових текстах.

Працюючи над слуховим сприйняттям повинна суворо дотримуватися поетапність у застосуванні тих вправ, які вчитель пропонує дитині. Спочатку необхідно навчити дитину розрізняти звук, що вивчається, серед інших у чужій мові, потім — у своїй.

Лише після того, як дитина навчиться самостійно розрізняти звук, що вивчається в словах (у чужій і у власній мові), можна перейти до формування вміння виділяти звуки зі складу слова, відокремлювати їх один від одного, порівнювати між собою, визначати роль і характер зв'язку між звуками у слові.

При підборі мовного матеріалу необхідно стежити, щоб у пред'явлених для звукового аналізу словах не зустрічалися спочатку звуки, близькі за акустичним і артикуляційним ознаками звуку, що вивчається.

Якщо дитина відчуває труднощі не тільки у розрізненні звуків, а й у визначенні їх кількості та послідовності в словах, то на початку для орієнтування можна дати йому готову наочну схему цих слів. У міру засвоєння аналізу за допомогою схеми слід перейти до виділення звуків шляхом гучного, трохи перебільшеного їх вимови в аналізованих словах, і, нарешті, дія по звуковому аналізу відбувається в розумовому плані.

Таким чином, розкладання слова на складові його фонемі є складною психічною діяльністю. Вивчення спеціальної літератури дозволило виділити коло невирішених питань, які мають велике значення. Необхідність роботи над недорозвиненням фонетико-фонематичної сторони мовлення підкреслюється усіма авторами, котрі займаються цією проблемою. Логопеди дитячих дошкільних закладів та шкільних логопедичних пунктів розвитку фонематичного аналізу та синтезу приділяють особливу увагу. Однак щоразу ця робота починається з розвитку елементарних навичок, перших етапів корекційного навчання.

РОЗДІЛ 2

ОРГАНІЗАЦІЯ КОРЕКЦІЙНО-РОЗВИВАЛЬНОЇ РОБОТИ З ДІТЬМИ З ФОНЕТИКО-ФОНЕМАТИЧНИМ НЕДОРОЗВИНЕННЯМ МОВЛЕННЯ

2.1.Визначення особливостей звуковимови у дітей з ФФНМ

Як вже неодноразово підкреслювалося багатьма вченими-лінгвістами нейрофізіологами, психологами та логопедами, мова є найважливішою психічною функцією людини. Оволодіваючи мовленням, дитина набуває здатність до понятійного мислення, до узагальненого відображення навколишньої дійсності до свідомості, планування та регулювання своїх намірів та дій.

З урахуванням зазначених вище теоретичних положень та завдань дослідження було визначено такі напрямки методики констатувального експерименту:

- 1) дослідження стану звуковимови;
- 2) дослідження особливостей фонематичного сприйняття;
- 3) дослідження стану процесів мовного аналізу та синтезу;
- 4) дослідження фонематичного аналізу, синтезу та уявлень.

Таким чином, методика констатуючого експерименту мала комплексний характер і була спрямована на виявлення особливостей фонематичної сторони мови у дітей дошкільного віку з фонетико-фонематичним недорозвиненим мовленням.

У процесі констатувального експерименту була використана в модифікованому вигляді методика дослідження звуковимови та фонематичного ладу мовлення розроблена Р. Лалаєвою, а також окремі методи, описані в роботах Л. Волкової, Л. Спірової, Л. Журової, Т. Філічевої.

Експериментальне дослідження проходило в Дошкільному навчальному закладі №33 Центр розвитку дитини «Оселя талановитих» м. Чернівці, взяли участь 15 дітей старшого дошкільного віку.

I. Дослідження стану звуковимови.

Щоб мати повну картину фонетичної сторони мовлення, дітям пропонуються спеціальні завдання, які дозволяють виявити специфіку вимови всіх фонетичних груп звуків. Дослідження вимови передбачає виявлення особливостей вимови звуку, що перевіряється ізольовано, у складах, словах, заученому тексті, самостійного зв'язного мовлення. Для перевірки вимови звуків використовуються предметні та сюжетні картинки, а також спеціальний альбом. Застосовується також мовленнєвий матеріал, представлений у роботах А. Богомолової [6]; Д. Успенської, М. Успенського [64]; спеціальні картки із зображенням предметів, у назві яких досліджуваний звук перебуває у початку, середині чи кінці слова. Досліджуються такі групи звуків: свистячі, шиплячі, аффрикати, сонори, передньоязикові, задньоязикові, йотовані та голосні звуки.

Т. Фипичева [66] підкреслює важливість дотримання наступних принципів під час добору лексичного матеріалу:

- насиченість лексичного матеріалу заданим звуком;
- різноманітність лексичного матеріалу;
- виключення дефектно вимовляються звуків з мовного матеріалу;
- включення в слова змішуваних звуків;
- включення слів складного складового складу;
- окреме обстеження твердих та м'яких варіантів фонем.

Результати обстеження фіксують характер порушень звуковимови: пропуски звуків, спотворення вимови звуків, заміни звуків, змішання, нестійка вимова звуків.

Для з'ясування ступеня оволодіння дітьми складової структурою досліджується здатність відтворення слів складної складової структури (звуконаповнюваність) та речень зі словами складної структури.

Звуковий склад різноманітний: різна кількість складів, наявність у словах складів зі збігом приголосних, поєднання свистячих, шиплячих, аффрикат з більш простими приголосними (згодними раннього онтогенезу).

II. Дослідження особливостей фонематичного сприйняття.

Завданням цієї частини дослідження було: виявити вміння дітей на слух дізнаватися, розрізняти і виділяти звуки у словах, розрізняти послідовність звуків. У процесі дослідження використовувалися як загальновідомі прийоми - повторення та розрізнення за змістом слів, що відрізняються лише одним звуком (там - дам, точка - бочка); самостійне розрізнення близьких за звучанням або за артикуляцією звуків, - так і прийоми, запропоновані сектором логопедії та дефектології: повторення за логопедом рядів складів для розрізнення голосних підбираються склади з одним і тим самим приголосним звуком: ка-ко, для розрізнення приголосних - з одним і тим же голосним звуком: са-ша-ца, ца-са-ща, са-за-ца і т.д.).

Пропонуються такі завдання:

1. Повторення ізольованих складів. Відповіді дітей оцінюються: неправильне відтворення (від 1 до 20 складів – 3 бали; від 21 до 40 складів – 2 бали; від 41 до 60 складів -1 бал; понад 60 складів – 0 балів).

2. Повторення складів із фонетично близькими звуками.

Матеріал: серії з 2-х, 3-х складів зі складовим голосним [а]. Порядок пред'явлення складів є випадковим.

Процедура та інструкція: аналогічні попереднім.

Оцінка: правильне відтворення всіх складових рядів – 3 бали; неправильне відтворення від 1-4 рядів (у кожній серії) – 2 бали; неправильне відтворення від 5-8 рядів (у кожній серії) – 1 бал; неправильне відтворення понад 9 рядів (у кожній серії) – 0 балів.

3. Повторення слів з різними характеристиками спектра звучання.

Матеріал дослідження: групи слів.

Процедура: дитині для сприйняття по черзі пред'являється три групи слів, які вона має відтворити. Кожне слово подається 1 раз.

Інструкція: слухай уважно, я говоритиму слова, а ти повторюй за мною.

Оцінка: правильне відтворення 3 груп-3 бали; помилкове відтворення слів з 1 групи - 2 бали; помилкове відтворення слів із 2 груп -1 бал; помилкове відтворення слів із 3 груп - 0 балів.

4. Розрізнення приголосних звуків різного ступеня виразності акустично та артикуляційно протиставлених у словах.

Матеріал дослідження: предметні картинки на слова-квазіомоніми (містять звуки, що відрізняються за 1 артикуляційною або акустичною ознакою).

Процедура: дитині пропонується пара картинок і дається інструкція: "Покажи ту картинку, яку я назву". Слова повторюються неодноразово, щоб уникнути випадкового

Оцінка: правильне виконання завдання-3 бали; порушення диференціації за однією ознакою - 2 бали; порушення диференціації за 2 ознаками -1 бал; більш ніж за 2 ознаками - 0 балів.

5. Розрізнення приголосних звуків різного ступеня виразності акустичної та артикуляторної протипоставленості у складах (запропоновано Г. Сергеевою [56])

Матеріал дослідження: 10 пар складів однакової структури: звуки, розрізнення яких досліджується, знаходяться на початку складів і уявляю; собою пари різної акустичної та артикуляторної протипоставленості:

Процедура: пари слів співвіднесені з 10 парами геометричних фігур. Кожній парі відповідають 2 певні геометричні фігури однієї форми та розміру, але різні за кольором. Експериментатором на додатковій парі складів (так-мак) проводиться навчальне завдання з метою ознайомити дитину з характером експерименту. Дитині дається 5 інструкцій, відповідно до яких вона повинна зробити наступні операції з фігурами.

Інструкції: "Покажи", "Дай", "Візьми", "Поклади на край столу", "Сховай під стіл".

Оцінка: правильне розрізнення звуків у всіх 10 парах – 3 бали; помилка у розрізненні акустично близьких звуків – 2 бали; помилка у розрізненні артикуляційно близьких звуків -1 бал; помилки у розрізненні артикуляційно та акустично контрастних звуків - 0 балів

III. Дослідження стану процесів мовленнєвого аналізу та синтезу.

Перш ніж приступити до з'ясування особливостей фонематичного аналізу даних груп дітей, ми знайшли необхідним вивчити здібності дітей даних груп до мовного аналізу, синтезу та уявлень загалом. Обстеження проводиться загальноприйнятими у логопедії прийомами.

Пропонуються такі завдання:

1. Визначити кількість, послідовність та місце слів у реченні
2. Складовий аналіз, синтез:
 - а) визначити кількість складів у слові:
 - б) відібрати картинки; у назвах яких 2 (3) склади (картинки не називаються)
 - в) назвати слово або речення, вимовлене за складами.

Оцінка: відсутність помилок при виконанні завдань -3 бала; наявність 1 -2 помилок – 2 бали; наявність 3-4 помилок у завданні – 1 бал; наявність більше 5-6 помилок у завданні – 0 балів.

IV. Дослідження фонематичного аналізу, синтезу та уявлень.

При вивченні навички аналізу звукового складу слова стояло завдання - виявити вміння учнів на слух дізнаватися, розрізняти та виділяти звуки у словах, розрізняти послідовність звуків; вміння ділити слова на склади; речення на слова. Дослідження проводилося широко відомими у логопедії прийомами та способами.

1). Фонематичний аналіз

1.1. виділення звуку на фоні слова

- а) на матеріалі звуків, непорушених у вимові;
- б) на матеріалі звуків, порушених у вимові.

Оцінка: 3 бали - всі звуки виділені правильно; 2 бали – помилки виділення звуків, порушених у вимові; 1 бал - помилки у виділенні звуків, непорушених у вимові;

1.2. Виділення звуку відповідно до його позиції в слові

- а) виділення початкового голосного під наголосом:
- б) виділення останнього звуку зі слова
- в) виділення приголосного звуку на початку слова.

Оцінка: 3 бали - всі звуки виділені та визначені правильно; 2 бали - помилки у визначенні та вичленуванні приголосних звуків, порушених у вимові; 1 бал - помилки у визначенні та вичленуванні приголосних звуків, непорушених у вимові;

1.3. Визначення місця звуку у слові, послідовності, кількості звуків у слові, звуків, сусідніх з даними

- а) Визначення місця звуку у слові (на початку, у середині, наприкінці)
- б) визначення послідовності і кількості звуків у слові
- в) визначення місця звуку по відношенню до інших звуків:

Оцінка: 3 бали - всі завдання виконані правильно; 2 бали – помилки визначення звуків, сусідніх з даними; 1 бал - помилки визначення кількості звуків, порушених у вимові, місця звуку у слові; 0 балів - помилки у виконанні завдань з непорушеними у вимові звуками.

Загальна оцінка: 3 бали - всі завдання виконані правильно; 2 бали - помилки при складанні слів із 5-6 звуків, даних у непорушеній послідовності; слів зі звуків, даних у порушеній послідовності; 1 бал - помилки при складанні слів із 4х звуків, даних у непорушеній послідовності;

2) Фонематичні уявлення

- а) здатність підібрати слова заданий звук.

Процедура та інструкція: придумай слова зі звуком.

- на матеріалі звуків, непорушених у вимові: а, у, в, т;

- на матеріалі звуків, порушених у вимові: р, л, с, ш.

- б) здатність підбирати слова із заданою кількістю звуків.

в) підбір картинок на заданий звук. Процедура та інструкція: Відбери картинки зі звуком ... на матеріалі звуків, непорушених у вимові: а кавун, будинок, мак, риба, будинок;

Оцінка: 3 бали - всі завдання виконані правильно; 2 бали - помилки при доборі слів та картинок на звуки, порушені у вимові; 1 бал - помилки при підборі слів та картинок на звуки, непорушені у вимові;

Обстеження проводилося поетапно протягом кількох днів. Кількісна оцінка та статистична обробка отриманих даних дослідження є підставою для вирішення корекційних завдань і дозволять повністю підійти до забезпечення наступності корекційно-логопедичної роботи з усунення фонетико-фонематичного недорозвинення мови в закладі дошкільної освіти.

Аналіз отриманих даних дозволив встановити ступінь сформованих мовних функцій у дітей на основі відсоткового співвідношення виявлених різних факторів.

У дослідженні брали участь 15 дошкільнят із 28 дітей в даній старшій садовій групі «А». Порівняння з результатами дослідження останніх дозволило виявити особливості розвитку фонематичних процесів у дітей із фонетико-фонематичним недорозвиненням мови.

Дані анамнезу, показали, що у дітей, практично у кожного (100%), є фактор, що ускладнює їх розвиток. При цьому: патологія вагітності – 46,4% (7 дітей), патологія родів – 26,8% (4 дітей); поєднанні патології – 26,8% (4 дітей).

Середовище всіх патологій переважали токсикози, загроза викидня, хронічні та застудні захворювання жінок. У 20% матерів ускладнюючим фактором є велика кількість вагітностей (більше 3-х). Патологія пологів відзначається у 35,55% матерів (кесарів розтин, хімічна стимуляція, підвищення внутрішньочерепного тиску, внутрішньоутробна гіпоксія плода). Нормально протікаючі пологи, тобто у термін, без застосування стимуляції, відзначаються у 46,6%. Наявність пологової стимуляції підтверджується у 20% у дошкільнят із ФФНМ. Також в дітей віком цих груп відзначається

наявність асфіксії новонароджених. Таким чином, можна зробити висновок про переважання перенатальної патології (особливо патології перебігу пологів) в анамнезі дітей з фонетико-фонематичними порушеннями.

Є поєднані патології вагітності та пологів: токсикоз та кесарів розтин, пієлонефрит II половини вагітності та хімічна стимуляція пологів, підвищення внутрішньочерепного тиску.

Як видно на наведеній нижче діаграмі, голосні звуки, а також наступні групи приголосних звуків, губні, передньоязикові ([Д]-[Д'], [Т]-[Т]), середньоязикові, задньоязикові та носові звуки у дітей не порушені.

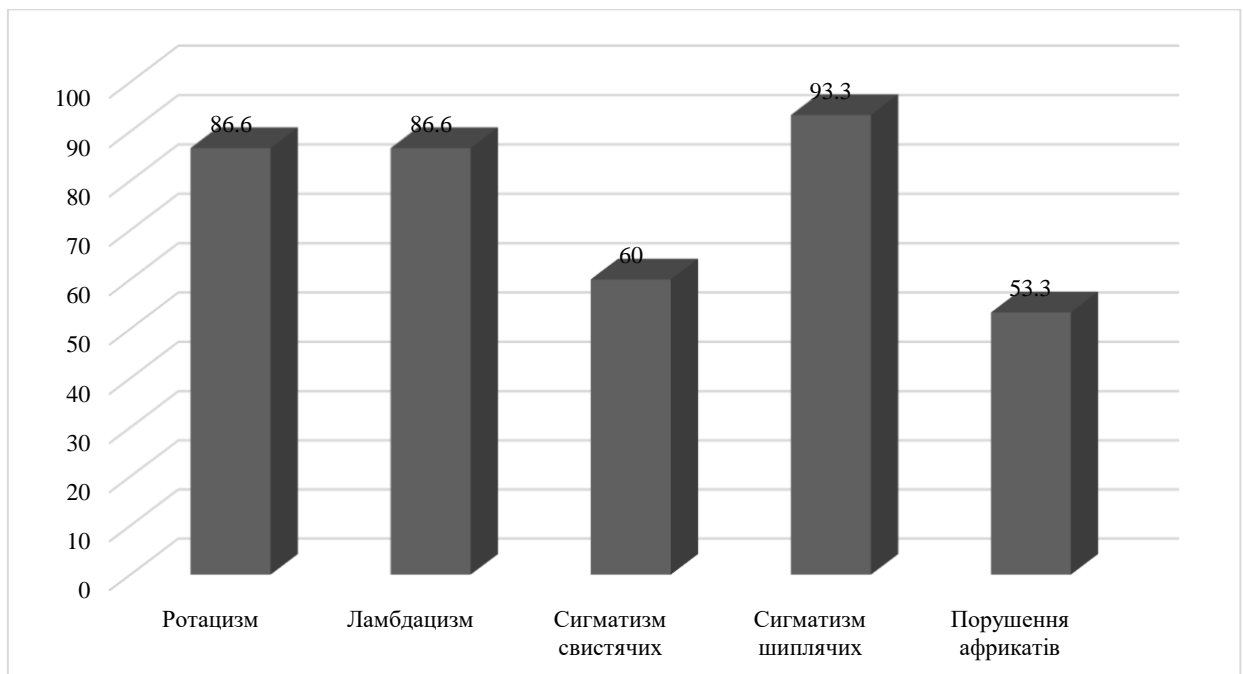


Рис.2.1. Дані дослідження порушень звуковимови

Дані, представлені на рисунку, дозволяють простежити кількість і співвідношення певних порушень фонетичної сторони мови у груп дітей, що досліджуються. У 86,6% всіх дітей порушено вимову [р] та [р']. Проте, якщо в дітей із фонетико-фонематичним недорозвиненням мови переважають увулярний і веллярний ротацізми (33,3% і 26,6% відповідно), то дітей із неправильним вимовою окремих звуків характерно відсутність звуку (у 40%

дітей), також притаманні змішування [р] та [л] (у 13,3% дітей). Ламбдацизми спостерігаються у 86,6% всіх дітей. Найчастіше не можуть вимовити цей звук (60% дітей), також діти з фонетико-фонематичним недорозвиненням замінюють звук іншою і змішують у вимові [р] і [л]. 60% дітей не можуть у вимовляти свистячі. Характерні також і легші порушення - губно-зубний сигматизм у 13,3% дітей. У 93,3% дітей виявлено порушення шиплячих. Найчастіше тут зустрічаються стійкі заміни [ш] на [с], міжзубні та губно-зубні сигматизми.

Порушення африкату зустрічається у 53,3% дітей. У всіх випадках це спотворення (міжзубний та призубний сигматизми). Випадки міжзубно-бічного та бокового порушень шиплячих серед дітей цієї групи зустрічаються у 6,6% кожен. 20% губно-зубних сигматизмів та 6,6% носових.

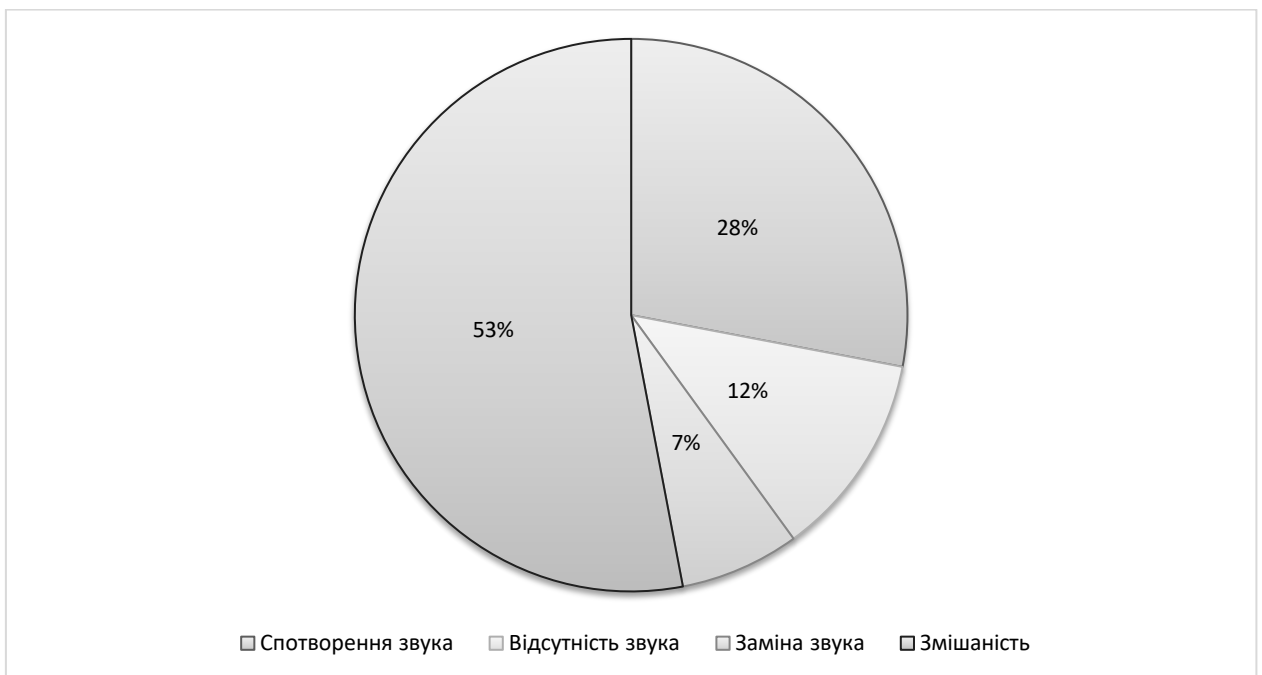


Рис. 2.2. Порушення вимови звуків

Таким чином, наші дані цілком підтверджують висновки дослідників про складніший характер і поширеність порушень у дітей з фонетико-фонематичним недорозвиненням мови порівняно з дітьми, у яких виявлено лише порушення вимови 1-2 звуків.

В цілому по даній групі дітей з неправильною вимовою окремих звуків мономорфне порушення звуковимови, тобто дефекти вимови в межах однієї фонетичної групи, зустрічається у 53,3% випадків, а поліморфне (у двох і більше фонетичних групах) – у 46,7%.

Дані про стан фонематичного сприйняття, представлені в таблицях 4 та 5, показали наступне: фонематичне сприйняття повністю сформовано лише у 13,3% дітей.

Дошкільнята з ФФНМ відчувають труднощі при диференціації фонетично близьких звуків як на рівні мови, так і на рівні слів. При повторенні складів з фонетично близькими звуками 53,3% дітей припускалися великої кількості помилок, 20% в одній із серій із завданням не впоралися. Найбільш поширеним видом помилок виявилася заміна приголосних звуків. Також часто зустрічалися додавання звуків, скорочення одного зі звуків при збігу або поділ двох приголосних при збігу голосної. Часто спостерігалось прагнення додати голосний звук до складу до появи значущого слова. Розрізнення слів-квазіомонімів також утруднене у 46,6% дітей. Діти досгатовично добре диференціювали слова, що відрізняються артикуляторно подібними, але акустично далекими звуками. При розрізненні слів-квазіомонімів, що відрізняються акустично близькими звуками, діти помилялися частіше. Найбільшу кількість помилок при виконанні цього завдання припустилися у разі розрізнення акустично та артикуляторно близьких звуків (найчастіше неправильно диференціювалися свистячі звуки та афrikати.)

Таблиця 2.1

Характеристика стану фонематичного сприймання

№ з/п	Завдання	3б	2б	1б
1.	Повторення ізольованих складів	20%	46,6%	33,4%

2.	Повторення складів з фонематично-близькими звуками	13,3%	33,4%	53,3%
3	Диференціація звуків	20%	46,6%	33,4%
4.	Дослідження правильності вимови слів	6,7%	93,3%	-

Найкращі результати показали діти при повторенні слів із низькочастотними звуками (93,3%). Найважчим для дітей виявилось повторення слів з переважно високочастотними звуками, причому частіше помилялися в словах, що складаються лише з високочастотних звуків. У таких словах містяться свистячі, шиплячі звуки і аффрикати, вимова та розрізнення яких утруднено у досліджуваних дітей.

Порушення диференціації близьких за звучання фонем виявилися, оскільки недорозвинення фонематичного сприйняття є основною причиною фонетико-фонематичного недорозвинення мови.

Без хорошого сформованого і та фонематичного сприйняття неможливий розвиток процесів фонематичного аналізу та синтезу.

Серед усіх фонематичних функцій найбільше порушено аналіз – у 20%, 69% та 45% дітей відповідно; причому 2,2%, 33,3 і 20% дітей не впоралися з деякими завданнями, а інші припускалися помилок, але виконували завдання.

З виділенням звуків у словах впоралися 26,6% – виконали завдання без помилок після повторної інструкції (2 бали). 40% дітей припускалися помилок, не могли виділити звуки.

Найбільші труднощі у дітей викликають завдання визначення кількості, послідовності та місця звуку у слові (80% дітей).

Таким чином, наведені дані про несформованість фонематичного аналізу в дітей із ФФНМ підтверджують те становище, що «...у деяких дітей із вадами вимови готовність до звукового аналізу виявляється значно слабкіше, ніж в нормально говорять»[60].

У таких випадках говорять про «недорозвинення звукового аналізу, внаслідок недостатньої сформоване фонематичних узагальнень і уявлень, ...діти утрудняються не тільки у вимові, а й у слуховій диференціації звуків, що призводить до недостатньо повного та точного оволодіння звуковим складом слова» [60].

Аналіз проведеного дослідження також дозволив зробити висновок, що несформованість фонематичного синтезу зустрічається у 66,6% дітей з діагнозом ФФНМ. Ці дані свідчать, що діти не проробили пізнавальної роботи зі співвіднесення звуків між собою, як це відбувається в дітей із нормальною звуковимовою.

Аналіз експериментальних даних та їх інтерпретація дозволили розділити дітей на 4 групи залежно від рівня та характеру недорозвинення фонематичних функцій. Можна простежити пряму залежність між ступенем вираженості мовного дефекту та показниками виконання завдань у кожній групі (рис. 2.3).

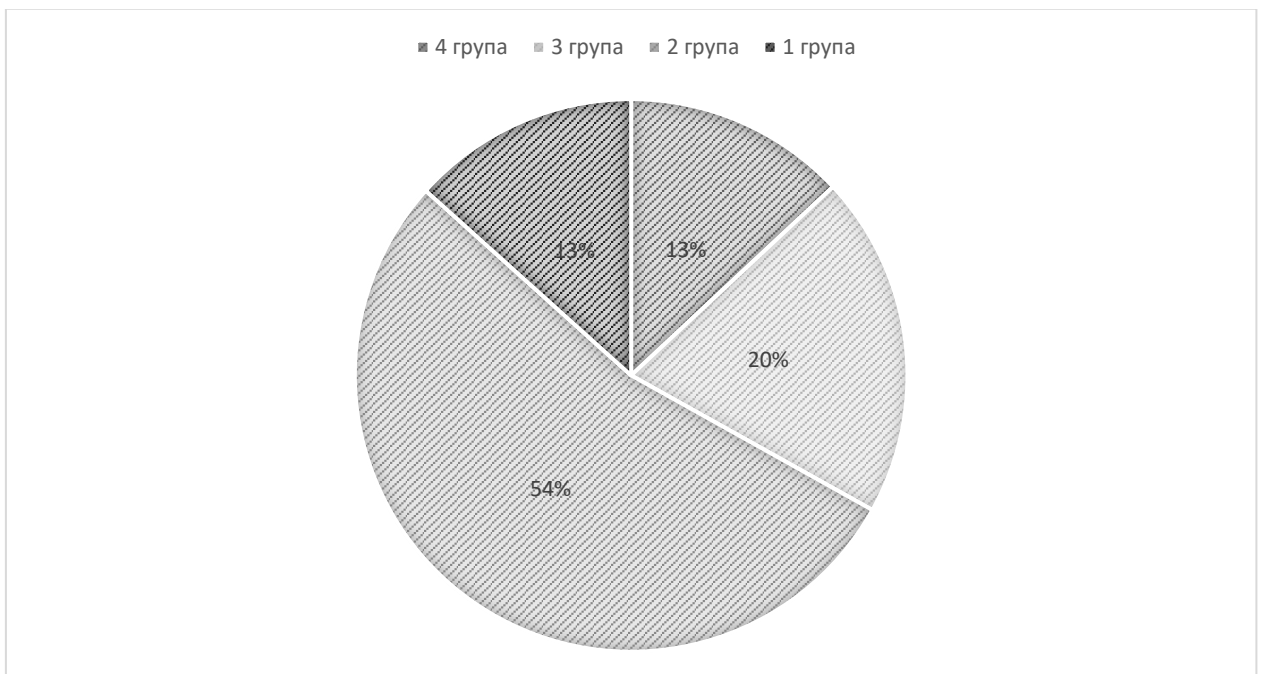


Рис. 2.3. Рівні сформованості фонематичних процесів

1 група - Діти з грубим недорозвиненням фонематичного сприйняття. Причиною такого недорозвинення є порушення в 1 блоці процесу сприйняття, коли у дитини не сформована фонематична система, немає зразків для звірення акустичних сигналів, що надходять. Діти не розуміють сенс завдання, припускаються помилок при диференціації акустично і артикуляторно близьких звуків. Неповноцінність фонематичних функцій проявляється у них у несформованості навіть елементарних видів фонематичного аналізу. Недорозвинення фонематичного аналізу тягне у себе також порушення звукомовлення особливого характеру: змішання, заміни різних звуків та його груп, близьких акустично і артикуляторно.

2 група - Діти із збереженим фонематичним сприйняттям, але труднощами встановлення звукових послідовностей (порушено прості форми аналізу). Для дошкільнят з ФФНМ характерний найменший відсоток правильного виконання запропонованих завдань і найбільше помилок саме такого характеру. До недорозвинення фонематичної системи вони веде порушення у 2-му блоці процесу сприйняття - утруднення у встановленні звукових послідовностей та його кількості. Порушення звуковимови носять як сенсорний, і моторний характер.

3 група - Діти з недорозвиненням здатності до узагальнення мовних явищ, коли страждають складні форми аналізу. Помилки, що зустрічаються в завданнях, спрямованих на виявлення здатності до складних видів аналізу вказують на те, що у таких дітей викликає труднощі інтерпретація та оцінка отриманих відомостей (3 блок процесу сприйняття). Недостатня здатність таких дітей виділяти та узагальнювати мовні явища.

4 група - Діти з окремими помилками в завданнях, що пояснюються незнанням основних понять, "звук", "склад", "слово" та невмінням оперувати ними. Добре розвинене фонематичне сприйняття, не допускають помилок у фонематичних і диференціюваннях. Окремі помилки у завданнях виявлення рівня сформованості фонематичного аналізу, синтезу та уявлень свідчать про вторинний характер дефекту. При порушенні звуковимови найчастіше

страждає моторний компонент. Логопедичний висновок цієї групи дітей – функціональна дислалія.

Для повнішого аналізу представлених даних необхідно також відзначити, що групи дошкільнят за своїм складом більш однорідні. Незважаючи на те, що до її складу і входять діти з однаковим мовним діагнозом, стан фонематичної сторони мовлення серед них може помітно відрізнятися.

2.2. Організація та проведення корекційно-розвивальної роботи з дітьми з ФФНМ

Ефективність методичного підходу в логопедичній роботі забезпечується, насамперед, виділенням основної клінічної картини мовного порушення, навколо якої розташовуються наступні вторинні відхилення. Зіставлення характеру (типу) недоліків вимови з рівнем розвитку фонематичних процесів, лексичного запасу, граматичного дозволяє уточнити роль дефектів вимови у загальній картині порушень мовлення. Чим раніше починається корекція мовленнєвих порушень, тим вище її результативність як у плані власне мовленнєвих недоліків, не ускладнених вторинними та третинними наслідками, так і супутньої їм педагогічної занедбаності. Зміст і методи логопедичної роботи повинні значно видозмінюватися залежно від того, пов'язане порушення звуковимови із загальним недорозвиненням мови. Як підкреслює Ф. Рау [44], в одних випадках намічається велика програма логопедичних занять, що включає роботу над словником, граматикую устроєм мови, над розвитком фонематичного слуху та вимовою. В інших випадках програма включає роботу над вимовою, пов'язану лише з розвитком фонематичного слуху.

При усуненні недоліків вимови, що супроводжуються відхиленнями в звуковому аналізі, поруч із артикуляційними вправами велике місце відводиться аналітико-синтетичній роботі, розвиває в дітей здатність вільно розрізняти і виділяти звуки у словах.

Безсумнівний і зв'язок фонематичних та логіко-граматичних уявлень. При планомірній роботі з розвитку фонематичного слуху діти починають набагато краще сприймати і розрізняти закінчення, приставки в однокорінних словах, загальні суфікси, прийменники при збігу приголосних звуків і т.п. Крім того, достатня сформованість фонематичного сприйняття прискорює становлення його вищого ступеня – звукового аналізу, операції.

На основі отриманих нами результатів експерименту, що констатує, а також при вивченні методик, запропонованих у книгах Р. Лалаєвої [30], Л. Журової [20], Т. Ткаченко [61], Р. Левіною [32] та програм навчання та виховання було впроваджено програму корекційної роботи для дітей з фонетико-фонематичним недорозвиненням мовлення І. Рогозіної.

Логопедична робота з формування фонетико-фонематичної сторони мовлення у дошкільнят ґрунтувалася на наступних сучасних теоретичних положеннях:

- онтогенетичний принцип;
- тісний взаємозв'язок у розвитку мови та пізнавальних процесів;
- багаторівневість структури процесу сприйняття мови;
- принцип обліку поетапності формування мовних умінь та навичок;
- положення про випереджальне формування фонематичного сприйняття;
- комплексність та системність у навчанні;
- поступовість переходу від конкретного до абстрактного;
- принцип диференційованого та діяльнісного підходу;

Теоретичні положення визначили такі напрямки логопедичної роботи:

- 1) Розвиток психологічних передумов формування мовних компонентів мови;
- 2) Розвиток фонематичного сприйняття;
- 3) Розвиток мовного аналізу та синтезу;
- 4) Розвиток фонематичного аналізу, синтезу та уявлень;

При складанні плану роботи велика увага приділялася не тільки формуванню фонематичних процесів як таких, а й враховувалося їхнє велике значення при підготовці до засвоєння дітьми елементів грамоти, а значить - їхню підготовку до переходу до шкільного навчання або в процесі навчання грамоти в школі.

Згідно з отриманими даними, діти, які потребують логопедичної допомоги, вступають до школи з різним рівнем розвитку фонематичних функцій. Це вимагає плавного та диференційованого підходу до корекційного навчання.

Ми спиралися на методiku та програми, запропоновані Р. Лалаєвою І. Рогозіною широко відомі і часто використовуються на практиці. Перейдемо до докладнішого розгляду зазначених напрямів.

1) Розвиток психологічних передумов формування мовних компонентів мови;

Т. Филичева [65] підкреслює, що з визначенні напрямів корекційного навчання важливо звернути на особливості психічного розвитку дитини особливу увагу. При переході до логопедичної роботи необхідно враховувати, що операції аналізу становить значні труднощі для дітей з порушеннями мови. Оскільки слово є певну просторово-часову послідовність звуків, то труднощі неминучі, якщо попередньої вікової шаблі, при оволодінні програмним матеріалом з математики, діти не засвоїли поняття ряд. Часто при логопедичному обстеженні виявляється, що дитина не вміє визначити ліві та праві сторони свого тіла і втрачається при орієнтуванні у просторі. Діти не вміють розмістити предмети відповідно до завдання, тому що не володіють поняттями зліва, справа, перед, за, між, на початку, в середині, наприкінці, не можуть знайти предмет у ряду.

Звуковий аналіз розвивається на заняттях як усвідомлена та розгорнута система операцій, як діяльність, яка протікає тим успішніше, чим краще діти володіють такими її компонентами як просторові уявлення та орієнтування в навколишньому, порядковий та кількісний рахунок, слова-терміни та мовні

позначення просторових відносин. Під час підготовки до дії звукового аналізу поняття ряд стає вузловим.

На фронтальних логопедичних заняттях діти вправляються у побудові та аналізі предметного ряду, основною діяльністю є навчальна із включенням у заняття ігрових моментів. Необхідна активна предметна діяльність, яка передбачає включення в дію різних аналізаторів: зорового, слухового, кінестетичного та мовленнєво-рухового. Тільки тоді очікується позитивних результатів.

Предметні ряди можуть відрізнитися кількісним складом, вони піддаються перебудові, зміні, варіюванню, все залежить від мети заняття та можливостей дітей. Формуючи поняття ряд ми уточнюємо та збагачуємо просторові та тимчасові уявлення дітей та закріплюємо їх у слові. Заповнюючи ряд предметами, що несуть будь-який основний ознака (колір, величина, форма) - поповнюємо уявлення дітей та його словник. Перераховуючи предмети, називаючи їх місце, діти освоюють порядковий рахунок та запам'ятовують порядкові числівники. У цілому нині, аналіз складу предметного низки - це матеріальний рівень дії, що є основою складного розумового дії, яким є звуковий аналіз слова. Найбільш складна форма аналізу предметного ряду - визначення послідовності та кількості предметів ряду шляхом перерахунку, встановлення місця по відношенню до інших предметів (після якого перед яким предметом). Уміння аналізувати склад та будову предметного ряду обумовлює успішне оволодіння дитиною складними формами звукового аналізу.

2) Фонематичне сприйняття.

Р. Левіна [32], що стояла біля витоків вітчизняної логопедії, писала у тому, що з виборі шляхів і засобів подолання і попередження мовних порушень в дітей необхідно орієнтуватися на освіту.

Корекція загального недорозвинення мови є фонематичне сприйняття та звуковий аналіз. Формування вузлових утворень дозволяє з найбільшою економією та доцільністю досягати педагогічного ефекту, тобто корекції

мовного недорозвинення. Т. Ткаченко [61], яка пише про те, що розвиток фонематичного сприйняття позитивно впливає на формування всієї фонетичної сторони мови, за допомогою вироблення артикуляційних навичок можна досягти лише мінімального ефекту. До того ж, стійке виправлення вимови може бути гарантоване лише при випереджаючому формуванні фонематичного сприйняття. Згодом це позитивно впливає і на освоєння листа.

Таким чином, робота з формування фонематичного (Звукового) аналізу неможлива без попередньої роботи з формування фонематичного сприйняття, в якій можна виділити кілька етапів:

1. Спочатку дітям пропонується розрізнення немовних звуків, тобто звуків довкілля. Для цього дітям пропонують ігри: «Про що говорить природа», «Вгадай, що звучало?», таким чином привертається увага дітей до звуків як таких, усім, що оточують нас у повсякденному житті, розвивається інтерес, підтримується ініціатива дітей.

2. Для розрізнення пропонуються однакові звукокомплекси за висотою, силою та тембром. Особливо добре це завдання вирішується при спільній роботі логопеда та музичного керівника, оскільки саме на музичних заняттях створено всі необхідні умови та предмети для реалізації подібних завдань.

3. На цьому етапі діти вчаться розрізняти слова, близькі до звукового складу. Це завдання вирішується паралельно з розширенням та уточненням семантичних зв'язків слів. Для роботи пропонуються картки із зображенням слів, тобто слів, що відрізняються у вимові одним звуком. У процесі такої роботи діти засвоюють, що зміна лише одного звуку тягне у себе зміни сенсу і значення всього слова.

4. Далі ведеться робота з диференціації складів. На цьому етапі роботи діти вчаться працювати зі складовими таблицями, порівнювати склади на слух при проголошенні у чужій та у своїй промові (якщо відпрацьовані звуки у мові дитини вимовляються правильно). Також діти навчаються працювати парами (з іншими дітьми). Виявляється усвідомленість у тому діяльності і велика самостійність.

5. Останнім етапом формування фонематичного сприйняття є диференціація фонем. Діти вчаться спочатку виділяти звук, співвідносити їх із немовними звуками. Далі - виділяти звук у ряді звуків, далеких за акустичною та артикуляторною ознаками звуків, а потім - у ряді близьких звуків. Для цього логопед пропонує дитині уважно послухати ряд звуків і ляснути тоді, коли буде вимовлено певний звук. З урахуванням роботи, що послідовно проводиться, дитина досить швидко освоює подібні завдання.

Дуже важливим є проведення роботи з формування фонематичного сприйняття одночасно з постановкою правильної звуковимови. Так на етапі формування первинних вимовних навичок та умінь при постановці порушеного звуку в роботі з дитиною використовуються в тому числі прийоми наслідування - коли логопед показує дитині, що сидить перед дзеркалом, елементи, основні моменти артикуляції та пропонує вимовити звук; звуконаслідування на основі показу правильної артикуляції, в процесі якого формується образ звуку.

Робота не припиняється і етапі автоматизації звуку. Вона проводиться на матеріалі різної складності (у складах, словах, фразах). Однак тільки після того, як потрібний звук автоматизований, можна починати роботу з його диференціації зі звуками, подібними до артикуляції та акустичного сприйняття.

3) Розвиток мовного аналізу та синтезу.

У дітей із ФФНМ спостерігається недостатнє вміння помічати окремі елементи мови та свідомо користуватися ними у своїй мовній практиці.

Т. Єгоров [15] писав, що оволодіння дітьми такими поняттями як "слово", "склад", "літера" і т.п. відбувається поступово, не займає спеціального часу і вимагає особливих зусиль, але відразу визнавав, що наявні в дітей неясності у розрізненні понять часто є тими «гальмами», які заважають дитині опанувати основними завданнями освіти.

Є також дослідження формування у дітей понять про морфему. В основу дослідження Л. Айдарової [1] покладено формування лінгвістичних понять

про внутрішній зв'язок повідомлення з певними частинками слів, що звучать, морфемами. Через дії із відтворенню морфосемантичної структури слова як схеми - моделі аналізованого слова, дитина починає теоретично усвідомлювати будову слова, як одиниці мовлення, якими вони раніше користувалися суто практично.

Особливу увагу акцентувалося на тому, що для засвоєння навичок читання та письма велике значення має вміння розділяти слово на складові його склади. При оволодінні читанням значимість складового аналізу обумовлена, передусім, тим, що у початкових етапах дитина вчиться зливати звуки у склади, синтезувати склади у слово і основі цього об'єднання впізнавати слово. Крім того, складовий аналіз допомагає більш ефективно опанувати звуковий аналіз слова. Слово поділяється на склади, потім склад, що є більш простою мовною одиницею, поділяється на звуки. Поділ на склади сприяє виділенню голосних. При складовому аналізі робиться опора на голосні звуки. Ступінь складності складового аналізу багато в чому залежить від характеру складів, що становлять слово, та їхньої вимовної проблеми. Чим більше злиті у вимові звуки, тим легше виділити склад зі слова. У відкритому складі звуки тісно злиті у вимові, ніж у зворотному чи закритому складі. Тому діти легше виділяють відкриті склади і утруднюються у виділенні зворотних та закритих складів.

Закритий склад важче у вимовному плані, оскільки складові його звуки менш злиті у вимові і незалежні один від одного. Внаслідок цього розділити зворотний або закритий склад на складові звуки легше, і в процесі складового розподілу діти часто бачать в одному складі дві мови, називаючи звуки. У зв'язку з цим у логопедичній роботі необхідно особливу увагу приділити виділенню зворотного та закритого складу як єдиного цілого.

Для проведення подібної роботи необхідно уточнити з дітьми знання таких понять, як звук та літера. Дітям пояснюється, що «звук» - це те, що можна вимовити та почути, а «літера» - те, що можна побачити (прочитати) та написати. Для успішнішого запам'ятовування дітям пропонувалося розглянути

картки - моделі понять «звук» і «літера», у яких відповідно зображені губи і вухо (одною), рука й очі (іншою). Далі велася робота з диференціації голосних і приголосних звуків, яка включає уточнення уявлень про ці звуки, їх диференціальні акустичні та вимовні ознаки. Отже, діти повинні знати, що голосні та приголосні звуки різняться за способом артикуляції. При проголошенні голосних повітряний струмінь не зустрічає перешкоди, проходить вільно, при виголошенні ж приголосних звуків повітряний струмінь зустрічає на своєму шляху перешкоду у вигляді змички або вузької щілини. Голосні та приголосні звуки різняться і за характером звучання. Голосні звуки складаються лише з голосу, приголосні звуки - або лише з шуму, або їхнього шуму і голосу. Голосні можна співати, довго тягнути. І, нарешті, важливо звернути увагу, що голосні звуки. Тобто дітям пояснюється правило: «Скільки у слові голосних звуків, стільки й складів». Діти вчаться визначати кількість голосних, відповідно і кількість складів.

Н. Жукова, Є. Мастюкова, Т. Філічева [19] вказують, що на різних етапах засвоєння рідної мови види робіт над складовою структурою слова, ускладнюючись, змінюються. На початку логопед не вимагає від дитини жодного свідомого ставлення до складу як до частини слова. Дитина навчається членування слів на склади неусвідомлено, і це ґрунтується на чіткому промовлянні слова. Воно пов'язується з ритмічними рухами правої руки, яка в такт відставляє по столу кількість складів, що промовляються в слові. Кількість складів у слові, що промовляється, ритмічно поєднується з одночасними рухами вгору - вниз правої руки. Крім того, дитині дається зорова опора складу у вигляді окремих листків паперу (карток), розкладених один за одним на столі.

3) Ускладнюючи роботу, логопед вводить у відпрацьовані слова збігу приголосних звуків з огляду на те, що звуки, що становлять ці збіги, вже вимовляються дитиною правильно. Рекомендується мати на увазі, що розподіл слів по складах має відбуватися на стику морфем (мишка). Артикуляційні вправи пропонується замінити вправами у промовлянні збігів приголосних

звуків, але ці вправи включати лише ті звуки, які дитина може правильно вимовляти. Відпрацьовані збіги приголосних звуків потім вводяться у промовлянні збігів приголосних звуків, але в ці вправи включати тільки ті звуки, які дитина може правильно вимовляти, а потім у слова, які обов'язково промовляються дітьми за складами

4) Розвиток фонематичного аналізу, синтезу та уявлень.

Проведена корекційна робота розроблялася з урахуванням різної складності форм фонематичного аналізу та послідовності оволодіння ними в онтогенезі. Тому логопедична робота будувалася у певній системі:

Спочатку пропонувалося виділення звуку і натомість слова.

У процесі розвитку елементарних форм фонематичного аналізу необхідно враховувати, що вміння виділяти та вичленювати звук залежить від його характеру, положення у слові, а також від вимовних особливостей звукового ряду.

Насилу діти визначають наявність у слові голосного і виділяють їх у кінці слова. Це пояснюється особливостями сприйняття складу, труднощами розчленування його на складові звуки. Голосний звук часто сприймається дітьми не як самостійний звук, бо як відтінок приголосного звуку.

Що стосується приголосних звуків, то дослідники вказують, що щілинні приголосні, виділяються легше за інших приголосних. Однак виділення шиплячих і сонорних буває утруднено внаслідок їхньої дефектної вимови. Тому роботу з виділення звуків на фоні слова ми починали з артикуляторно-простих звуків (м, н, х та ін.)

Насамперед із дітьми уточнювалася артикуляція приголосного. Для цього визначається положення артикуляторних органів спочатку за допомогою зорового сприйняття, а потім на основі кінестетичних відчуттів, які отримують від артикуляторних органів. При цьому зверталася увага на звучання, характерне для цього звуку. Визначалося наявність чи відсутність звуку складах, пред'явлених на слух.

Потім логопед пропонує дітям визначити наявність або відсутність звуку в словах різної складності: односкладових, двоскладових, трискладових, без збігу та зі збігом приголосних. Дітям пропонувалися слова як з звуком, що відпрацьовується, так і без нього, причому заданий звук знаходився на початку, середині і в кінці слова (крім дзвінких приголосних). Спочатку наявність звуку визначалося дитиною на слух, і на основі власної вимови, потім або тільки на слух, або тільки на основі власної вимови, і, нарешті, за слухомовним уявленням, тобто в розумовому плані.

Тільки після того як у дітей сформувалося вміння визначати наявність приголосного на початку або в кінці слова, їм пропонувалися слова, в яких заданий звук знаходиться в середині слова. Починали з простих слів, потім пред'являли слова зі збігом приголосних. Спочатку слово вимовлялося складами з інтонуванням заданого звуку і підкріплювалося відповідною картинкою.

Далі слідував етап вичленування першого голосного із слова.

Робота починається з уточнення артикуляції голосних звуків. Голосний звук виділявся на основі звуконаслідувань з використанням картинок. Увага дитини зверталася на положення губ (розкриті, витягнуті кружальцем, витягнуті трубочкою тощо). Спочатку голосний звук вимовлявся з інтонуванням, тобто із виділенням голосом, потім із природною артикуляцією та інтонацією.

Діти часто утрудняються у визначенні тимчасової послідовності звуків, оскільки тривалість звучання кожного окремого звуку у потоці мовлення дуже короткочасна. Іноді першим звуком вони називають той, який є останнім і ближчим за часом до моменту визначення, а останнім звуком вважають той, який є першим і внаслідок цього відстоїть далі у часі від моменту його визначення. У зв'язку з цим важливо звернути увагу на розрізнення самих понять раніше – пізніше, перший – останній. Розрізнення цих понять уточнюється з опорою на зорове сприйняття звуків, оскільки артикуляція звуків попередньо уточнена. Так, за допомогою дзеркала та безпосереднього

зорового сприйняття артикуляції звуків дитина визначає, чого, наприклад, у поєднанні ну перший звук і (губи спочатку розтягуються), а останній звуку (губи витягуються в трубочку).

Визначення ударного голосного на початку слова також проводиться в кількох варіантах, тобто на слух, коли слово вимовляється логопедом, після вимовлення слова дитиною і на основі слухомовних уявлень, коли потрібно, наприклад, за завданням підібрати картинку до відповідного звуку.

Виокремлення першого приголосного із слова. Основна складність полягає в розчленуванні складу, особливо прямого на його звуки. Причиною цього є нерозчленоване сприйняття мови, несформованість уявлень про мову і звук. Відомо, що вимовною одиницею мови є склад, а кінцевою ланкою фонематичного аналізу – звук. Тому процес вимови хіба що перешкоджає фонематичного аналізу. І що більше злиті у вимові приголосний і голосний, тим складніший склад для фонематичного аналізу, для вичленування ізольованого приголосного і голосного, визначення їх послідовності у слові. У зв'язку з цим із прямого відкритого складу приголосний вичленується складніше, ніж із зворотного. Робота з відокремлення першого приголосного із слова проводиться після того, як у дітей сформовано вміння вичленяти звук із зворотного та прямого складів та впізнавати звук, що знаходиться на початку слова.

Так, наприклад, діти спочатку визначають, що в слові цибуля є звук л, який знаходиться на початку слова, є першим звуком цього слова. Пропонується ще раз послухати це слово і назвати перший звук. І на закінчення дається завдання - підібрати слова, у яких звук л чується на початку слова. Таким чином, паралельно з розвитком та закріпленням навичок фонематичного аналізу йде і розвиток фонематичних уявлень.

Визначення кінцевого приголосного у слові. Проводиться спочатку на зворотних складах, таких, наприклад, як розум, ам, ух, ас. Це вміння виховується послідовно і спирається на раніше сформовану дію визначення наявності звуку, що знаходиться в кінці мови або слова. Пропонуються слова,

подібні до складу з раніше пред'явленими складами: ам - сам. уп – суп. Визначається кінцевий приголосний спочатку у складі, а потім у слові. Надалі визначення кінцевого приголосного проводиться безпосередньо в словах (типу сік) на слух, за слуховиносними уявленнями. Дія вважається закріпленою, якщо дитина, не називаючи слова, навчається визначати кінцевий приголосний. Наприклад, логопед пропонує дитині відібрати картинки, у назві яких останньою є вказаний звук.

Визначення місця звуку у слові. Оскільки діти вже вміють виділяти перший і останній звук у слові (голосний і приголосний), уточнювалося, що й звук не перший і останній, він перебуває у середині слова. Для наочного закріплення навички виділення місця звуку в слові використовувалася смужка, розділена на три частини із закріпленням на волосіні гудзиком. Логопед називає слово, а діти мають у своєму розпорядженні гудзик у відповідному розподілі залежно від того, де вони почули заданий звук: на початку, середині або в кінці слова. Також спочатку можна використовувати картинки до кожного слова, завдання сприймається дітьми лише на слух. Хочеться відзначити, що спочатку проводиться робота з виділення голосного звуку під наголосом і лише потім - робота з виділення приголосних звуків.

Розвиток складних форм фонематичного аналізу (визначення кількості, послідовності та місця звуків у слові). Логопедична робота з формування складних форм фонематичного аналізу (визначення кількості, послідовності, місця звуків у слові по відношенню до інших звуків) проводиться в тісному зв'язку з розвитком у дітей усного та писемного мовлення, оскільки починається зі знайомства дитини зі звуковою матерією мови: розпізнаванням звуків, виділенням їх із слова, зі звуковою структурою слів як основних мовних одиниць мови.

Необхідно враховувати, що у процесі читання здійснюється відтворення звукової структури слова з його графічної моделі, а процесі листи - у зворотному порядку. У зв'язку з цим однією з найважливіших передумов успішного формування процесів читання та письма є не тільки вміння виділяти

та розрізняти звуки в мові, а й виробляти складніші операції з ними: визначати звуковий склад слова, послідовність звуків у слові, місце кожного звуку по відношенню до інших звукам. Написане слово моделює звукову структуру слова, трансформуючи звукову послідовність звуків у послідовність літер у просторі. Тому відтворення літерної моделі неможливе без чіткого уявлення про звукову структуру слова.

При формуванні складних форм фонематичного аналізу, необхідно враховувати, що будь-яка розумова дія проходить певні етапи формування:

- 1) складання попереднього уявлення про завдання (орієнтовна основа майбутньої дії);
- 2) освоєння дії з предметами;
- 3) виконання дії у плані гучного мовлення;
- 4) перенесення дії у внутрішній план;
- 5) остаточного становлення внутрішньої дії (перехід на рівень інтелектуальних умінь та навичок).

Спираючись на дослідження П. Гальперіна [12], Д. Эльконіна [74] та інших., в логопедичній роботі ми використовували такі етапи формування функції фонематичного аналізу:

Перший етап – формування фонематичного аналізу з опорою на допоміжні засоби, зовнішні дії. Дитині пропонувалася картинка, слово-назва якої потрібно проаналізувати, і навіть графічна схема слова, кількість клітин якої відповідає кількості звуків у цьому слові, і звукові сигнали. Починають аналіз із простих односкладових слів (типу ком). Попередньо вводяться колірні позначення голосних звуків – червоні «звукові сигнали», приголосні – сині. У міру виділення звуків дитина за допомогою звукових сигналів заповнює графічну схему, яка представляє модель звукової будови слова, а дії дитини є практичною дією з моделювання послідовності звуків. Опанування навичками фонематичного аналізу ґрунтується на раніше сформованих навичках виділення звуку та визначення його місця у слові. Використання картинки цьому етапі полегшує завдання, оскільки вона нагадує, яке слово

аналізується, а дана графічна схема служить контролем правильності виконання завдання. Якщо в процесі аналізу виявляється незаповненою одна з клітин, то дитина розуміє, що виконав дію неправильно, тобто кожна дитина самостійно контролює правильність виконання завдання.

Другий етап - формування дії фонематичного аналізу у мовному плані. На цьому етапі опора на матеріалізацію дії та проведення фонематичного аналізу здійснюється у мовному плані, спочатку з використанням картинки, потім без її пред'явлення. Діти називають слово самостійно визначають перший, другий, третій звук, уточнюють кількість звуків.

Третій етап – формування дії фонематичного аналізу. Діти визначають кількість, послідовність та місце звуків, не називаючи слова. Наприклад, відбирають картинки, у назві яких 5 звуків, у своїй картинки не називаються. Тобто розвиток фонематичних процесів досягає досить високого рівня усвідомленості процесів самостійності дітей при виконанні завдань. Не слід забувати про те, що при формуванні фонематичного аналізу, синтезу та уявлень необхідно враховувати ускладнення не тільки форм фонематичного аналізу, а й мовного матеріалу: від односкладових слів без збігу приголосних до одно- та двоскладових зі збігами приголосних у різних положеннях і далі до трьох - і чотирискладових слів. На початкових етапах роботи з розвитку фонематичного аналізу виробляється опора на вимову слів, у якого уточнюються характер звуків, їх послідовність у слові. Кінцевою метою логопедичної роботи є сформованість дії фонематичного аналізу в розумовому плані, за уявленням, без опори на промовлення.

Така послідовна робота з розвитку фонематичних процесів спільно з навичкою читання мови з орієнтуванням на наступний голосний звук служить причиною злитого читання, що в подальшому сприяє усуненню буквального читання і спотворень звукоскладної структури слова при читанні і письма, тобто читання та письма - дисграфій та дислексій.

Корекція фонетико-фонематичного недорозвинення мовлення проводиться відповідно до етапів роботи:

1. Підготовчий етап;
2. Етап формування первинних вимовних умінь та навичок;
3. Етап формування комунікативних мовленнєвих умінь та навичок.

Формування звукової культури мови за нормального її розвитку відбувається у двох взаємозалежних напрямках; засвоєння артикуляції звуків (рухів і позицій органів мови, необхідні вимови) і засвоєння системи ознак звуків, необхідні їх розрізнення. Таким чином, до спеціальних логопедичних завдань першого етапу відносяться: уміння розпізнавати та розрізняти фонем та формування артикуляції. Характерною особливістю першого етапу є обов'язкова опора на різні аналізатори (зоровий, слуховий, шкірний та руховий), які полегшують відтворення необхідної артикуляції за зразком та контроль над нею.

При артикуляторних формах дислалії (фонематичної та фонетичної) вони вирішуються паралельно. При акустико-фонематичної формі головне завдання полягає і в тому, щоб навчити дітей розрізняти і впізнавати фонем з опорою на збережені функції. При змішаних та комбінованих формах дислалії та стертої формі дизартрії робота над розвитком рецептивних умінь випереджає формування артикуляторної бази. Але у разі грубих порушень фонематичного сприйняття вона проводиться і у процесі формування артикуляторних умінь та навичок.

Необхідно зауважити, що заняття з грамоти для старших дошкільників є тим ґрунтом, на якому діти навчаються досить складним формам розумової діяльності, формуючи у них операції порівняння, співвідношення між собою різних параметрів мовної дійсності. При навчанні грамоті мова, що була лише засобом спілкування, вперше стає для дитини об'єктом аналізу: перше ж завдання щодо виділення окремого звуку в слові змінює ставлення дитини до слова, змушує його відволіктися від сенсу слова і переключити свою увагу на формальний бік - звуковий склад слова.

Основним у роботі з дітьми старшого дошкільного віку є те, що діти засвоюють спосіб виділення звуку у слові. Таким способом є особливе

вимовлення слова з інтонаційним підкресленням звуку, що виділяється. Оволодіваючи цим способом, дитина може виділити у слові будь-який звук. Навчання будується в такий спосіб, що вони вже першому етапі вчать узагальненому способу виділення у слові звуку, незалежно з його артикуляційної характеристики. Особливо важливого значення надається тому, що у цих заняттях акцент робиться не так на знайомстві дітей із якимось певним звуком, але в засвоєнні ними єдиного способу виділення будь-якого звуку у слові.

Виконуючи зовні прості дії - освоєння способу виділення звуку, дитина проходить ряд послідовних шаблів:

1) Спочатку дитина починає чути звук, який інтонаційно виділяє у слові дорослий, проте ще називає його ізольовано, а може лише за педагогом повторити все слово, інтонаційно виділивши потрібний звук.

2) На наступному ступені дитина може, почувши, як вихователь інтонаційно виділяє звук у слові, назвати цей звук ізольовано.

3) І лише після цього діти починають самі вимовляти слово з інтонаційним виділенням потрібного звуку і потім називати цей звук окремо.

Дитина робить досить складні операції, оскільки встановлення певного місця протяжності слова пов'язані з зміненням сприйняттям як явища, що триває у часі, а чи не одномоментного. Завдання підбору слів, до складу яких входить певний звук, передбачає вже сформоване ставлення до формальної, звукової сторони слова, із відволіканням від смислової його характеристики. Важливо, що звуки, пізніше засвоювані дітьми (р, л, з, ш, ж) не викликають труднощі виділення в слові. Всі звуки дуже легко інтонаційно наголошуються, а потім вимовляються ізольовано. Це підтверджує припущення про те, що невміння дитини дошкільного віку зробити звуковий аналіз слів пов'язано не з фізіологічними недоліками слухового та артикуляційного апаратів, а з відсутністю у них відповідного способу дій, а також дає підстави припускати, що саме в літньому віці потрібно навчати звукового аналізу, роблячи його предметом спеціальних занять, тобто не в ігрову, а навчальну діяльність.

Також важливо відзначити, що вся робота з розвитку фонематичних процесів ведеться з урахуванням індивідуальних особливостей, з обов'язковим контролем виконання, з позначками (негативними та позитивними), про успіхи кожної дитини, з обов'язковим внесенням у заняття ігрових моментів, оскільки це є безсумнівно важливою та незамінною частиною роботи з корекції недоліків мови.

У програмі підготовчої логопедичної групи закладу дошкільної освіти основне завдання передбачено навчання дії звукового аналізу слів. Діти знайомляться з голосними і приголосними звуками, дізнаються про тверді і м'які приголосні, дізнаються літери, що позначають голосні звуки:

Заняття проводяться 2 рази на тиждень по 20 – 30 хвилин. У ході занять відбувається інтенсивний розумовий розвиток дитини, формується її навчальна діяльність. Підготовлена таким чином дитина легко включається в засвоєння нової програми в школі, не відчуваючи при цьому жодних труднощів. Програма навчання та виховання дітей з ФФНМ широко відома та використовується логопедами повсюдно.

А. Ястребова [76], вивчаючи особливості мовлення дітей, виділяє 3 етапи корекції недоліків звуковимови. У зв'язку з особливостями корекційного навчання в школі, на даних етапах ставляться такі завдання:

1 етап - уточнення мовленнєвих можливостей дітей, рівня сформованого мовних засобів (вимови, словника, граматичний устрій, зв'язного мовлення), визначення стану комунікативних умінь і навичок, розвиток і вдосконалення психологічних передумов до активної навчальної діяльності (стійкість уваги, здатність до перемикування). Ведеться робота з уточнення та постановки дефектних звуків і паралельно - над розвитком та вдосконаленням фонематичних уявлень. На 1 етапі долаються фонетико-фонематичні порушення, і створюється база для цілеспрямованої роботи над поповненням прогалин у лексико-граматичному розвитку.

На другому етапі відбувається:

1) уточнення значень наявних у дітей слів та подальше збагачення словникового запасу шляхом накопичення нових слів (що стосуються різних частин мови) та знайомства з різними способами словотвору;

2) уточнення, розвиток та подальше вдосконалення граматичного оформлення мовлення учнів на основі оволодіння пропозиціями різних синтаксичних конструкцій, а також за рахунок засвоєння зв'язку слів у реченні;

3) закріплення навичок організації навчальної діяльності.

На третьому етапі у дітей здійснюється вдосконалення зв'язного мовлення.

Зважаючи на вищезгадані положення, не можна не враховувати, що у всіх випадках логопедична допомога дітям не може обмежуватися усуненням безпосередньо виражених недоліків.

На логопедичних заняттях доцільно повернутися до більш ранніх щаблів мовного розвитку та навчити дітей диференційовано сприймати та розрізняти на слух, правильно вимовляти, а потім і узагальнювати звукові та морфологічні елементи слова.

Н. Нікашина [43] пише, що розвиток звукового та морфологічного аналізу, що будується на чіткому і точному сприйнятті та вимові елементів слів, - один з найважливіших аспектів логопедичних занять, особливо на їх первісному етапі.

Вона підкреслює також, що робота над звуковими та морфологічними елементами слова ще не розкриває всього різноманіття та багатства смислового змісту мови. Тільки включене до пропозиції шару стає виразником конкретного сенсу, а вжите у різних контекстах воно набуває для дитини узагальнене зміст.

Ефективність логопедичної роботи підвищиться, якщо на заняттях діти навчатимуться не тільки правильно використовувати звук у мовленні, але й правильно висловлювати свої думки, систематично підвищувати культуру мови.

Розвиток мовлення на логопедичних заняттях, таким чином, має створювати передумови для подальшого самостійного розвитку дітей у процесі спілкування з оточуючими.

Заняття мають бути щоденними, включаючи сюди заняття з логопедом (не рідше трьох разів на тиждень) та самостійні вправи з його завдання.

Основними завданнями логопеда є:

1. Максимальна спрямованість і більш тривала за кількістю часу робота.
2. Відпрацювання та уточнення артикуляції тих звуків, які правильно вимовляються ізольовано, але у мовленні зливаються або звучать недостатньо виразно, змашено.

3. Постановка відсутніх і викривлених звуків і введення їх у мову.

4. Формування умінь зіставляти та розрізняти систему диференціальних (акустико-артикуляційних) ознак звуків.

5. Закріплення рівня звукового аналізу, який доступний дитині, та поступове підведення до сталого автоматизованого навички, тобто. навчання дитини більш скороченим і узагальненим операціям, з яких виробляється звуковий аналіз, формування вміння виділяти звуки у сильних, а й у слабких позиціях, розрізняти варіанти їхнього звучання

Програму корекційного навчання І. Рогозіної поділено на 4 етапи для забезпечення диференційованого підходу до навчання дітей з різним рівнем розвитку фонематичних функцій. Протягом корекційного навчання здійснюється робота з усіх напрямків розвитку мови: звуковимова, розвиток дрібної моторики; розвиток лексики; граматики; проте більшу увагу приділяється розвитку фонетико-фонематичної сторони мови.

Програма роботи вчителя-логопеда закладу дошкільної освіти

на 2020-2021 навчальний рік

Вікова група: старша садова

Діагноз: Фонетико-фонематичне недорозвинення мови

I етап. Розвиток фонематичного сприйняття

1.1. Розвиток фонематичного слуху: розвиток слухової уваги на матеріалі немовних звуків; виділення ударного голосного звуку в слові (3 звуки);

1.2. Розвиток дрібної моторики: уточнення навичок самообслуговування; малювання, обведення

II Етап. Постановка звуків

2.1. Звуковимова: підготовка периферичного відділу апарату артикуляції до постановки звуків; уточнення вимови голосних і непорушених у вимові приголосних звуків; постановка і початок автоматизації одного дефектного вимовного звуку

2.2. Фонематичний слух: розвиток слухової уваги на матеріалі мовних звуків; виділення звуку в слові; формування понять «звук-літера»; виділення першого та останнього звуків у слові; називання слів на заданий звук; вироблення первинних навичок складового аналізу.

2.3. Граматика: утворення іменників із зменшувально-пестливими суфіксами; перетворення однини називного відмінка імені; відмінкові закінченні іменників; узгодження іменників з прикметниками у роді, числі і відмінку; узгодження числівників з іменниками.

2.4. Робота над складовою структури слова: робота над складовою структурою дво-і трискладових слів, що складаються з відкритих складів; робота над складовою структурою одне та двоскладових слів із закритим складом.

2.5. Проксодика: виховання правильного мовного дихання; виховання синхронності мовного та немовного дихання; навчання ритмічного виразного мовлення.

6. Розвиток дрібної моторики: закріплення навичок самообслуговування; малювання, обведення, штрихування.

III Етап. Розвиток здатності узагальнення мовленнєвих явищ

3.1. Звуковимова: робота з постановки та автоматизації звуків

3.2. Розвиток фонематичного слуху: визначення місця звуку в слові; визначення послідовності та кількості звуків у слові; звуковий аналіз слів, складання схеми слова; перетворення слів шляхом заміни та додавання звуків.

3.3. Граматика: виховання спрямованості уваги на знайомі частини слова, що мають лексичне та граматичне значення; узгодження іменників з прикметниками у роді, числі і відмінку; утворення дієслів з приставками; практичне засвоєння відносних та присвійних прикметників.

3.4. Робота над складовою структурою слова: двоскладових слів зі збігом у середині слова (марка), двоскладових слів із закритим складом та збігом приголосних (паркет); трискладових слів із закритим складом та/або зі збігом приголосних (літак, ковбаса, садівник).

3.5. Проксодика: виховання правильного мовного дихання; виховання синхронності мовного та немовного дихання; навчання ритмічного виразного мовлення.

3.6. Розвиток дрібної моторики: ускладнення роботи з олівцем: малювання, робота в зошити по клітинах; пальчикові ігри.

V етап. Розвиток складних форм аналізу

5.1. Звуковимова: автоматизація та диференціація всіх поставлених звуків; включення виправлених звуків у мовне спілкування дитини.

5.2. Розвиток фонематичного слуху: закріплення знань про звуки та літери, навичок роботи з ними; закріплення навичок звукового аналізу з опорою та без опори на схему; закріплення навичок поділу слів на склади, речень на слова.

5.3. Граматика: уточнення знань про позначення м'якості приголосних на листі (йотовані голосні), про позначення на листі ненаголошених голосних; відпрацювання практичним шляхом навичок подолання пропозицій, аналізу пропозицій; відпрацювання вживання простих та складних прийменників; відпрацювання практичним шляхом навичок освіти порівняльного ступеня прикметників, повних і коротких прикметників, прислівників від прикметників.

5.4. Робота над складовою структурою слова: робота над складовою структурою трискладових слів із двома збігами (футболіст); односкладових слів зі збігом приголосних на початку або наприкінці слова (кущ); двоскладових слів із двома збігами (качалка); чотирискладових слів із відкритих складів.

5.5. Проксодика: виховання правильного мовного дихання; виховання синхронності мовного та немовного дихання; навчання ритмічного виразного мовлення.

5.6. Розвиток дрібної моторики: робота з олівцем; малювання, обведення, штрихування; складання візерунків із дрібної мозаїки; пальчикові ігри, вправи для пальців; складання фігур з паличок, літер із елементів.

Оскільки випуск дітей здійснюється принаймні корекції дефекту і може статися через кілька місяців, і через 1-2 року, дана програма (розрахована на 1 рік) то, можливо скорочена, і розтягнута у часі.

Таким чином, у процесі експериментального навчання здійснюється диференційований підхід на основі обліку рівня розвитку фонематичних функцій та минулого досвіду дитини.

2.3.Результати апробації програми корекції звуковимови у дітей старшого дошкільного віку з ФФНМ

Зазначені напрями роботи були перевірені експериментально у процесі логопедичної роботи зі дошкільникасм з діагнозом фонетико-фонематичне недорозвинення мови. За підсумками проведення (апробування) з дітьми розробленої програми корекційно-логопедичної роботи, спрямованої на корекцію недорозвинення фонематичної системи, дітям було запропоновано ту саму анкету, за якою проводилося їх первинне обстеження.

Результати експерименту показали:

1) 80% дітей експериментальної групи дошкільного віку з діагнозом фонетико-фонематичне недорозвинення мови (12 осіб) після 1 року корекції було випущено із групи з чистою мовою.

На рис. 2.4 ми бачимо, що відсоток виконання дітьми завдань: високий рівень зріс – з 13,3% до 80%, за рахунок чого знизився відсоток виконання середнього рівня – з 26,6% до 13,3%, достатній рівень - з 46,6% до 6,6%, а завдань, низького рівня, не зазначено.

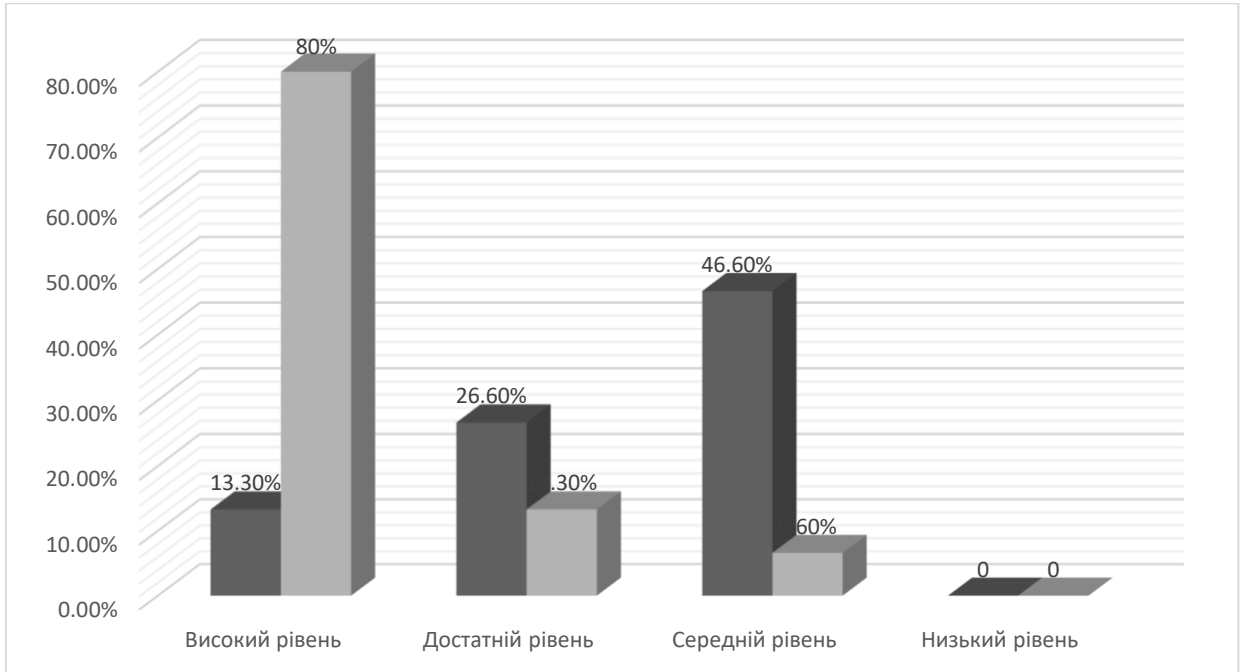


Рис.2.4. Порівняльні результати стану фонетичних функцій у дошкільників з ФФНМ (%)

У групі дітей з ФФНМ за підсумками констатуючого експерименту середній бал зі сприйняття 28. Отже, спостерігаємо різницю на 16 балів, що дає підстави констатувати зниження фонематичного сприйняття. Середній бал з аналізу – 10, по синтезу – 29, за уявленнями – 26. Тобто помітно зниження середнього балу по всіх процесах. Тут ми бачимо значне зниження фонематичного сприйняття, яке не може не вплинути на розвиток аналізу, синтезу та уявлень, оскільки є базовим.

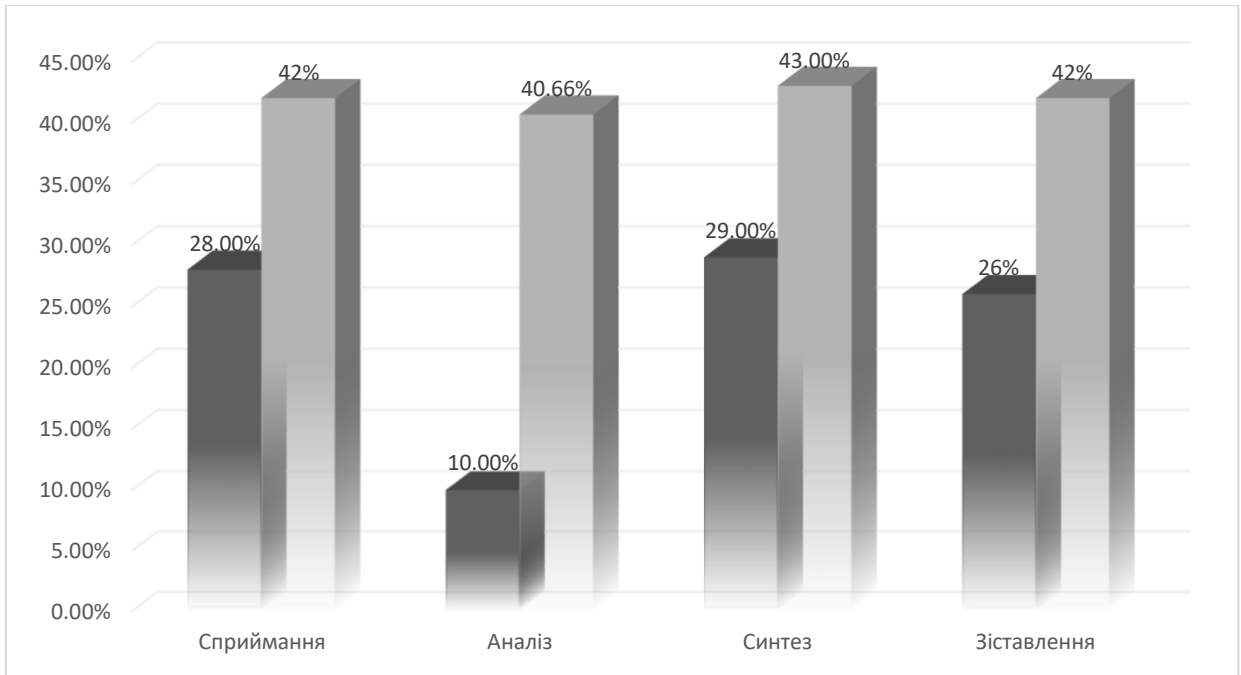


Рис.2.5. Порівняльний аналіз констатувального та контрольного експериментів (бали)

Це підтверджує той факт, що виявлені особливості сприйняття мовних звуків у дітей, що впливають з речедвигательних розладів, є основною перешкодою подальшому повноцінному навчанню дітей грамоті, так як основною умовою оволодіння буквою є вміння виділяти з мовного потоку чіткі константні звуки.

Проведений курс корекційно-логопедичної роботи дав змогу значно покращити результати дітей. Отримання такої позитивної динаміки дає нам підставу припускати, що розроблена нами методика була правильно підібрана та застосована до досліджуваних груп дітей, складена з урахуванням їх індивідуальних особливостей і тому дозволила нам досягти значного покращення результатів корекції порушень фонематичних процесів.

Таким чином, у процесі спрямованої та диференційованої логопедичної роботи у дітей шкільного віку з фонетико-фонематичним недорозвиненням мови поступово формуються саме ті функції фонематичного аналізу, синтезу та уявлень, порушення чи недорозвинення яких спостерігалось у них до

корекції. Отримання таких результатів доводить необхідність диференційованого навчання дітей.

Таким чином, підтвердилося наше припущення про те, що розроблена методика корекційно-логопедичної роботи дозволить не тільки підвищити оцінки виконання завдань у групі в цілому, але й покращити індивідуальні показники кожної окремо взятої дитини.

ВИСНОВКИ

Дані дослідження дозволили обґрунтувати необхідність організації наступності логопедичної роботи з дітьми з фонетико-фонематичним недорозвиненням мови на етапі закладу дошкільної освіти. Відповідно до завдань дослідження зроблені такі висновки:

1. Фонетико-фонематичне недорозвинення мовлення – це порушення процесів формування звуковимовної системи рідної мови у дітей із різними мовленнєвими розладами внаслідок дефектів сприймання та вимови фонем. Професор Р. Левіна в рамках психолого-педагогічної класифікації мовленнєвих порушень виділила групу дітей з фонетико-фонематичним недорозвиненням мовлення. До цієї категорії належать діти з нормальним фізичним слухом і інтелектом, у яких порушені вимовна сторона мовлення і фонематичний слух.

Фонематичний слух формується у дитини як первинна форма мовленнєвої діяльності в процесі навчання розумінню усного мовлення. Опанування фонематичним ладом мови передують іншим формам мовної діяльності - мовлення, оволодіння листом, читанням, тому фонематичний слух мовної системи і є основою всієї складної мовної системи. Такий нормальний перебіг розвитку рідної мови.

Фонематичне сприйняття у процесі онтогенезу проходить певні стадії свого розвитку. Перша стадія – повна відсутність диференціації звуків мови. При цьому дитина не має розуміння мови. Ця стадія визначається як дофонематична. На другій стадії стає можливим відмінність акустично далеких фонем, тоді як акустично близькі фонemi не диференціюються. Дитина чує звуки іншими, ніж дорослі. Спотворена вимова, ймовірно, відповідає неправильному сприйняттю мови. Правильна та неправильна вимова не різняться. На третій стадії дитина починає чути звуки відповідно до їх смислорозрізняльних ознак. Проте з предметом співвідноситься і спотворена, неправильна вимова слова. На четвертій стадії при сприйнятті мови у дитини

переважають нові образи. Експресивна мова майже відповідає нормі, але фонематична диференціація ще не стійка що проявляється при сприйнятті незнайомих слів.

2. Перед логопедами закладів дошкільної освіти стоять завдання корекції звуковимови, розвитку фонематичних функцій та підготовки дітей до оволодіння грамотою. Розвиток фонематичного слуху проводиться в ігровій формі на фронтальних, підрупових та індивідуальних заняттях. Розвиток мовлення є процес поетапного розвитку всієї системи засобів спілкування. Пропонується починати роботу з виховання фонематичної сторони мови з розвитку фонематичного слуху. Таке навчання ведеться спочатку на матеріалі немовних звуків, поступово вводяться звуки мовлення, що правильно вимовляються дітьми і ті, які знову ставляться (або виправляються або вводяться в самостійну мову дитини). Крім того, з перших занять паралельно проводиться робота з розвитку слухової уваги та слухової пам'яті. Така двояка спрямованість занять дозволяє досягати найефективніших результатів у розвитку фонематичного сприйняття. Адже невміння прислухатися до мовлення оточуючих часто є однією з причин неправильної звуковимови.

Логопедичну роботу з розвитку із здатності диференціювати фонемі, можна умовно поділити на шість етапів: впізнавання немовних звуків; розрізнення однакових слів, фраз, звукокомплексів та звуків за висотою, силою та тембром голосу; розрізнення слів, близьких за звуковим складом; диференціація складів; диференціація фонем; розвиток навичок елементарного звукового аналізу.

3. З урахуванням зазначених вище теоретичних положень та завдань дослідження було визначено такі напрямки методики констатувального та контрольного експерименту які проводилися в ДНЗ №33 ЦРД «Оселя талановитих» м. Чернівці: 1) дослідження стану звуковимови; 2) дослідження особливостей фонематичного сприйняття; 3) дослідження стану процесів мовного аналізу та синтезу; 4) дослідження фонематичного аналізу, синтезу та уявлень. У процесі констатувального експерименту була використана в

модифікованому вигляді методика дослідження звуковимови та фонематичного ладу мовлення розроблена Р. Лалаєвою, а також окремі методи, описані в роботах Л. Волкової, Л. Спірової, Л. Журової, Т. Філічевої. У дослідженні брали участь 15 дошкільнят із 28 дітей в даній старшій садовій групі «А».

Дані, представлені на рисунку 2.1., дозволяють простежити кількість і співвідношення певних порушень фонетичної сторони мови у груп дітей, що досліджуються. У 86,6% всіх дітей порушено вимову [p] та [p']. Проте, якщо в дітей із фонетико-фонематичним недорозвиненням мови переважають увулярний і велярний ротацизми (33,3% і 26,6% відповідно), то дітей із неправильним вимовою окремих звуків характерно відсутність звуку (у 40% дітей), також притаманні змішування [p] та [л] (у 13,3% дітей). Ламбдацизми спостерігаються у 86,6% всіх дітей. Найчастіше не можуть вимовити цей звук (60% дітей), також діти з фонетико-фонематичним недорозвиненням замінюють звук іншою і змішують у вимові [p] і [л]. 60% дітей не можуть у вимовляти свистячі. Характерні також і легші порушення - губно-зубний сигматизм у 13,3% дітей. У 93,3% дітей виявлено порушення шиплячих. Найчастіше тут зустрічаються стійкі заміни [ш] на [с], міжзубні та губно-зубні сигматизми.

Таким чином, наші дані цілком підтверджують висновки дослідників про складніший характер і поширеність порушень у дітей з фонетико-фонематичним недорозвиненням мови порівняно з дітьми, у яких виявлено лише порушення вимови 1-2 звуків.

Аналіз експериментальних даних та їх інтерпретація дозволили розділити дітей на 4 групи залежно від рівня та характеру недорозвинення фонематичних функцій. 1 група - Діти з грубим недорозвиненням фонематичного сприйняття. 2 група - Діти із збереженим фонематичним сприйняттям, але труднощами встановлення звукових послідовностей (порушено прості форми аналізу). 3 група - Діти з недорозвиненням здатності до узагальнення мовних явищ, коли страждають складні форми аналізу.

4 група - Діти з окремими помилками в завданнях, що пояснюються незнанням основних понять, "звук", "склад", "слово" та невмінням оперувати ними.

4. Впроваджено та експериментально перевірена програма роботи вчителя-логопеда закладу дошкільної освіти на 2020-2021 навчальний рік для дітей із фонетико-фонематичним недорозвиненням мовлення. Дана програма складається з 4 етапів: I етап - розвиток фонематичного сприйняття; II етап - постановка звуків; III етап - розвиток здатності узагальнення мовленнєвих явищ; IV етап - розвиток складних форм аналізу. Кожен із етапів включає в себе: звуковимову, фонематичний слух, граматику; роботу над складовою структури слова; проксодику та розвиток дрібної моторики.

Результати експерименту показали:

1) 80% дітей експериментальної групи дошкільного віку з діагнозом фонетико-фонематичне недорозвинення мови (12 осіб) після 1 року корекції було випущено із групи з чистою мовою.

На рис. 2.4 ми бачимо, що відсоток виконання дітьми завдань: високий рівень зріс – з 13,3% до 80%, за рахунок чого знизився відсоток виконання середнього рівня – з 26,6% до 13,3%, достатній рівень - з 46,6% до 6,6%, а завдань, низького рівня, не зазначено.

У групі дітей з ФФНМ за підсумками констатуючого експерименту середній бал зі сприйняття 28. Отже, спостерігаємо різницю на 16 балів, що дає підстави констатувати зниження фонематичного сприйняття. Середній бал з аналізу – 10, по синтезу – 29, за уявленнями – 26. Тобто помітно зниження середнього балу по всіх процесах. Тут ми бачимо значне зниження фонематичного сприйняття, яке не може не вплинути на розвиток аналізу, синтезу та уявлень, оскільки є базовим.

Отже, виявлені особливості сприйняття мовних звуків у дітей, що впливають на мовленнєво-рухові розлади, є основною перешкодою подальшому повноцінному навчанню дітей грамоті в школі, так як основною умовою оволодіння буквою є вміння виділяти звуки.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Айдарова Л.И. Формирование лингвистического отношения к слову у младших школьников. Вопросы психологии. Вып. 5, 1964
2. Алексюк А.М. Педагогіка вищої школи. Курс лекцій: модульне навчання. К.: Київський держ.ун-т, 1993. 220 с
3. Алтухова Н.Г. Научитесь слышать звуки. -СПб. изд-во "Лань", 1999.
4. Амонашвили Ш.А. Психологические основы педагогики сотрудничества. К.: Освіта, 1991. 110 с.
5. Бех І.Д. Особистісно зорієнтоване виховання: Науково-метод. посібник. К.: ІЗМН, 1998. 204 с.
6. Богомолова А.И. Нарушение произношения у детей. М.: Просвещение, 1971.
7. Бондарко Л.В. Звуковой строй русского языка. М.: Просвещение, 1977.
8. Валлон А. Психическое развитие ребёнка СПб: Питер, 2001.
9. Винарская Е.Н. Нейролингвистический анализ звуковой системы речи. Вопросы психологии, 1967, №1.
10. Выбор методов обучения в школе. Под ред. Ю.К.Бабанского. М.: Педагогика, 1981.176 с.
11. Выявление и преодоление речевых нарушений в дошкольном возрасте: метод.пособие. Сост. И.Ю. Кондратенко. М.: Айрис-пресс, 2005. 224 с.
12. Гальперин П.Я., Запорожец А.В. Проблемы формирования знаний и умений школьников и новые методы обучения в школе. Вопросы психологии. Вып.5, 1963
13. Гвоздев А.Н. Современный русский литературный язык. М., 1973.
14. Дьяченко В.К. Сотрудничество в обучении: О коллективном способе учеб. работы: Кн. для учителя. М.: Просвещение, 1991.192 с.

15. Егоров Т.Г. Очерки психологии обучения детей грамоте. М., АПН РСФСР, 1950.
16. Елканов С.Б. Основы профессионального самовоспитания будущего учителя: Учеб. пособ. для студентов педагогических институтов. М.:Просвещение,1989. 189 с.
17. Ефименкова А. С. Формирования речи у дошкольников М.: Просвещение, 1985 112с.
18. Ефименкова Л.Н. Коррекция звуков речи у детей. М.: Просвещение, 1987. 200 с
19. Жукова Н.С., Мастюкова Е.М., Филочева Т.Б. Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников. М., Просвещение, 1990.
20. Журова ЛЕ. Развитие звукового анализа у детей дошкольного возраста. Вопросы психологии. 1963., №3.
21. Журова Л.Е., Эльконин Д.Б. К вопросу о формировании фонематического восприятия у детей дошкольного возраста. Сенсорное воспитание дошкольников. М.: Издательство АПН РСФСР, 1963.
22. Кан-Калик В.А. Учителю о педагогическом общении: Кн. для учителя. М.: Просвещение, 1987.190 с.
23. Каше Г.А. Исправление недостатков речи у дошкольников. М., 1971.
24. Каше Г.А. Недостатки произношения звуков у учащихся массовой школы // Недостатки речи у учащихся начальных классов массовой школы - М_: Просвещение, 1965.
25. Каше Г.А. Подготовка к школе детей с недостатками речи. М.: Просвещение, 1985. 207с.
26. Кирьянова Р.А. Комплексная диагностика и её использование учителем-логопедом в коррекционной работе с детьми 5-6 лет, имеющими тяжёлые нарушения речи. СПб, 2002. 368 с.

27. Кондрашова Л.В. Методика подготовки будущего учителя к педагогическому взаимодействию с учащимися: Учеб. пособие. М.:Прометей МГПИ им. В.И.Ленина, 1990. 160 с.
28. Краузе Е. Логопедия. – 2-е изд., испр. СПб.: Учитель и ученик, КОРОНА принт, 2003. 208 с.
29. Купрас В.В. Логопедичний практикум. Програма навчальної дисципліни. КЗВО «Дніпровська академія неперервної освіти», 2018.
30. Лалаева Р.И Логопедическая работа в коррекционных классах М.: "Владос", 1998.
31. Левина Р.Е Нарушение письма у детей с недоразвитием речи. М.,1961.
32. Левина Р.Е. Недостатки произношения, сопровождающиеся нарушениями чтения и письма. Логопедическая работа в школе. Под редакцией Р.Е.Левиной. М, 1953.
33. Лернер И.Я. Дидактические основы методов обучения. М. :Педагогика, 1981. 185 с.
34. Логопедия: Учеб.для студ.дефектол.фак.педвузов. Под ред. Л.С. Волковой, С.Н. Шаховской. М.: ВЛАДОС, 2006. 680 с.
35. Логопедія. Підручник, друге видання. За ред. М.К. Шеремет. К.: Видавничий Дім «Слово», 2010. 672 с.
36. Логопедія. Підручник. За ред. М.К.Шеремет. К.: Видавничий Дім «Слово», 2010. 376 с.
37. Лопатина Л.В. Логопедическая работа с детьми дошкольного возраста с минимальными дизартрическими расстройствами: Учеб.пособие/ Под ред. Е.А. Логиновой. СПб.: «Союз», 2005. 192 с.
38. Лупінович С.М. Довідник вчителя-логопеда. Запоріжжя, 2007. 127 с.
39. Львова Ю.Л. Творческая лаборатория учителя: Кн. для учителя. 3-е изд перераб. и доп. М.: Просвещение, 1992.224 с.

40. Максаков А.И. Правильно ли говорит ваш ребенок. М.: Просвещение, 1988. 159
41. Миронова С.А. Развитие речи дошкольников на логопедических занятиях. М.: Просвещение, 1991. 208с.
42. Моделирование пед. ситуаций. Под ред. Ю.Н.Кулиткина й Г.С.Сухобской. М., 1981.
43. Никашина Н.А. Логопедическая помощь учащимся с речевым недоразвитием. Недостатки речи у учащихся начальных классов массовой школы. - М.: Просвещение, 1965.
44. Общая психология. Под ред. В.В.Богословского, А.Г. Ковалёва, А.А. Степанова. М., 1981.
45. Орфинская В.К. О воспитании фонологических представлений в младшем школьном возрасте. Учёные записки ЛГПИ им.А.И.Герцена Л., 1976.
46. Освітні технології: Навч. – метод. посіб. О.М. Пехота, А.З.Кіктенко, О.М. Любарська та ін.; За заг. ред. О.М. Пехоти. К.: А.С.К., 2001 256 с.
47. Поваляева М.А. Справочник логопеда. Изд. 5-е. Ростов на Дону: Феникс, 2006. 445 с.
48. Пожиленко Е.А. Артикуляционная гимнастика: Методические рекомендации по развитию моторики, дыхания и голоса у детей дошкольного возраста. СПб. : КАРО, 2006. 92 с.
49. Рау Ф.А., Приёмы исправления недостатков произношения. Логопедическая работа в школе. Под редакцией Р.Е.Левиной. М., 1953.
50. Рібцун Ю. В. Корекційна робота з розвитку мовлення дітей п'ятого року життя із фонетико-фонематичним недорозвитком мовлення : програмно-методичний комплекс. К.: Кафедра, 2013. 284 с.
51. Рібцун Ю. В. Мелодії кольорових звуків. Фонетико-фонематична компетентність дошкільника : альбом для ігор-занять із дітьми 5–6 років. К., 2014. 210 с.: іл. (Серія „Мовленнєва полікомпетентність дошкільника”).

52. Ротенберг В.С., Бондаренко С.М. Мозг. Обучение. Здоровье: Кн. для учителя. М.: Просвещение, 1989. 239
53. Савченко М. А. Методика виправлення вад вимови фонем у дітей К.: Радянська школа 1991
54. Садтретдинова Г.Ф. К методике обследования дошкольников с недоразвитием речи. Дефектология. XXIV Герценовские чтения. Краткое содержание докладов. Март 1972 год. Л., 1972.
55. Селиверстов В.И. Речевые игры с детьми М., 1994.
56. Сергеева Г.Ф. К вопросу о восприятии звуков речи детьми с ринолалией и дизартрией. Дефектология, 1973, №3.
57. Соботович Е.Ф. О механизмах косноязычия у детей дошкольного возраста. XXIV Герценовские чтения. Дефектология Л., 1972.
58. Соботович Е.Ф.; Чернопольская А.Ф. О некоторых формах косноязычия у детей дошкольного возраста. Дефектология. XXIII Герценовские чтения. Материалы межвузовской научно-практической конференции. М.; 1970
59. Спирина Л.Ф. Особенности звукового анализа у детей с недостатками речи. М.: Учпедгиз, 1957.
60. Спирина Л.Ф. Особенности речевого развития учащихся с тяжёлыми нарушениями речи. М: Педагогика, 1980.
61. Ткаченко Т.А. Логопедическая тетрадь. Развитие фонематического восприятия и навыков звукового анализа. СПб., 1998.
62. Трофименко Л.І. Діагностика та корекція загального недорозвитку мовлення у дітей дошкільного віку: Навчально-методичний посібник. К: 2014. 72 с.
63. Трофименко Л.І. Корекційне навчання з розвитку мовлення дітей старшого дошкільного віку із ЗНМ: Програмно-методичний комплекс. 2013. 108 с.
64. Успенская Л.П., Успенский М.Б. Учись говорить правильно. М.: 1973.

65. Филичева Т.Б. Особенности формирования речи у детей дошкольного возраста: Монография М.: "Альфа", 2001.
66. Филичева Т.Б., Чевелёва Н.А. Логопедическая работа в специальном детском саду. М.,1987.
67. Хватцев М.Е. Косноязычие. Логопедия. М., 1951.
68. Хрестоматія з логопедії. Навчальний посібник. Шеремет М.К., Мартиненко І.В. К.: КНТ, 2006. 360 с.
69. Чистович Л.А. и др. Физиология речи. Восприятие речи человеком. Л., 1976.
70. Швачкин Н.Х. Развитие фонематического восприятия речи в раннем возрасте. Известия АПН РСФСР. 1948.
71. Шеремет М. К., Ревуцька О. В. Дислалія [навчальний посібник]. К. : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2009. 160 с.
72. Щерба Л.В. Теория русского письма. Л.: Наука, 1983.
73. Эйдинова МБ., Правдина-Винарская О.В. Детские церебральные параличи и пути их преодоления. М.. 1958.
74. Эльконин Д.Б. Развитие речи в дошкольном возрасте. М.,1958.
75. Ястребова А.В. Коррекция недоразвития речи у учащихся первых классов общеобразовательных школ в условиях логопедических пунктов. Дефектология. 1983. №3.
76. Ястребова А.В. Особенности устной речи учащихся 1 класса. Хрестоматія по логопедии (извлечения и тексты): В 2-х томах. Под ред. Л.С.Волковой, В.И.Селиверстова. М. 1997.