

Міністерство освіти і науки України
Херсонський державний Університет
Медичний факультет
Кафедра корекційної освіти

Стан сформованості фонетичних процесів у дітей
логопатів

Кваліфікаційна робота (проект)
на здобуття ступеня вищої освіти «бакалавр»

Виконав: студентка IV- курсу

451- групи

Спеціальності 016 Спеціальна освіта

Освітньо-професійної програми

Спеціальна освіта

Мальченко Наталія Миколаївна

Керівник: доцент Глуценко І.І.

Рецензент: доцент Карпухіна Ю.В.

Херсон – 2020 рік

ЗМІСТ

ВСТУП.....	3
РОЗДІЛ 1. Фонетико-фонематичний недорозвиток мовлення як психолого-педагогічна проблема.....	5
1.1. Поняття фонетико-фонематичної сторони мовлення та її розвитку.....	5
1.2. Теоретичні основи корекції фонетичних та фонематичних процесів.....	17
РОЗДІЛ 2. Діагностика стану сформованості мовлення у дітей з фонетико-фонематичним недорозвитком.....	23
2.1. Обґрунтування змісту та методики дослідження стану сформованості мовлення у дітей.....	23
2.2 Аналіз результатів діагностики стану сформованості мовлення у дітей з фонетико-фонематичним недорозвитком.....	25
РОЗДІЛ 3. Напрями корекційної роботи.....	32
3.1. Мета корекційної роботи та шляхи її реалізації.....	32
3.2 Методики корекційної роботи для усунення фонетико-фонематичного недорозвитку мовлення у дітей дошкільного віку.....	37
ВИСНОВКИ.....	48
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	50

ВСТУП

Актуальність теми. Однією з основних проблем підготовки дітей з порушенням мовного розвитку до шкільного навчання є формування у них мовленнєвої функції, що не лише забезпечує соціальну адаптацію дитини і є знаряддям комунікації, але й зумовлює її готовність до засвоєння шкільних знань, зокрема, з предметів мовного циклу [60, с. 45].

Значну увагу слід приділити в роботі з дітьми з корекції фонематичного розвитку: формуванню диференційованого фонематичного сприйняття, спрямовності уваги на звукове оформлення мовлення, фонематичного аналізу і на цій основі - розвитку чітких фонематичних уявлень, подолання дефектів звуковимови і попередженню на цій основі дисграфій та дизографій [50, с. 90].

Фонематичні уявлення слів формуються під впливом слухового і мовнорухового аналізаторів. У розвитку мовлення дитини важливу роль відіграє реалізація вроджених здібностей до сприймання мови. Уже на першому році життя починається спілкування з навколишніми людьми. Дитина, реагує на інтонацію, ритм, починає розуміти завдання, висловлені людьми, що її оточують. Проте сприймання фонем, як смислорозрізнявальних одиниць починається на другому році життя. Чітке розрізнення слів є показником диференційованого сприймання фонем. Поява перших слів, подальше оволодіння семантикою слова сприяє активному розвитку фонематичних процесів. Численні дослідження показали, що недорозвинення фонематичних процесів може спричинювати вади звуковимови, письма і позначатись на розвитку лексичної та граматичної теми [55, с. 95].

Фонематичний слух, будучи одним з базових ланок мовної діяльності забезпечує й інші види психічної активності дитини: когнітивну та регулятивну діяльності й ін. У результаті цього, за даними багатьох авторів, не сформованість фонематичного сприйняття займає одне з перших

місць у числі причин, що проявляється у вигляді стійких фонематичних дисграфій, дислексій (Л.С.Цвіткова, М.К.Шохор-Троцька, А.В.Семенович).

Не дивлячись на те, що по даній проблемі накопичено вже немало експериментальної та методичної літератури, вивчення розвитку і порушення фонематичного сприйняття в онтогенезі є досить актуальним.

Мета дослідження: проаналізувати особливості розвитку фонематичного слуху в онтогенезі. Визначити рівень сформованості фонетико-фонематичних процесів у дітей з ФФНМ дошкільного віку та експериментально перевірити напрямки корекційно-розвивального навчання спрямованого на подолання фонетико-фонематичного недорозвитку.

Об'єкт дослідження: фонетико-фонематичні процеси у дошкільників із ФФНМ.

Предмет дослідження: особливості формування фонематичних процесів у дошкільників із ФФНМ.

Для реалізації поставленої мети було поставлено наступні завдання:

1. Проаналізувати психолого-педагогічну, лінгвістичну та методичну літературу з теми дослідження та визначити вплив фонетико-фонематичних процесів на формування усного мовлення;

2. Проаналізувати особливості дослідження та результати обстеження фонетико-фонематичних процесів у дітей з ФФНМ;

3. Експериментально перевірити зміст і методику корекційно-розвивального навчання, направлено на розвиток фонетико-фонематичних процесів у дітей з ФФНМ.

Структура роботи. Кваліфікаційна робота викладена на 56 сторінках друкованого тексту і складається зі вступу, трьох розділів, висновків, списку використаних джерел (61 назв).

РОЗДІЛ 1

ФОНЕТИКО-ФОНЕМАТИЧНИЙ НЕДОРОЗВИТОК МОВЛЕННЯ ЯК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

1.1. **Поняття фонетико-фонематичної сторони мовлення та її розвитку**

Мовлення – це функціонування мови, продукт мовленнєвої діяльності у процесі якої використовуються одиниці, категорії, форми та норми мови; послідовність мовних знаків, що організовуються відповідно до потреб інформації, яка висловлюється [22, с.335]. Як і мова, мовлення відноситься до суспільних явищ. Мовлення виникає і розвивається під впливом потреб у спілкуванні та слугує цілям суспільного об'єднання людей. Мовлення завжди має певну форму і поза мовний зміст. Фізіологічною основою мовлення є діяльність другої сигнальної системи, що тісно пов'язана і взаємодіє з першою. Без активної участі сигнальної системи, мовлення не можливе. Найважливішими одиницями мовлення є висловлювання, діалогічна єдність, над фразова єдність, синтагма [36, с. 27].

Завдяки зіставленню певних слів зі сприйнятими конкретними предметами або явищами у процесі спілкування у мозку людини утворюється система тимчасових зв'язків [59, с. 40]. Певні слова стають засобом узагальнюючого позначення конкретних предметів і явищ, їхніх ознак та якостей. Тимчасові зв'язки утворюються і між словами, що знаходять своє вираження в утворенні словосполучень, фраз і речень, конструкції яких підпорядковані законам граматики.

Мовлення тісно пов'язане з психічним станом людини і мисленням, пам'яттю, уявою, емоціями тощо. Спілкуючись, людина повідомляє свої знання, думки, бажання, спонукає оточуючих до різних дій (вимагає, радить ,просить, тощо) [7, с. 129].

Порушення у висловленнях граматичних зв'язків між словами сигналізує про порушення процесів мислення і мовлення. Мовлення це не лише процес використання людини засобів мови з метою спілкування, а й форма існування мови в мовленнєвій діяльності, в актах сприймання і розуміння під час слухання або читання, в актах говоріння і писання, а також результат мовленнєвої діяльності. Розрізняють мовлення усне і писемне. Усне мовлення може бути у формі монологу чи діалогу [19, с. 90].

Мовлення це складний процес, який людина опановує з самого народження. Розвиток мовлення дитини у різні вікові періоди у понятійно-термінологічному словнику називається онтогенезом дитячого мовлення.

Фонетико-фонематична сторона мовлення є показником загальної культури мовлення, співвідношення мови того, хто говорить нормам звуковимови [61, с. 42].

Під фонетичною стороною мовлення розуміють вимову звуків як результат узгодженої роботи усіх відділів мовнорухового апарату [5, с. 268].

Периферичним відділом мовнорухового аналізатора є мовний апарат куди входять [26, с. 45]:

– дихальний апарат, який забезпечує енергетичну основу мовлення (діафрагма, легені, бронхи, трахея, гортань);

– голосоутворюючий апарат, який забезпечує утворення звуків (гортань з голосовими складками);

– артикуляційний апарат, який перетворює звук, що виникає в гортані, у різноманітні мовні звуки (ротова і носова порожнини).

У провідниковий відділ аналізатора входять три пари черепно-мозкових нервів підкіркові утворення, які забезпечують проведення інформації до кори [3, с. 112].

Центральний відділ мовнорухового аналізатору – тьмяна зона кори головного мозку, де аналізується інформація про положення органів мовного апарату в момент мови, і лобна зона або центр Брока, яка програмує і здійснює контроль за виконанням рухів [14, с. 337].

Під фонематичною стороною мовлення розуміють здатність розрізняти і диференціювати фонемати рідної мови [39, с. 20].

Фонематична сторона мови забезпечується роботою мовнослухового аналізатора, його периферичний відділ знаходиться у кортіївому органі і здійснює прийом слухової інформації, у тому числі і мовних звуків. Провідниковий відділ передає інформацію до кори головного мозку, частково її аналізує – встановлює напрям і віддаленість джерела звуку.

Дана функція забезпечується великою кількістю додаткових ланок (VIII черепно-мозкових нервів, довгастий мозок, мозочок, середній мозок, медіально-колінчасте тіло і слухове сяєння) [55, с. 80].

Центральним відділом мовно-слухового аналізатора є скроневий відділ доміантної по мовленню півкулі(у правій-лівої) центр Верніке, де здійснюється аналіз мови: контролюється наявність звука у слові, кількість і порядок звуків у слові, відмінність близьких по акустичним параметрам звуків.

Сприйняття і вимова звуків рідної мови – це узгоджена робота мовно-слухового і мовно-рухового аналізаторів, де добре розвинений фонематичний слух дозволяє виробити чітку дикцію – рухливість і тонку диференційовану роботу артикуляційних органів, які забезпечують правильну вимову кожного звуку.

У онтогенезі розвиток і становлення фонетичної і фонематичної сторони мовлення відбувається поступово [60, с. 150].

В оволодінні мовою головна роль належить слуху. Одночасно з розвитком слуху у дитини з'являються голосові реакції: різноманітні звуки, різні звукосполучення і склади.

У дитини інтенсивно розвивається головний мозок, фізіологічний слух, органи мовлення, зорове сприйняття. У засвоєнні мови ведуча роль належить слуху. Якщо дитина не чує, то мовлення без спеціального навчання розвинути не може [9, с. 100].

Як тільки дитина з'являється на світ вона починає кричати. Крик – це вроджена реакція, яка не залежить від статі, особливостей мови, яку дитині доведеться засвоювати. Існує кілька типів крику: «голодний» і крик, який свідчить про біль. Пізніше виникає крик, функція якого – привернути увагу дорослого.

У два-три місяці у дитини виникають артикулюючи звуки. Дитина вимовляє голосні звуки, які у мові дорослих відсутні. У процесі розвитку ці звуки зникають, замінюються повноцінними голосними звуками. На третьому місяці життя гуління робиться більш різноманітнішим. Виникають приголосні звуки *г-г-г*, *б-у*, *в-і* та інші у відповідь на заохочення дитина активізує гуління; відбувається щось на зразок розмови, коли дорослі агукають разом з немовлям [21, с. 4]. Перші взаємовідносини між дитиною і дорослим будуються на основі емоційного спілкування. На посмішку малюк відповідає посмішкою, на мову дорослого – вимовою звуків.

У даному віці відбувається первинний розвиток фонематичного слуху: дитина прислуховується до звуків, відшукує джерела звуку, повертає голову до того, хто говорить.

У чотири – п'ять місяців звуки стають членороздільними, набувають елементи слова, дитина оволодіває складами, первинними коренями слова: *ма*, *па*, *га*, *фу* та ін. Це період лепету.

У порівнянні з гулінням лепет є більш складним видом тренування мовлення, але також рефлексорного характеру [32, с. 74].

Перші вияви мовлення носять емоційно-вольовий характер, виражають його внутрішній стан, при чому крик виражає негативні емоції (викликані голодом, болем), а гуління і лепет – позитивні емоції. У них беруть участь моторні механізми не одного мовленнєвого але і всього моторного апарату. Дитина не лише кричить, гулить, лепече, але й енергійно жестикулює [10, с. 46].

У період від трьох до шести місяців гуління перетворюється у свірель, тобто вимову ланцюга звуків каскадом: *аль-ле-е ли-аги-аи*.

У період від шести місяців процес зорового сприйняття будується на основі наслідування процесу зорового сприйняття дорослого. Виникає спільне розглядання, коли очі дитини пильнують за рухами очей дорослого [48, с. 13]. Це дуже важливий етап розвитку розуміння мови, особливо якщо у цей процес включити слово – назву предмета, який розглядають .

Немовля починає розуміти жести оточуючих його людей. Розвивається початкове ситуаційне сприйняття звернутої мови. Дитина знаходить очима членів сім'ї, чітко реагує на чужих людей.

На дев'ятому – десятому місяці виникає модульований лепет. Дитина здатна, наслідуючи, вимовляти ланцюжки повторюваних складів. У цей час важливо заохочувати до лепету, так як вона вже здатна копіювати інтонацію. Голосом малюк виражає свої потре і емоції.

До одного року дитина добре вимовляє прості по артикуляції звуки: голосні – *a, y, i* й приголосні – *n, б, м, н, т, д, к, г*.

Розвиток і становлення вимови у всіх дітей відбувається у різні періоди [60, с. 145]. Одні діти вимовляють більшу кількість звуків і більш виразно, а інші – меншу і менш чітко.

Якісна вимова залежить від стану і рухливості органів артикуляційного апарату, який ще тільки починає активно функціонувати.

До кінця першого року фізіологічні тренування голосового апарату закінчуються і дитина переходить до усвідомленого наслідувального мовлення. Встановлюється розуміння почутого слова. Здатність розуміти мову проявляється раніше, ніж здатність активно її використовувати [45, с. 37].

На другому році життя діти починають активно вимовляти звука *[e], [u], [i]*, але тверді приголосні у них звучать як м'які – *ть, дь, сь, зь*. У них зростає здатність до наслідування мови дорослих, інтенсивно розвивається розуміння мови інших. У цей час дитина починає активно і самостійно використовувати прості по структурі слова.

На третьому році життя рухливість артикуляційного апарату підвищується, але вимова дитини ще не відповідає нормі. У цьому віці дитина намагається наблизити свою вимову до загально прийнятої, складні по артикуляції звуки вона замінює простими. Наприклад, звук *ц* замінюються звуком *ть* або *сь*, звуки *ч*, *щ* – звуками *ть*, *сь* – відповідно, звуки *л*, *р*, звуком *ль* або *й*, шиплячі й тверді свистячі – *ть*, *дь*.

До трьох років чітко вимовляються губно-зубні – *ф*, *в*, *фь*, *вь*.

Фонематичне сприйняття в цей час вже добре розвинуте: діти вже майже не змішують слова близькі по звучанню, намагаються зберегти складову структуру слова [1, с. 69].

На четвертому році життя відбувається подальше укріплення артикуляційного апарату, рухи м'язів стають більш координованими. З'являються тверді приголосні, шиплячі звуки, правильно вимовляються складні слова. У цей час діти помічають помилки у вимові інших, легко розрізняють близькі за вимовою звукосполучення і слова, тобто у них відбувається подальший розвиток фонематичного сприйняття.

На п'ятому році життя у дітей збільшується рухливість артикуляційного апарату [17, с. 115]. Більшість дітей правильно вимовляють шиплячі звуки, сонорні – *л*, *р*. У деяких дітей вимова свистячих і шиплячих звуків залишається нестійкою. У простих словах діти чітко вимовляють дані групи звуків, а у складних і малознайомих – замінюють.

Фонетичні процеси у дітей до п'яти років удосконалюються: вони впізнають звук у потоці мови і можуть підібрати слово на заданий звук, розрізняють підвищення чи зниження гучності мови та уповільнення чи прискорення темпу [28, с. 199].

До шести років діти здатні правильно вимовляти всі звуки рідної мови і слова різної складової структури. Завдяки добре розвиненому фонематичному слуху дитина може виділяти склади або слова з заданим звуком із групи інших слів, диференціювати близькі за вимовою фонемі. Вимова дитини максимально наближається до норми [33, с. 25].

Отже, за психолого-педагогічною класифікацією мовленнєвих вад до порушень засобів спілкування відносять також фонетико-фонематичний недорозвиток мовлення – порушення процесів формування звуковимовної системи рідної мови у дітей із різними мовленнєвими розладами внаслідок дефектів сприймання та вимови фонем. Фонетико-фонематичний недорозвиток мовлення має кілька ступенів вираження: легкий (при якому спостерігається недостатнє розрізнення фонем, труднощі у звуковому та складовому аналізі, особливо у виділенні окремих звуків, які порушені у вимові), середній (характеризується недостатньою диференціацією значної кількості звуків із кількох фонетичних груп, навіть при їх правильній вимові), тяжкий (коли навички звукового та складового аналізу формуються зі значними труднощами і важко диференціюються відношення між звуковими елементами).

Оволодіння фонетичною стороною мови завершується у різних дітей неоднаково. Є діти що у 3-4 роки говорять правильно, інші мають недоліки вимови ще і у старшому дошкільному віці (6-7 років).

Мовленнєві недоліки є різноманітними за своєю етіологією та патогенезом. Фонетико-фонематичним недорозвитком прийнято називати порушення процесів формування фонологічної сторони мовлення, внаслідок наявності дефектів сприйняття та вимови фонем [41, с. 210].

Оволодіння звуковою стороною мови відбувається у дітей за двома взаємообумовленими напрямками: фонологічному та фонематичному. Таким чином, одні недоліки можна віднести до порушень звуковимови, інші стосуються процесів фонемоутворення. Аналіз наукових досліджень процесу оволодіння фонетичною стороною мовлення свідчить про те, що дитина оволодіває узагальненими звукотипами – фонемами, їхньою вимовою, звуковим образом слова, а також розрізненням звуків за їхніми акустичними, фізичними характеристиками на сенсорному рівні сприймання та корисними змісторозрізнявальними ознаками на перцептивному рівні сприймання [4, с. 153].

Перцептивну, когнітивну та регулятивну активність мовленнєвої діяльності дитини забезпечує фонематичний слух. Розвиток його відбувається поступово, у процесі формування імпресивного мовлення, випереджуючи артикуляційні можливості дошкільника [52, с. 93]. Фонематичний слух здійснює контроль за особистим мовленням дитини.

Якщо сформовані усі артикуляційні позиції, але немає уміння правильно здійснювати вибір звуків, то фонематичні змішування і призводять до взаємозамін. Отже, змішування та заміна звуків кваліфікуються, як фонематичні дефекти.

У дітей дошкільного віку з нормальним мовленнєвим розвитком фонематична сторона мовлення формується за таким алгоритмом [27, с. 40]:

- фонематичне сприйняття (у його сенсорній та перцептивній ланках);
- фонематичні уявлення;
- фонематичний аналіз.

Фонематичне сприйняття є розумовою дією, яка спрямована на здійснення операцій упізнання та розрізнення фонем, що складають звукову оболонку слова та визначення його звукового складу. Дослідження багатьох авторів (О. Вінарської, Є. Соботович, Г. Чиркиної, Е. Данілавічюте та ін.) свідчать, що недостатня сформованість фонематичного сприймання є однією з основних причин, що призводять до мовленнєвих порушень [19, с. 216].

Дітям з ФФНМ притаманний недорозвиток слухового сприйняття, загальна змазаність мовлення, іноді зустрічаються утруднення під час звуковимови складної звуко-складової структури слів.

Перевірити сформованість слухового сприйняття можна за допомогою спеціальних завдань, що спрямовані на розпізнавання складів та звуків близьких за акустико-артикуляційними ознаками. Наприклад, дитині пропонують повторити склади – *па-ба-ба-па*; *са-за-са-са*, та самостійно дібрати картинки на запропонований звук.

Формування фонетико-фонематичної сторони мовлення у дітей характеризується сформованістю адекватних фонематичних уявлень про звуковий склад рідної мови [37, с. 20]. Фонематичні уявлення – це внутрішні константні, фонемні образи слів, що зберігаються в довгостроковій пам'яті. У процесі формування вони проходять кілька етапів [12, с. 42].

На перших етапах розвитку фонематичні уявлення формуються відповідно до власної неправильної вимови дитини, тобто на основі власного мовно-рухового аналізатора (від 1 року до 3 років). Надалі відбувається звільнення від слухового аналізатора й гальмуючої дії мовно-рухового [57, с. 83]. У процесі сприйняття мовних висловлювань почуті слова порівнюються з еталонами і далі у випадках їхнього збігу актуалізується значення почутого звукокомплексу, тобто слова.

Породження власного висловлювання спирається на сформованість фонематичних уявлень і відбувається програмування звукового складу слів.

У нормі фонематичні уявлення формуються у дитини на основі слухового сприйняття, у результаті постійного їх порівняння і приладжування до висловлювань дорослих, які звучать еталонно. Це стає можливим лише при наявності достатньої концентрації уваги та її спрямованості на звукове оформлення мовлення, а також важливе місце в зазначеному процесі, займає операція слухового контролю та самоконтролю [46, с. 59]. Сформованість такої операції допоможе дитині цілком правильно формувати і розуміти різні слова, у тому числі й зі звуками, що є близькими за акустико-артикуляційними ознаками. Однак у період оволодіння писемним мовленням, в умовах, коли слуховий контроль відсутній (а саме: письмо без промовляння, тобто за уявленнями), нечіткість фонематичних уявлень провокуватиме дітей до орієнтування не на фонемні образи слів, що зберігаються в пам'яті, а на артикуляційні ознаки.

У дітей же з порушенням мовлення внаслідок послаблення слухової уваги і недостатньої сформованості слухового контролю та самоконтролю

формування звукового образу слова (фонематичних уявлень) відбувається з опорою, безпосередньо на мовно-руховий аналізатор [5, с. 309].

Для виявлення стану сформованості фонематичних уявлень дітям пропонують завдання, котрі виключають будь яке промовляння педагогом. Наприклад: розкласти в два стовпчика предметні картинки, до назв яких входять звуки, близькі за акустико-артикуляційними ознаками. При цьому, назва картинок не вимовляється ні педагогом, ні дитиною (тобто виконуються за внутрішніми уявленнями) – *коза – коса, гілка – гірка, ліс – лис, кит – кіт, коліно – поліно* тощо).

Наступна проба дозволяє визначити рівень сформованості фонематичних уявлень дітей на основі слухового контролю. Оцінити правильність висловлювань педагога, у яких навмисне допускаються заміни звуків близьких за акустико-артикуляційними ознаками, у тому числі й ті, котрі невірно вживаються дитиною у власному мовленні. Так, логопед пропонує дітям прослухати слова: *жамок (замок), суба (шуба), жуби (зуби), цай (чай)* і визначитися що правильності їх вимови.

Оскільки виділення звуку на тлі слова передбачає сформованість у дитини операції слухового контролю, то для визначення стану цієї операції дитині пропонують оцінити правильність висловлення педагога. Слова вимовляються з замінами звуків, що нехарактерні для мовлення дитини. Лише в результаті позитивних відповідей проводити дослідження стану сформованості фонематичних уявлень слід на основі використання слів із замінами звуків на близькі за акустико-артикуляційними ознаками, у тому числі й ті, котрі змішуються дитиною у власній вимові [24, с. 15].

Правильна вимова є одним з показників засвоєння дитиною звукової сторони мовлення. Її формування забезпечується достатнім рівнем зрілості мовнорухового аналізатору, повноцінного слухового сприйняття, сформованістю фонематичних уявлень, достатністю рівня розвитку слухового й кінестетичного контролю.

У дітей, що не мають первинного порушення специфічних мовленнєвих механізмів у мовленнєво-сприймаючій та мовленнєво-породжуючій ланці, до кінця дошкільного віку стан і слухового, і мовнорухового аналізаторів не має будь-яких серйозних відхилень (окрім випадків анатомічної патології артикуляційного апарату) [31, с. 20]. Тому в більшості випадків до 6 року життя дитина має нормативну вимову всіх звуків рідної мови.

Для дітей старшого дошкільного віку одним із проявів фонетико-фонематичного недорозвитку мовлення є незакінченість процесу формування туків, що відрізняються тонкими артикуляційними та акустичними ознаками. У зазначеної категорії дітей спостерігаються недоліки вимови декількох типів [43, с. 125]:

–Перекручена вимова у зв'язку з несформованістю правильних артикуляційних укладів. Причиною цього порушення найчастіше є анатомічний дефект артикуляційного апарату або патологічно закріплена перекручена вимова (при анатомічній повноцінності артикуляційного апарату) у результаті наслідування, або відсутності критичного відношення до свого недоліку. Як правило, це порушення звуковимови лишається тільки в усному мовленні і не матиме проявів на письмі.

–Заміни звуків на близькі за акустико-артикуляційними ознаками. Цей недолік звуковимови має місце при нечіткості мовнорухових диференційовок (коли замість відсутнього в мовленні дитини звуку використовується інший, як правило, легший у вимові звук). Цей недолік в умовах зниженого слухового контролю може спровокувати неправильне формування фонематичних уявлень дитини про звуковий склад слів рідної мови [2, с. 160]. Окрім того, ці порушення мають тенденцію до прояву в письмовій продукції дітей.

Наявність недоліків фонематичних уявлень при збереженому слуховому сприйнятті пояснюють дані наукових досліджень, які вказують на той факт, що в умовах зниженого слухового контролю, навіть при збереженій здатності до розрізнення звуків за їх корисними акустичними ознаками, фонетичні

уявлення дітей формуються з опорою на власну неправильну вимову, а не на мовлення дорослих, яке звучать еталонно.

Фонологічний (звуковий) аналіз є складною аналітичною функцією, що формується у процесі спонтанного розвитку, а також цілеспрямованого навчання [56, с. 240]. Його усвідомлення відбувається дошкільниками у віці від 4 до 6-7 років.

Звуковий аналіз є важливою умовою для мовного розвитку дитини уцілому. Його практичний рівень формується в онтогенезі досить рано. Так, дитина, що ще не вміє вимовляти складні за артикуляцією звуки, адекватно оцінює порушення в звуковому оформленні мови інших навіть тоді, коли вони тотожні її власним недолікам, правильно співвідносить картинки зі словами паронімами, до складу яких входять звуки, що змішуються самою дитиною, і адекватно реагує на навмисне неправильне визначення картинок, що ілюструють слова пароніми [25, с. 502].

Уже в дошкільному віці дитина на практичному рівні опановує аналіз звуків на тлі слова, умінням виділяти в словах загальне звучання, а також при відповідному навчанні може опанувати довільним звуковим аналізом звуків слова, визначенням позиції звуку в слові, вичленовуванням звуку з заданої позиції, визначенням послідовності і кількості звуків у слові, (тобто усіма формами і видами звукового аналізу, необхідними для оволодіння письмом).

Найбільш простими формами звукового аналізу є виділення звуку на тлі слова та визначення загального звучання в словах, а найбільш складними є визначення місця, послідовності та кількості звуків у слові.

У процесі звукового аналізу дитина не лише має впізнавати, сприймати і диференціювати фонему слів, а й уміти розкласти слово за його складовими фонетичними елементами [58, с. 61]. Усе це дає можливість розглядати фонологічний аналіз, як розумову дію, що включає в себе як прості, так і складні форми аналізу звукової структури слова.

Окрім сформованості у дітей названих фонематичних процесів є ще один, особливо необхідний для подальшого оволодіння писемним мовленням

– це уміння помічати фонетичні чергування. Для розвитку цього уміння дитина повинна навчитися спостерігати за мовленням, уміти швидко помічати варіанти звучання однієї і тієї ж фонемі в різних фонетичних позиціях, а також постійно фіксувати увагу на звукобуквенному складі слів, що сприяє виникненню і розвитку уваги до орфограм [11, с. 204]. Це уміння називається орфографічною пильністю і є однією із складових фонетичної сторони мовлення. Сутність орфографічної пильності полягає в умінні зауважувати в мовленні різні варіанти звучання однієї і тієї ж фонемі (алофону), що входить до складу однієї і тієї ж морфемі.

Орфографічна пильність є одним з найменш вивчених мовних явищ у плані можливості створення у дітей дошкільного віку передумов грамотного письма.

Уміння зауважувати фонетичні чергування, тісно зв'язане з формуванням слухового сприйняття, слухової уваги, слухової пам'яті, що сприяє розвитку процесу кумуляції варіантів звучання однієї і тієї ж фонемі в різних словах [47, с. 33].

Отже, оволодіння фонетико-фонематичною стороною мовлення – складний і тривалий процес, що починається з появи перших голосових реакцій і триває упродовж усього періоду дошкілья. Відставання у порушенні формування звуковимови внаслідок дефектів сприймання та вимови фонем можна виявити у дітей вже на п'ятому році життя.

1.2. Теоретичні основи корекції фонетичних та фонематичних процесів

У процесі корекційного впливу пріоритетним напрямком є формування правильної звуковимови в учнів із тяжкими порушеннями мовлення. Порушення звуковимови перешкоджають оволодінню звуковим аналізом та синтезом, які в майбутньому супроводжуються труднощами в опануванні орфографічно грамотного письма.

Корекційна програма з подолання порушень звуковимови складається із декількох етапів [35, с. 172]. Із діагностичного, що включає обстеження звуковимови у першу половину вересня. Згідно з отриманими результатами вчитель-логопед оформляє мовленнєву картку учня і планує корекційну роботу. Наступний етап – підготовчий, на якому вчитель-логопед проводить комплекс артикуляційних вправ, спрямованих на: розвиток моторики артикуляційного апарату, мовленнєвого дихання, правильного артикуляційного укладу; активізацію м'язів артикуляційного апарату [42, с. 153].

Черговий етап – корекційний, який реалізується на спеціальних логопедичних заняттях та передбачає розвиток [13, с. 22]:

- правильної артикуляції звуків, складів, слів;
- просодичної сторони мовлення: інтонаційної виразності; наголосу, темпу, ритму, мелодики, мовленнєвого дихання;
- рухливості артикуляційного апарату, уточнення і чіткість вимови тих звуків, якими учні володіють, та постановкою відсутніх;
- умінь розрізнявати звуки, що помітно відрізняються один від одного, та близьких за акустичними й артикуляційними характеристиками;
- артикуляційних рухів та їх певних якісних особливостей (сили, точності, координованості, синхронності), розвиток кінестетичних відчуттів та уявлень;
- міміки обличчя, корекція ритмічної та звуко-складової структури слова.

Робота вчителя-логопеда на логопедичних заняттях полягає в [54, с. 66]:

- активному використанні комплексів артикуляційної, мімічної, дихальної гімнастики;
- автоматизації навичок організації дихання, фонації, артикуляції, темпу і відповідного ритму мовлення;
- закріпленні правильної вимови учнів, роботі над просодикою.

Останній етап – контрольний-підсумковий, під час якого вчитель-логопед у кінці навчального року (травень) обстежує звуковий стан мовлення учнів, отримані результати заносить до індивідуальної картки учня [23, с. 10].

Тяжкі порушення мовлення – це низка розладів мовлення (афазія, дизартрія, ринолалія, заїкання), які супроводжуються загальним його недорозвитком тяжкого ступеня та характеризуються різко вираженою обмеженістю засобів мовленнєвого спілкування в умовах нормального слуху та збереженого інтелекту [8, с. 54]. Спільні особливості прояву дефекту за умови різних первинних аномалій мовленнєвого розвитку є визначальними для створення методичних систем, а організація всього педагогічного процесу в школах для дітей з тяжкими порушеннями мовлення відбувається з позицій системного підходу, який передбачає взаємопов'язане формування фонетичних, фонематичних і лексико-граматичних компонентів мовлення.

Писемне мовлення, як відомо, формується на базі усного, а відхилення в його формуванні перешкоджають успішному опануванню предметів мовного циклу. Для опанування грамотою необхідною основою є психофізіологічна готовність дитини, основними умовами якої є достатній рівень розумового розвитку та усного мовлення, а саме зв'язного мовлення, правильності звукового оформлення мовлення та лексико-граматичної його сторони [53, с. 96]. Недоліки з боку зазначених компонентів негативно впливають на навчання читання та письма та, в окремих випадках, провокують виникнення стійких розладів у писемному мовленні. На час ознайомлення дітей з графічними образами звуків у них мають бути сформованими вміння виділяти окремий звук у слові та визначати послідовність звуків слова. Ці вміння забезпечуються достатнім рівнем сформованості фонематичних процесів – сприймання, уявлення, звукового аналізу та синтезу слів. Зазначені функції залежать від рівня розвитку слухової уваги, пам'яті та слухового контролю, а також достатнього рівня розвитку розумових операцій [29, с. 88].

З метою ефективної організації корекційної роботи ще під час планування та добору завдань вчителю-логопеду необхідно дотримуватись послідовності визначених етапів становлення фонематичних процесів відповідно до психолінгвістичної періодизації розвитку мовлення [44, с. 60]:

1) фонематичне сприймання;

2) фонематичні уявлення (головною умовою виконання завдань є абсолютне виключення артикулювання слів дитиною, а також виключення опори на слухове сприймання. Тобто дитина має виконувати завдання без проговорювання слів чи то педагогом, чи то самостійно);

3) звуковий аналіз у зовнішньому плані (тобто з опорою на слухове сприймання слова, вимовлюваного педагогом (що є легшим варіантом завдання), або дитиною (більш складний варіант завдання));

4) звуковий синтез у зовнішньому плані;

5) звуковий аналіз у внутрішньому плані (тобто без опори на слухове сприймання слова, без будь-якого проговорювання чи то артикулювання, виключно за уявленням);

6) звуковий синтез у внутрішньому плані.

На першому корекційному етапі основною умовою виконання завдань з розвитку фонематичних процесів є їх виконання дитиною без опори на власне вимовляння. Робота на заняттях має спрямовуватись на розвиток фонематичних процесів на основі еталонного вимовляння логопеда (фонематичне сприймання, звуковий аналіз та синтез) [6, с. 100].

На другому корекційному етапі роботу має бути спрямовано на розвиток фонематичного сприймання (з опорою на еталонну вимову педагога), звукового аналізу й синтезу (з опорою на власну вимову) та фонематичні уявлення.

На третьому корекційному етапі роботу має бути спрямовано на вдосконалення фонематичних процесів – уявлення, звукового аналізу та синтезу – лише за уявленням (без залучення слухової та артикуляційної аналізаторних систем) [51, с. 98].

Завдання до кожного етапу мають добиратись за принципом поступового ускладнення, що, на нашу думку, забезпечить високу гнучкість корекційної методики та, відповідно, сприятиме її ефективності (за умов правильно визначеного механізму порушення).

Під час роботи над розвитком фонематичного сприймання, простих форм аналізу та синтезу матеріал пропонується лише з еталонного звучання логопеда, максимально уникаючи впливу недоліків вимовляння учнями [38, с. 5]. До завдань на початковому етапі мають входити найпростіші для сприймання та оперування звуки, звукові комплекси та слова (від односкладових до складніших за будовою – дво-, три- й чотирискладових). Матеріал має плавно та поступово насичуватись складними для вимовляння фонемами. Таким чином, удосконалення фонематичних процесів відбуватиметься за рахунок поступового розвитку фонематичного сприймання (починаючи, за необхідності, з перцептивного рівня) за допомогою опори на правильну вимову логопеда.

На другому корекційному етапі під час роботи з розвитку фонематичного слуху основним стає матеріал, що містить звуки, які діти вимовляють неправильно. Виконуючи завдання з розвитку звукового аналізу та синтезу, діти спираються на власне артикулювання. Такий принцип добору матеріалу та виконання завдань зумовлений тим, що в цей період корекції вимова учнів уже певним чином скомпенсована, більшість раніше неправильно вимовлюваних фонем перебуває на етапі активної автоматизації й вимагає постійного залучення уваги до них дитини [49, с. 17]. Це не є занадто складним та непосильним завданням для молодших школярів з тяжким порушенням мовлення. Таким чином, підвищення складності завдань має відбуватися не лише за рахунок ускладнення самого матеріалу, а й за рахунок зміни опори під час роботи з ним.

На третьому корекційному етапі матеріал до завдань з розвитку слухових фонематичних процесів має бути максимально насиченим складними для вимовляння звуками, а також багатоскладовими словами зі

збігом приголосних. Такі спеціально створені умови вимагають достатньо високого рівня концентрації уваги до фонемного складу слів, скомпенсованості недоліків звуковимови та певного рівня сформованості фонематичних процесів [20, с. 72]. Розвиток та вдосконалення останніх відбувається за рахунок зміни умов уже звичних завдань. Так, під час виконання звукового аналізу слів для дітей залишатиметься провідною єдина опора – власне уявлення [16, с. 265].

Отже, представлена поетапність у роботі з корекції та розвитку фонематичних і фонетичних процесів дозволить педагогові реалізувати диференційований підхід відповідно до механізму порушення, тобто дасть можливість організувати роботу з того щабля розвитку, на якому знаходиться дитина.

РОЗДІЛ 2

Діагностика стану сформованості мовлення у дітей з фонетико-фонематичним недорозвитком

2.1. Обґрунтування змісту та методики дослідження стану сформованості мовлення у дітей

За умови, що в дитини сформований слуховий контроль, необхідно перевірити фонематичні уявлення шляхом контролю, до якого входить еталонна складова. Дитині показується картинка рак і запитують: «Це рак? та ін.

З метою обстеження рівня розвитку фонематичного стану мовлення нами було розроблено завдання, на основі слухового сприймання еталонного мовлення педагога з акцентованою вимовою необхідного звука.

В основу дослідження покладено серію завдань, які розподілені за рівнем складності:

1. Впізнавання ізольованого звука з-поміж інших:

– голосний серед приголосних (підніми руку), коли почуєш а (м, а, д, к, а, в, а, с);

– приголосний серед голосних (підніми руку), коли почуєш м (о, у, м, и, е, м, а, і, м);

– приголосний серед звуків, далеких за акустико-артикуляційними ознаками (підніми руку), коли почуєш в (р, к, в, п, с, ш, в, д);

– приголосний серед звуків, близьких за акустико-артикуляційними ознаками (підніми руку), коли почуєш с (ш, с, ж, ть, ц, ч, с);

2. Впізнавання звука на фоні складу:

- голосний на початку складу (підніми руку), коли почуєш о (ом, ан, ор, ус, ок);

- голосний у кінці складу (підніми руку), коли почуєш а (ма, ро, ту, ва, си, та, ну, ка);

- приголосний у кінці складу (підніми руку), коли почуєш п (ап, ук, оп, ур, ип, іс, ап);

- приголосний на початку складу (підніми руку), коли почуєш ш (ша, со, фу, шо, зи, шу, ми, ши).

3. Визначення наявності звуку у слові. Спочатку це виконується на матеріалі звуків, котрі дитина вимовляє правильно, потім на матеріалі корелюючих звуків (ті, які дитина змішує у власному мовленні) в різних позиціях: на початку слова (щілинні), в середині слова, в кінці слова (зімкнені):

– голосний на початку слова в наголошеній позиції (підніми руку), коли почуєш о (Оля, Іра, окунь, Аня, осінь, оси, Уля);

– голосний на початку слова в ненаголошеній позиції (підніми руку), коли почуєш а (апельсин, огірок, умивальник, автобус, окуляри, Іринка, абрикос);

– приголосний у кінці слова (підніми руку), коли почуєш м (приголосний зімкнений – у кінці слова (шум, сом, сіль, дим, вікно, дім).

– приголосний на початку слова (підніми руку), коли почуєш с (сумка, кішка, телефон, сом).

4. Визначення місця заданого приголосного звуку у слові в різних позиціях. До цього моменту дитина має правильно вимовляти задані звуки. Наприклад. Виділення першого звуку в слові. Що ти чуєш на початку слова? Який перший звук? (Аня, Галя, Іра, Оля, Зоя).

Якщо дитина добре виконала перший блок завдання, то я пропоную виконати більш складний рівень – визначення послідовності звуків у слові та їх кількості на основі слухового сприймання. Дітям старшого дошкільного віку для цього пропонуються слова (з опорою на картинку), наприклад, сом, риба, будинок, ставок, дерево.

5. Визначення рівня розвитку фонематичного аналізу слова з опорою на слухове сприймання на основі фонематичних уявлень. Метою є визначення уміння співставляти слова, що містять корелюючі звуки (с – ш, ж – з, р – л та ін.) у різних позиціях. Дитині пропонується гра «Розклади картинки». Інструкція: поклади картинки зі звуком с в одну сторону, картинки зі звуком ш в іншу. При цьому я вимовляю слово, називаючи картинку, а дитина мовчки розкладає.

6. Визначення рівня розвитку фонематичного аналізу слова без опори на слухове сприймання на основі фонематичних уявлень. Гра пропонується та ж сама, але виконання завдання відбувається у внутрішньому плані. Дитині пред'являються картинки, назви яких містять звуки, які дитина змішує у своєму мовленні. Наприклад, звуки с – ш. Спершу кладуться перед дитиною дві картинки без промовляння, наприклад, шишка, слива. Дитина повинна назвати їх, визначити перший звук у цих словах. Далі пропонуються інші картинки, назви яких містять задані звуки у різних позиціях. Необхідно мовчки, без називання, розкласти їх під відповідними картинками.

7. Виявлення спроможності здійснити звуковий аналіз слова без опори на слухове сприймання. Дитині пропонується картинка без її називання, наприклад, ліс, чашка, ворона. Дитина без промовляння повинна визначити послідовність звуків та їх кількість, тобто спираючись на власне уявлення.

8. Для визначення рівня розвитку фонематичного аналізу дитині пропонується самостійно вибрати картинки, у назвах яких є звук, наприклад, с з-поміж інших картинок.

З метою визначення стану сформованості фонетичних процесів було розроблено критерії оцінювання результатів завдань.

Система оцінювання завдань:

2 бали - дитина чисто вимовляє звуки в складах, правильно виконує завдання, виділяє склади.

1 бал - дитина спотворює і відчуває утруднення при відтворенні викликається неправильним сприйняттям складів з опозиційними звуками.

0 балів - дитина не виконує завдання.

2.2 Аналіз результатів діагностики стану сформованості мовлення у дітей з ФФНМ

Під час написання дипломної роботи, нами було проведено дослідження на базі Херсонського ясла-садочка 76 протягом 2019-2020 року. В експериментальному дослідженні брали участь 20 дітей. Контрольну групу з 10 дітей складала віком 5ти років та 10 дітей– експериментальну групу віком 6-7 років.

В результаті нашого експерименту було визначено яка у дітей увага, поведінка, як швидко вони втомлюються та як протікають розумові операції.

- увага - нестабільна, нестійка, довільна , слабо сформована, тобто дітям важко сконцентруватися на одному предметі і переключитися на інший за спеціальним завданням;

- дітям необхідно витратити більше часу і потрібні повтори для запам'ятовування певного матеріалу, так як обсяг пам'яті у дітей звужений в порівнянні з нормою;

- в протіканні розумових операцій існують свої особливості: поряд з переважанням наочно-образного мислення дітей важко сприймати абстрактні відносини і поняття. Швидкість протікання розумових операцій низька, тому відбувається уповільнене сприйняття навчального матеріалу і завдань;

- нестабільність поведінки, часта зміна настрою;

- швидко втомлюються і для них складно виконати одне завдання протягом тривалого часу;

- труднощі в запам'ятовуванні інструкцій педагога, особливо - двох-, трьох-, чотириступінчастих, що вимагають послідовного і поетапного виконання;

Для обстеженні дітей було застосовано «методика мовного обстеження» М.Ф.Фомічевої, Т.В.Волосовец, Е.Н.Кутеповой, «Логопедичний альбом» О.Б.Іншаковой. Також схему обстеження дитини з ФФНМ, яку запропонувала Л.В.Лопатіна:

I. Анкетні дані

II. Анамнез

III. Логопедичні обстеження:

- Психологічні особливості дитини
- Стан слухової функції
- Стан зорового сприйняття, просторового праксису
- 4. Стан моторної сфери
- 5. Анатомічна будова периферичного відділу апарату артикуляції
- 6. Стан звуковимови
- 7. Стан дихальної і голосової функції
- 8. Стан просодических компонентів мови
- 9. Стан фонематичних функція:
 - здатність до фонематичного аналізу
 - диференціація звуків
 - фонематичні уявлення
- 10. Стан лексики
- 11. Стан граматичної будови мови, особливості зв'язного мовлення.

В результаті проведеного обстеження було виявлено, що 10 дітей з експериментальної групи, з яких 2 дітей з ФФНМ (мономорфна дислалія) і 8 дітей з ФФНМ (поліморфна дислалія). Нижче в таблиці 1 наведені результати.

Таблиця 1 «Результати дослідження експериментальної групи»

Список	Мономорфна	Поліморфна дислалія
--------	------------	---------------------

дітей	дислалія	Порушення свистячих і шиплячих груп звуків	Порушення сонорних і свистячих груп звуків	Порушення сонорних і шиплячих груп звуків
М.	ратацизм			
Г.		міжзубний сигматизм свистячих і шиплячих		
В.		сигматизм шиплячих і свистячих		
Д.		бічний сигматизм шиплячих і свистячих		
А.	параламбдацизм			
В.			ламбдацизм, міжзубний сигматизм	
О.			ротацизм, парасигматизм свистячих	
А.				сигматизм шиплячих, ротацизм
С.				ратацизм, парасигматизм

				ШИПЛЯЧИХ
Р.				сигматизм шиплячих, ламбдацизм

Також у дітей експериментальної групи було відзначено:

- заміни звуків більш простими за артикуляцією;
- замість двох або кілька артикуляційно близьких звуків діти вимовляють якийсь середній, невиразний, наприклад: м'який звук ш замість ш с;
- у мові не вживають або замінюють, але за спеціальним завданням - вимовляють.

Таблиця 2 «Результати дослідження контролюючої групи»

Список дітей	с	ц	ш	З	ж	щ	р	л	Диф-ія свистячих	Диф-ія сонорних
Д.	+	+	+	+	+	+	-	+	+	-
Л.	-	-	+	-	+	+	+	+	-	+
Г.	-	-	+	-	+	+	+	-	+	-
К.	-	-	-	-	-	-	+	+	-	+
Н.	-	-	-	-	-	-	+	+	-	+
В.	+	+	-	+	-	-	+	-	-	-
О.	-	-	+	-	+	+	-	+	-	-
П.	+	+	+	+	+	+	-	+	+	-
Р.	+	+	-	+	-	-	+	-	+	-
Е.	+	+	-	+	-	-	-	+	-	-

Отже, в результаті дослідження звуковимови дітей старшого дошкільного віку з фонетико-фонематичним недорозвиненням мови контрольної групи, отримали наступні дані:

З високим рівнем розвитку звуковимови в групі дітей немає. У відсотковом співвідношенні це 0%.

Із середнім рівнем розвитку звуковимови в підгрупі 4 дитини: Д., Г., П., Р. У відсотковом співвідношенні це 40%.

З низьким розвитком звуковимови в підгрупі 6 дітей: Л., К., Н., В., Е., О. У відсотковом співвідношенні це 60%.

При виконанні завдання 1, спрямованому на впізнавання ізольованого звука з-поміж інших, 25% дітей впоралися без допомоги вчителя (логопеда), 30% потребували значної допомоги, а 65% зовсім не впорались.

При виконанні завдання 2, спрямованому на впізнавання звука на фоні складу 25% дітей впоралися без допомоги вчителя (логопеда), 20% потребували значної допомоги, а 55% зовсім не впорались.

При виконанні завдання 3, спрямованому на визначення наявності звука у слові 15% дітей впоралися без допомоги вчителя (логопеда), 35% потребували значної допомоги, а 50% зовсім не впорались.

При виконанні завдання 4, спрямованому на визначення місця заданого приголосного звука у слові в різних позиціях 15% дітей впоралися без допомоги вчителя (логопеда), 30% потребували значної допомоги, а 55% зовсім не впорались.

При виконанні завдання 5, спрямованому на визначення рівня розвитку фонематичного аналізу слова з опорою на слухове сприймання на основі фонематичних уявлень 10% дітей впоралися без допомоги вчителя (логопеда), 40% потребували значної допомоги, а 60% зовсім не впорались.

При виконанні завдання 6, спрямованому на визначення рівня розвитку фонематичного аналізу слова без опори на слухове сприймання на основі фонематичних уявлень 5% дітей впоралися без допомоги вчителя (логопеда), 25% потребували значної допомоги, а 70% зовсім не впорались.

При виконанні завдання 7, спрямованому на виявлення спроможності здійснити звуковий аналіз слова без опори на слухове сприймання 5% дітей впоралися без допомоги вчителя (логопеда), 30% потребували значної допомоги, а 65% зовсім не впорались.

При виконанні завдання 8 , спрямованому на визначення рівня розвитку фонематичного аналізу 5% дітей впоралися без допомоги вчителя (логопеда), 25% потребували значної допомоги, а 70% зовсім не впорались.

В результаті експериментального дослідження було виявлено, що в групі переважають діти з середнім(40%) і низьким(60%) рівнем розвитку звуковимови. Вихователі повинні створювати умови для розвитку мовленнєвої діяльності і мовного спілкування дітей:

- організувати і підтримувати мовне спілкування дітей;
- формувати навички самоконтролю;
- організувати ігри на розвиток звукової культури мовлення;
- привертати увагу до тривалості звучання слова, послідовності і місцеві звуків в слові;
- створювати ситуацію спілкування.

РОЗДІЛ 3

НАПРЯМИ КОРЕКЦІЙНОЇ РОБОТИ

3.1. Мета корекційної роботи та шляхи її реалізації

Сучасна корекційна педагогіка зазначає, що корекція – це засіб подолання й послаблення психофізичних недоліків через формування життєво необхідних якостей у навчально-виховному процесі або різних видів діяльності дитини [19, с. 216]. Науковці стверджують, що корекційна робота в освітніх закладах повинна проводитися на тому навчальному матеріалі, який є змістом того чи іншого предмета, тобто, слід говорити про корекційну спрямованість навчально-виховного процесу. Одночасно в корекційній роботі можуть використовуватись спеціальні педагогічні прийоми, спрямовані на перебудову окремих функцій організму та перебудову особистісних якостей.

Таким чином, корекційно-педагогічна робота – це дуже складний вид діяльності педагогів і всіх спеціалістів освітнього закладу (психологів, дефектологів, логопедів, спеціалістів ЛФК тощо) [4, с. 150].

Корекційний процес – це складна система, яка включає в себе як стратегічні, так і тактичні завдання. Стратегічними завданнями є розробка корекційних програм і корекційних комплексів. Тактичні завдання – це розробка методів і технік, форма проведення корекційної роботи, підбір, комплектування груп, тривалість та режим занять [36, с. 27].

Корекційна діяльність реалізовується на засадах єдиної корекційно-реабілітаційної програми як на спеціальних індивідуально-групових заняттях (логопеда, психолога), так і в навчально-виховному процесі.

На кожному етапі навчання корекційні заняття мають конкретні завдання, що підпорядковуються спільній меті – створенню у дітей основи для засвоєння програмового матеріалу, тобто розширення їх знань та формування уявлень про навколишній світ (розвиток пізнавальної

діяльності), розвиток просторових та часових уявлень, формування елементарних рухових навичок тощо [50, с. 271].

Таким чином, мета корекційної роботи реалізовується шляхом правильної побудови занять з дітьми. Заняття розрізняються залежно від мети, завдань, вікової категорії учасників та мають свою структуру.

Розвивальне заняття – спрямоване на розвиток актуальної зони дитини [5, с. 284].

Мета: розвиток когнітивної сфери дитини (вмінь, навичок, пізнавальних процесів), загальних і спеціальних здібностей, емоційно-вольової сфери, етичних норм і правил поведінки. Розвивальні заняття проводяться індивідуально, в підгрупах (8-12 осіб) та у вигляді групової форми роботи (до 25 дітей) один раз на тиждень. Час занять визначається залежно від віку дитини (від 15 до 45 хв.). Віковий склад учасників: 2-15 років.

Корекційне заняття спрямоване на роботу над уже сформованою в дитини проблемою (наприклад, невідповідність рівня розвитку дитини психолого-педагогічним і віковим вимогам). Воно орієнтоване на виправлення особливостей психічного розвитку, що перешкоджають оптимальному розвитку дитини, та її ефективній адаптації до життєвих умов.

Мета: виправлення особливостей психологічного розвитку, що перешкоджають оптимальному розвитку дитини, її ефективної адаптації до життєвих умов. Ці заняття можуть проводитися як індивідуально, так і у підгрупах (кількість учасників від 5 до 12 осіб), не менше двох разів на тиждень. Час проведення: 30-60 хв. Віковий склад учасників: 3-15 років.

Тренінг – це ефективне навчання, цікавий процес пізнання себе та інших, спілкування, ефективна форма володіння знаннями, інструмент для формування змін і навичок, форма розширення досвіду [13, с. 22].

Мета: вплив (сукупність різноманітних психічних впливів), спрямований на самопізнання та переосмислення сформованих уявлень про інших людей, оточення та життя в цілому, що приводить до самовдосконалення. Форма проведення – групова (7-15 осіб). Час одного заняття-тренінга: від 1,5 – 5

годин. Термін проведення занять: 2-3 дні – 1-2 тижні. Тренінг призначений для роботи з психічно здоровими особистостями, здатними до самопізнання внутрішніх психічних актів та станів. Вікова категорія учасників: починаючи з 10 років.

Розвивальне заняття складається з вступної, основної та заключної частин [28, с. 200].

Вступна частина заняття містить привітання, з якого починається кожне заняття. Привітання виконує важливу функцію встановлення (на початкових заняттях) або підтвердження (на наступних заняттях) емоційно-позитивного контакту «психолог-дитина», формування в дитини спрямованості на однолітка та інтересу до нього. Вітання має бути адресоване кожному учаснику заняття без винятку, підкреслюючи тим самим його значимість [52, с. 66]. Ініціатива привітання на початковому етапі ігрових занять належить психологу. Важливо, щоб окрім індивідуально орієнтованих вітань, на заняттях пролунало вітання всій групі, це допоможе об'єднати дітей, сприятимиме формуванню почуття приналежності до групи.

Основна частина займає більшу частину заняття. За своїм змістом є реалізацією багатофункціональних технік, спрямованих на розвиток пізнавальних процесів, на формування соціальних навичок і на динамічний розвиток групи. Обов'язково спрямувати послідовність вправ з урахуванням чергування діяльностей, зміни психофізичного стану дітей (від рухливого до спокійного, від інтелектуальної гри до релаксаційної техніки; від простого до складного). Як правило, в одному занятті використовується від 2 до 4 ігор (вправ).

Заключна частина заняття – це своєрідне підбиття підсумків, рефлексія заняття у двох аспектах: емоційному та змістовному (для дітей старшої та середньої ланки школи) [61, с. 43]. Для дошкільників це буде виявлення емоційного стану на кінець заняття. Для підбиття підсумків наприкінці проводиться обговорення заняття, обмін враженнями, думками. Завершальним етапом є момент прощання.

Корекційне заняття є більш складною формою розвивального, має свої специфічні завдання та мету.

Психологічна корекція – це форма психолого-педагогічних діяльності спрямована на виправлення таких особливостей психічного розвитку, які не відповідають «оптимальній» моделі розвитку, нормі або віковому орієнтиру як ідеальному варіанту розвитку дитини [24, с. 11].

Корекційне заняття відрізняється від розвивального за структурою.

При вітанні та прощанні на початку заняття краще з'ясувати емоційний стан кожної дитини.

Основною частиною стане відпрацювання проблемної ситуації. Ця частина – сукупність психотехнічних вправ і прийомів, спрямованих на вирішення завдань психо-корекційного комплексу [3, с. 108].

У заключній частині заняття обов'язково мають бути ігри для зняття емоційного й фізичного напруження. Слід також з'ясувати емоційний стан кожної дитини на кінець заняття.

Окрім того, організація корекційної роботи для різних категорій дітей має свої особливості, залежно від яких буде змінюватися й сама структура заняття.

Тренінг – це активний метод отримання нової інформації, теоретичних знань дитиною з практичною перевіркою запропонованих умінь та навичок у безпечному середовищі [12, с. 44]. Психологічний вплив, заснований на активних методах групової роботи, дає змогу особистості свідомо переглянути власні сформовані погляди і вміння у сфері спілкування, відпрацювати форми взаємодії з іншими людьми, спробувати «безболісно» вирішити складні ситуації, виходити з конфліктів тощо.

Психокорекційний тренінг спрямований на зміни психічної сфери дитини з кінцевою метою вдосконалення самосвідомості та поведінки.

Психотерапевтичний тренінг – різновид психокорекційного тренінгу, що має на меті отримання психотерапевтичного ефекту (широке коло психічних

змін дитини, які сприятимуть розв'язанню внутрішніх конфліктів та кризисних станів) [26, с. 25].

Досягнення мети корекційного впливу забезпечують усі компоненти педагогічного процесу: організація, зміст, методика. Проте, особливості корекційного впливу визначаються не стільки закономірностями засвоєння навчального матеріалу, скільки його метою, визначеною відповідно до предмета корекції, його сутності, психологічних закономірностей впливу на нього. Саме від предмета корекції, тобто від того, що необхідно виправляти та розвивати у дитини, залежить постановка мети й пошук спеціальних шляхів організації педагогічного процесу, добір відповідних методичних засобів та змісту навчання, визначення показників його результативності.

Досягнення корекційної мети передбачає і визначення відповідної до предмета корекції методики впливу, що є його інструментом і засобом подачі дібраного змісту навчання. Вона щільно пов'язана як з метою, так і з тим змістовим матеріалом, який використовується. До того ж методика, як і зміст навчання, має враховувати особливості розвитку дітей. Так, для формування у дитини розумових дій використовуються учбово-практичні завдання, виконання яких неможливе без цих дій; для формування уявлень – пояснення у поєднанні з показом, набуттям чуттєвого досвіду тощо [38, с. 5].

Постановка й досягнення мети відповідно до визначеного предмета корекційного впливу вимагають передбачати й корекційні ефекти як специфічні, вагомі її компоненти, тобто обирати показники результативності роботи з дитиною, проведеної засобами організації, змісту, методики. Якщо показником ефективності навчання є засвоєння учнем знань і способів дій, намічених навчальними програмами, то ефективність корекції вимірюється за параметрами, що свідчать про його розвиток. Найбільш загальними показниками розвитку є становлення в дитини його складових, набуття таких характеристик діяльності, як її усвідомленість та довільність, сформованість особистісних якостей тощо [17, с. 106]. Розглядаючи відмінність показників ефективності навчального та корекційного процесів, слід враховувати і

різний термін їх досягнення: опанування учнями знань, умінь та навичок відбувається набагато швидше, ніж становлення в них певних психічних утворень [32, с. 80].

Отже, основною метою корекційної роботи з дітьми є сприяння їхньому повноцінному психічному та особистісному розвитку. Мета реалізовується крізь призму якісно створених занять, які у свою чергу повинні бути сформульовані як система завдань трьох рівнів: корекційного – виправлення відхилень і порушень розвитку, подолання труднощів розвитку; розвиваючого – оптимізація, стимулювання, збагачення змісту розвитку; профілактичного – попередження відхилень і труднощів у розвитку.

Отже, сучасна спеціальна педагогіка стверджує, що коригування особливостей психофізичного розвитку дитини шляхом використання системи особливих педагогічних прийомів повинно становити основу всього процесу навчання. Корекція вад різних сторін психофізичного розвитку дитини має пронизувати всі напрямки навчальної та виховної роботи освітнього закладу. Варто буде також зазначити, що на сьогодні не існує якоїсь окремої програми корекційної роботи, в тих чи інших формах вона здійснюється в межах навчальних занять та у позакласний час. Виходячи з цього, для нас суттєвий науковий інтерес становить розуміння взаємодії корекційного та навчально-виховного процесів, що за своєю методологічною сутністю є єдиними, але разом з тим кожен несе різне смислове навантаження.

3.2 МЕТОДИКИ КОРЕКЦІЙНОЇ РОБОТИ ДЛЯ УСУНЕННЯ ФОНЕТИКО-ФОНЕМАТИЧНОГО НЕДОРОЗВИТКУ МОВЛЕННЯ У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

В результаті аналізу результатів нами було визначення, що діти потребують корекції і визначено основні етапи:

I етап його ще називають підготовчий передбачає уточнення артикуляції основи збережених і легких в артикуляції звуків: [a], [o], [y], [e], [и], [м], [м'], [н], [н'], [п], [п'], [т], [к], [к'], [х], [х'], [ф], [ф'], [в], [в'], [л], [б'], [д], [г], [г'] з метою розвитку фонематичного сприйняття і звукового аналізу. Ці звуки в мовленні дітей вимовляються нечітко, з млявою артикуляцією, змішуються між собою ([к] - [х], [в] - [б]).

II етап- диференціувальний, в якому кожен правильно вимовний звук порівнюється на слух з усіма акустично або артикуляційно близькими звуками. Велика увага приділяється уточненню диференціації голосних звуків, від чіткості вимови яких залежить виразність мови і аналіз звуко-складового змісту слова.

III етап - формування звукового аналізу та синтезу полягає в наступному:

1. Аналіз і синтез прямого складу типу [ca].
2. Формування понять і оволодіння термінами, їх позначають: слово, пропозицію, стиль, звук, приголосний і голосний, глухий і дзвінкий, твердий і м'який звуки.
3. На підставі уточнених вимовних навичок артикуляції голосних звуків [y], [a], [i] відпрацьовується найбільш легка форма аналізу - виділення першого голосного звуку з початку слова.
4. Формування вміння ділити слова на склади, використовуючи зорову опорну-схему, де довгою прямою позначається слово, короткою - склад; формування вміння робити складовий аналіз слова.
5. Аналіз і синтез зворотнього складу типу [ap].
6. Уточнення артикуляції приголосних звуків. Виділення останнього приголосного в слові типу суп.

Гармонійний розвиток дитини неможливий без формування мовленнєвої компетентності.

Для успішної корекції фонетико-фонематичної компетентності у дошкільників використовуються різноманітні традиційні та нетрадиційні

методики, такі як артикуляційна гімнастика, логопедична лялька, казкотерапія, логоанімація, скоромовки, радіомовлення, спеціалізовані логопедичні комп'ютерні програми тощо [4, с. 252].

Важливо виконувати артикуляційну гімнастику – комплекс артикуляційних вправ, потрібних для правильної вимови звуків, спрямованих на розвиток рухливості та зміцнення м'язів артикуляційного апарату.

Нами було розроблено вимоги щодо проведення артикуляційної гімнастики :

- виробляти уміння швидко приймати необхідну артикуляційну позу, фіксувати;
- виконувати динамічні та статичні артикуляційні вправи;
- заняття проводити щоденно, відводячи від 5 до 20 хвилин залежно від віку дитини;
- вправи необхідно контролювати, виконувати 5-10 разів упродовж 10 секунд, сидячи перед дзеркалом;
- гімнастику бажано проводити під музичний супровід;
- темп артикуляційних рухів збільшувати поступово, у міру оволодіння ними;
- комплекс слід ускладнювати і розширювати.

Наведемо декілька прикладів артикуляційної гімнастики:

1. «Лопаточка». Широкий язик висунути, розслабити, покласти на нижню губу. Слідкувати, щоб язик не тремтів. Утримувати 10-15 с.

2. «Неслухняний язичок». Широкий язик покласти на нижню губу та промовляти «пя-пя-пя», неначе похлопувати свій «неслухняний язичок» верхньою губою.

3. «Чашечка». Рот широко відкрити. Широкий язик підняти угору. Потягнутися до верхніх зубів, але не торкатися їх. Утримувати в такому положенні 10-15 с.

4. «Голочка». Рот відкрити. Язик висунути далеко вперед, напружити його та зробити вузьким. Утримувати в такому положенні 15 с.

5. «Гірка». Рот відкрити. Бокові краї язика притиснути до верхніх кутніх зубів. Кінчиком язика доторкнутися до нижніх передніх зубів. Утримувати в такому положенні 15 с.

Таким чином, логопедична гімнастика є засобом виховання правильної звуковимови, а її застосування є одним із перспективних напрямів логопедичної корекції мовленнєвих порушень у дошкільників.

Отже, логопедична лялька як засіб корекції надає змогу істотно поліпшити формування та відновлення мовленнєвої функції у дошкільників із фонетико-фонематичним недорозвитком мовлення.

Застосування казкотерапії є ефективним засобом корекції мовлення у дітей дошкільного віку з фонетико-фонематичним недорозвитком мовлення. Казкотерапія – це терапія казковою атмосферою, процес узагальнення проблемних ситуацій і активізації ресурсів, потенціалу дитини, матеріалізація мрій та надання дитині рішучості [16, с. 266]. Завданнями щодо застосування казок у корекційно-розвивальній роботі визначають [4, с. 145]:

- розвиток пізнавальної активності, формування творчого ставлення до навколишнього світу, креативності як якості особистості;
- становлення активної, соціально-компетентної особистості;
- формування мовленнєво-компетентної особистості.

Казкотерапію доцільно проводити один раз на тиждень, упродовж 15-20 хвилин.

Наприклад, з метою узгодження кількісних числівників з іменниками дошкільнята можуть перерахувати героїв казки «Ріпка»; звірів, які приходили жити до рукавички. Для розширення дієслівного словника діти можуть перерахувати дії героїв (коза з казки «Вовк і семеро козенят» – жила-була, ходила, карала, співала; заєць із казки «Заєць-хваста» – жив-був, хвалився, боявся, біг). Під час навчання класифікаційних умінь використовується прийом угруповання за заданою ознакою: як одним словом назвати

персонажів казки, які зустрілися Колобку (дикі тварини); предмети, які використовувала Машенька в казці «Три ведмеді» (посуд) тощо [33, с. 26].

Можна зробити висновок, що казкотерапія впливає на саморозвиток і самовираження дошкільника, а також формує гармонійну індивідуальність, розширює світогляд дитини, сприяє формуванню цінностей у дитини дошкільного віку.

Застосування скоромовок – важливий елемент формування мовлення та корекції його порушень. Скоромовки у логопедичній роботі з дошкільниками застосовуються на етапі автоматизації звуків (з метою чіткої вимови звуків у словах та фразах) [40, с. 253]. Діяльність дітей доцільно зорієнтувати на жваве промовляння скоромовок, вимову їх з різною тональністю, пошепки, але з чіткою артикуляцією.

Наприклад, короткі українські скоромовки для дітей дошкільного віку (4 років): «Босий хлопець сіно косить», «На столі стоїть сільниця, у сільниці – сіль», «Бабин біб розцвів у дощ, буде бабі біб у борщ», Семен сіно віз – не довів, лишив сани – узяв віз», «У бобра добра багато», «Ходить квочка коло кілочка, водить діточок коло квіточок» [58, с. 55].

Отже, скоромовки сприяють формуванню мовленнєвого апарату дошкільника, привчають дитину до складних поєднань звуків, тому є результативним методом корекції фонетико-фонематичного недорозвитку мовлення у дітей дошкільного віку.

Програмно-апаратне забезпечення допомагає корекції фонетико-фонематичного недорозвитку мовлення, пропонує для організації діяльності багатоманітний, різноплановий навчальний матеріал, надає можливість використання яскравих ілюстрацій, що забезпечують створення необхідної мотиваційної основи для ефективної роботи з кожною дитиною індивідуально та у групі [22, с. 333]. Формування за допомогою програмно-апаратного забезпечення зорово-моторної координації та вміння розподіляти увагу є одним із факторів, які підвищують ефективність застосування електронних засобів навчання в корекційно-розвивальній роботі.

Отже, новітнє програмно-апаратне забезпечення спирається на сучасні методики запобігання мовленнєвим порушенням і їх подолання у дітей, відкриває можливості для ранньої їх діагностики та корекції первинних порушень мовлення до початку навчання у школі.

Розвиток загальної та дрібної моторики в дошкільників із фонетико-фонематичним недорозвитком мовлення потребує особливого підходу, оскільки цим дітям властиві специфічні порушення тонких диференційованих рухів, координації [61, с. 43].

Робота з формування ручної вмілості дітей-логопатів потрібна проводиться в таких напрямках :

1. Навчання цілеспрямовано рухатися в побутових ситуаціях, формування навичок самообслуговування.
2. Спеціальні ігри (пальчикова гімнастика, вправи з використанням дрібних предметів: паличок, гудзиків, камінців, намистинок).
3. Формування дрібної моторики в спеціально створених ситуаціях із використанням настільних ігор, ліплення, малювання, вирізання.

Регулярні вправи з пальчиками поліпшують пам'ять, розумові здібності дитини, усувають емоційні напруження, розвивають координацію рухів. Розвиток дрібних рухів пальців рук передуює появі артикуляційних складів. Також рухова активність кисті збільшує запас слів, сприяє їх осмисленому використанню. Ігри та вправи на формування тонких рухів пальців рук допомагають підвищити увагу та працездатність дітей. Вони допомагають розвинути вміння слухати й розуміти, є прекрасним матеріалом для збагачення активного словника дітей.

Важливою частиною роботи з розвитку дрібної моторики є пальчикова гімнастика. Ці ігри дуже емоційні та захоплюючі. «Пальчикові ігри» ніби відтворюють реальність навколишнього світу – предмети, тварин, людей, явища природи. Діти, повторюючи ці рухи, активізують моторику та мовлення [5, с. 311]. «Пальчикові ігри» – це інсценування римованих розповідей, казок за допомогою пальчиків. Багато з них потребують участі

обох рук, що дає можливість дітям орієнтуватись в поняттях «праворуч», «ліворуч», «вгору», «вниз» тощо. Пальчикова гімнастика – особливий вид вправ на розвиток дрібної моторики, який не схожий на інші ігри дітей.

Розвиток артикуляційної моторики в корекційно-мовленнєвому процесі для дітей дошкільного віку посідає одне із чільних місць. Одним із провідних напрямів у процесі корекційно-розвивальної роботи є вироблення повноцінних рухів і певних положень органів мовно-рухового апарату, уміння синтезувати прості артикуляційні рухи в складні, необхідні для подальшої правильної вимови звуків. На перших заняттях логопед в ігровій, емоційній формі ознайомлює дошкільників з органами артикуляційного апарату. За допомогою дзеркала діти розглядають свої щоки, губи, зуби та язик. На наступному занятті дошкільники діють за уявленням, виконуючи прості вербальні інструкції логопеда.

Формуючи артикуляційну моторику, треба враховувати такі критерії [56, с. 310]:

- 1) чіткість – знання напрямку рухів губ чи язика та виконання їх у повному обсязі;
- 2) плавність – виконання руху легко, плавно, без поштовхів;
- 3) диференційованість – виконання руху тільки одним органом артикуляційного апарату без допомоги супутніх рухів інших органів;
- 4) точність – досягнення правильного кінцевого результату;
- 5) рівномірність – симетричне виконання руху чи утримання положення лівого та правого країв язика;
- 6) стійкість – утримання того чи іншого руху деякий час без змін (10-15 с.);
- 7) переключення – уміння здійснювати багаторазовий, легкий, плавний, достатньо швидкий перехід від одного руху чи положення до іншого.

Для кожної артикуляційної вправи додаються віршики й картинки, щоб зацікавити дітей, викликати інтерес та піднесений настрій. Картинка є

зразком для наслідування предмета чи його рухів при виконанні вправ артикуляційної гімнастики [7, с. 128].

Досягнення ефективності в корекційно-розвиваючій роботі можливе за рахунок взаємодії усіх учасників педагогічного процесу. Діяльність логопеда спрямована на вирішення освітніх, виховних та корекційних завдань.

Уточнення стану звуковимови, постановка звуків, а також їх автоматизація, диференціація відбувається з урахуванням рівня звуковимови та готовності артикуляційного апарату дитини. Ці види роботи виносяться на індивідуальні заняття.

Першочергово логопед уточнює вимову усіх звуків, які присутні в експресивному мовленні дітей. Адже у дітей дошкільного віку із фонетико-фонематичним недорозвитком мовлення навіть приголосні звуки раннього онтогенезу (п, б, м, т, д, н, ф, к) зазвичай вимовляються недостатньо точно [9, с. 101].

Засвоєнню правильної вимови звуків сприяє система артикуляційних вправ, спрямованих на активізацію та розвиток артикуляційного апарату, як підготовчий етап до постановки звуків. Постановка відсутніх або дефектно вимовлюваних звуків та їх автоматизація і диференціація відбуваються за традиційними методиками (А. Богомолова, М. Савченко, М. Фомічова, Т. Філічева, Г. Чиркіна, Н. Чевельова та ін.) [47, с. 27].

Враховуючи вікові особливості дітей та необхідність формування в них немовленнєвих процесів, на логопедичних підгрупових і індивідуальних заняттях широко використовуються ігрові моменти, різні вправи на розвиток слухової уваги, пам'яті (Ігри «Відгадай, що звучало», «Хто голос подає ?» тощо) [35, с. 162].

Поряд із зазначеними видами корекції порушень звуковимови у дітей дошкільного віку фонетико-фонематичним недорозвитком мовлення, необхідно формувати спрямованість уваги дитини на звукове оформлення власного мовлення та мовлення оточуючих [10, с. 57]. Цьому сприяють вправи на формування морфологічного аналізу та граматичного значення

слова. У процесі виділення практичним способом суфіксів, префіксів, закінчень дитина вчиться враховувати значення слова, виражене не лише кореневою частиною, але і іншими елементами (кубик – кубики, сад – садочок, слон – слоненя, співає – співають. Покажи чашку – покажи чашечку. Дай м'яч – дай м'ячі.). Дитина порівнює звучання слів, звертає увагу на їх різне звукове оформлення. Така робота сприяє розвитку спрямованості уваги на звукове оформлення слів (Покажи олівцем книжку).

Як відзначають дослідники, здійснення правильного звукового аналізу можливе лише за умови сформованості у дитини перцептивного рівня слухового сприймання, слухової уваги і слухового контролю [51, с. 78]. Така робота сприяє розвитку фонематичних уявлень дітей про звуковий склад рідної мови, правильних артикуляційних образів звуків і проводиться у наступній послідовності.

Формування слухового контролю за звуковим оформленням ізольованого слова. Спочатку педагог спотворено вимовляє слова і пропонує дитині оцінити правильність називання предметних картинок (витак – літак, мотик – котик) [36, с. 25].

Формування слухового контролю та слухової уваги на матеріалі слів-паронімів (коза-коса, кит-кіт, зуб-суп, мишка-миска, шапка-жабка тощо). У роботі використовуються слова-пароніми, значення яких діти добре розуміють. Педагог показує малюнок, на якому зображена коза і запитує: Це коза? Малюнки пред'являються спочатку попарно, потім врозсіп. Це сприяє концентрації уваги, контролю і розвитку спостереження дитини за зміною значення слова у зв'язку із його звуковим оформленням.

Надалі педагог спотворено вимовляє окремі звуки в словах, називаючи картинку. Спочатку він заміняє далекі за акустико-артикуляційними ознаками звуки (толоко – молоко, луби – зуби), а потім на близькі, які дитина на не змішує у власному мовленні (гаша – каша, жуба – шуба).

У разі, коли дитина не помічає помилки, педагог дає еталонну вимову у порівнянні із спотвореною (Це машина. Я назву її матина, це правильно?).

Розвиток елементарних форм звукового аналізу на матеріалі звуків, які дитина вимовляє правильно, відбувається на основі слухового сприймання практичним способом на рівні ізольованих звуків, складів, слів [11, с. 202].

Процес розвитку впізнавання голосного звука, що звучить ізольовано, відпрацьовується шляхом його асоціативного зіставлення з відповідним малюнком (качаємо ляльку а-а-а, вітер гуде у-у-у, болить вушко о-о-о-о, насос качає с-с-с, лопнула кулька ш-ш-ш, тигр гарчить р-р-р).

Після актуалізації слухового та рухового образу звука відбувається розвиток впізнавання голосного звука в одному ряді з ізольованими приголосними, голосними (підніми прапорець (плесни у долоні), коли почуєш «а»). При цьому звуки, які потрібно впізнати, вимовляються педагогом акцентовано [23, с. 7].

Аналогічно проводиться робота і з приголосними звуками (приголосний в ряді голосних (а, у, б, і, б, е, и, б, у, о, б); приголосний в ряді приголосних опозиційних (с, д, р, с, н, д, с, л, с) та близьких за звучанням, але не змішуваних дитиною у власному мовленні (с, ж, с, ш, с, з, ц, с).

На наступних етапах здійснюється робота над впізнаванням голосного у наголошеній (Оля, рибка, осінь, очі, квіти, окунь) та ненаголошеній (осел, стіл, огірок, оса, м'яч, окуляри) позиції на початку слова. Даючи інструкцію дітям, педагог не наголошує, в якій позиції знаходиться звук. Наприклад: Підніми прапорець, коли почуєш «о» [32, с. 79].

Після завершення роботи на матеріалі голосних звуків, проводиться розвиток впізнавання приголосних звуків: щільного на початку складу (підніми руку, коли почуєш с: са, ма, па, са, ва, да, са), слова (сумка, вода, слива, тарілка, Соня, соловейко); інших звуків – ма, мо, му, ми, ме; мама, мишка, масло; в кінці складу (слова): ан, он, ен, ін; слон, апельсин, кавун, син, вагон. У завдання включаються конфліктні слова, які не містять в собі заданого звука [53, с. 85].

Отже, аналіз літератури, логопедична практика свідчать про те, що раннє виявлення фонетико-фонематичного недорозвинення мовлення у

дошкільників є необхідною умовою для успішної корекції недоліків в дошкільному віці та запобігання порушенням письмової компетентності в майбутньому.

Для реалізації цього завдання використовуються традиційні та нетрадиційні логопедичні технології. Так, логопедична гімнастика є засобом виховання правильної звуковимови, а її застосування – одним із перспективних напрямів логопедичної корекції мовленнєвих порушень у дітей дошкільного віку; за допомогою казкотерапії відбувається процес узагальнення проблемних ситуацій та активізації ресурсів, потенціалу дитини, матеріалізація мрій та надання дитині рішучості, усвідомлення своєї позиції й цінностей; логоанімація мотивує дошкільників до активного виконання завдань і вправ разом із головними героями логофільмів, спрямованих на розвиток дрібної моторики рук, мовленнєвого дихання, просодичної сторони мовлення; скоромовки сприяють формуванню мовленнєвого апарату, привчають дитину до складних поєднань звуків; радіомовлення відкриває шлях до розвитку у дошкільників пізнавальних інтересів, здатності до адекватної оцінки, формування і розширення досвіду спілкування з навколишнім соціумом; використання сучасного програмно-апаратне забезпечення надає можливість запобігати мовленнєвим порушенням та долати їх, забезпечує ранню діагностику та корекцію первинних порушень мовлення до початку навчання у школі, що сприяє більш ефективному формуванню ключових компетентностей дитини у стінах закладу загальної середньої освіти.

ВИСНОВКИ

1. На основі аналізу психолого-педагогічної та методичної літератури уточнено базисну мовну компетенцію дітей дошкільного віку з нормальним і порушеним розвитком фонетико-фонематичних процесів.

2. Недорозвинення фонематичного аналізу й синтезу призводить до:

- порушення виділення окремих акустичних ознак фонем;
- глибокої зміни семантичної структури мови;
- недорозвиток слухомовної пам'яті;
- порушення формування вербальних та невербальних процесів.

3. При проведенні обстеження направлено на формування фонематичних процесів у дошкільників, необхідно врахувати основні закономірності та фактори, які сприяють засвоєнню фонетико-фонематичної сторони мовлення в онтогенезі.

4. Проаналізовані діагностичні завдання направленні на визначення стану сформованості фонематичного слуху у дітей дошкільного віку дозволяють виявити системне порушення фонематичних процесів у дітей даної категорії. Яке визначається у :

- невміння визначати ізольовані звуки серед звуків однієї артикуляційної групи;
- недостатньо сформоване вміння диференціювати слово з опозиційними звуками;
- порушення звукового аналізу і синтезу.

5. Методика корекційної роботи із дошкільниками із фонетико-фонематичних процесів тільки за умовою комплексної послідовної систематичної корекційної роботи і в цілому впливає на розвиток мовлення і формування дитини як особистості. Показники правильних самостійних відповідей дітей дошкільного віку із ФФНМ після проведення відповідного корекційного втручання збільшилось у середньому на 15%

Ми вважаємо , що корекційну роботу з дітьми дошкільного віку із ФФНМ потрібно проводити, та систематично і продовжувати у молодшому

шкільному віці, тому що фонетико-фонематичне недорозвинення неможливо усунути за короткий термін.

Отже, недосконалість фонематичного слуху веде до порушень діяльності дитини й мовленевої системи в цілому, тому профілактика та корекція фонематичних процесів є запорука успішного розвитку вищих психічних функцій та засвоєння шкільної програми.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Алтухова Т. Нейропсихологические основы предупреждения и коррекции нарушений письменной речи / Т. Алтухова. Белгород. 2008. С. 62-70.
2. Андросова В. Логопедична практика в дошкільному навчальному закладі / В. Андросова // *Навчально-методичний посібник для студентів напрямку підготовки «Корекційна освіта. Логопедія» вищих педагогічних навчальних закладів*. Суми. 2012. С. 127-184.
3. Артюх М. Логопедична допомога дітям з фонетико-фонематичними вадами мови. Методичні рекомендації / М. Артюх. К. 2016. С. 99-114.
4. Бабушкина Р. Логопедическая ритмика: методика работы с дошкольниками, страдающими общим недоразвитием речи / Р. Бабушкина. СПб. 2005. С. 140-157.
5. Бадалян Л. Невропатология: учебник для студентов дефектологических факультетов высших педагогических учебных заведений / Л. Бадалян. М. 2000. С. 284-315.
6. Бартенева Л. Подготовка детей с общим недоразвитием речи старшего дошкольного возраста к овладению орфографией / Л. Бартенева. К. 2000. С. 94-100.
7. Бартенева Л. Передумови формування орфографічної навички у дітей дошкільного віку з ФФНМ / Л. Бартенева // *Дидактичні та соціальнопсихологічні аспекти корекційної роботи у спеціальній школі: Науково-методичний збірник: Випуск 4*. К. 2002. С. 126-133.
8. Бачина О. Взаимодействие логопеда и семьи ребенка с недостатками речи / О. Бачина. М. 2009. С. 49-64.
9. Белова О. Характеристика особливостей розвитку психічних процесів у дітей з нормальним та порушеним мовленнєвим розвитком / О. Белова // *Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка*. 2010. № 10 (197). Ч. II. С. 89-103.

10. Боговарова О. Психологічна готовність дитини до навчання в школі. Діагностика, корекція та розвиток / О. Боговарова // *Психолог*. 2003. № 29-32. С. 1-80.
11. Богуш А., Шиліна Н. Мовленнєва готовність старших дошкільників до навчання у школі / А. Богуш, Н. Шиліна. Одеса. 2003. С. 194-211.
12. Божович Л. Речь и практическая интеллектуальная деятельность ребенка (экспериментально теоретическое исследование) / Л. Божович // *Народное образование. Культурно-историческая психология*. 2006. № 1-3. С. 40-45.
13. Бойчук Г. Інноваційні підходи в логопедичній корекції з подоланням порушень фонетико-фонематичного недорозвитку мовлення у дошкільників / Г. Бойчук // *Корекційна освіта*. 2015. № 2. С. 19-22.
14. Бондар В. Спеціальна педагогіка: понятійно-термінологічний словник / В. Бондар. Луганськ. 2003. С. 336-347.
15. Визель Т. Нарушения чтения и письма у детей дошкольного и младшего школьного возраста: учебно-методическое пособие / Т. Визель. М. 2005. – С. 75-92.
16. Гаврилов О. Загальний недорозвиток мовлення: перспективи подальших досліджень / О. Гаврилов // *Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка*. Випуск XXIII в трьох частинах, частина 2. Серія: соціальнопедагогічна. 2013. С. 260-268.
17. Гайван Т., Макарова С. Логопедична робота з дітьми (із загальним недорозвитком мовлення). Комплекс матеріалів для логопедичних занять) / Т. Гайван, С. Макарова. Х. 2008. С. 104-128.
18. Градюк О. Диференціація звуків [в]-[в']: підгрупове заняття з дітьми, які мають порушення письма й читання, обумовлені ФФНМ / О. Градюк // *Логопед*. 2013. № 3. С. 22-24.
19. Данілавічюте Е. Обґрунтування методики діагностики готовності дошкільників із НЗНМ до опанування навичок читання / Е. Данілавічюте //

Дидактичні та соціальнопсихологічні аспекти корекційної роботи у спеціальній школі: збірник наукових праць. К. 2004. С. 215-218.

20. Дорошенко С., Кацька І., Федорович Л. Конспекти логопедичних занять із навчання правильної вимови звуків дітей дошкільного віку / С. Дорошенко, І. Кацька, Л. Федорович. Запоріжжя. 2008. С. 52-91.

21. Залізняк Н. Фоноритміка в системі формування фонетико-фонематичних процесів у дітей з порушенням мовлення / Н. Залізняк // *Логопед*. 2014. № 11. С. 2-8.

22. Зимняя И. Лингвопсихология речевой деятельности / И. Зимняя. М. 2001. С. 332-341.

23. Кириченко Л. Подолання порушень усного й писемного мовлення, обумовлених ФФНМ / Л. Кириченко // *Логопед*. 2013. № 9. С. 2-11.

24. Кізюн О. Корекція та розвиток граматичних категорій в учнів з порушенням писемного мовлення, зумовленого ФФНМ / О. Кізюн // *Логопед*. 2015. № 2. С. 11-16.

25. Клочкова Ю. Особливості мовленнєвої корекції логопеда та вихователя для дітей старшого дошкільного віку з ФФНМ в умовах ДНЗ / Ю. Клочкова // *Молодий вчений*. 2018. № 4. С. 500-503.

26. Лабунська Н., Єременчук Н., Яловега І. Недорозвиток мовлення: корекція фонетико-фонематичного недорозвитку мовлення дітей віком 4-6 років / Н. Лабунська, Н. Єременчук, І. Яловега // *Дефектолог*. 2017. № 6. С. 24-46.

27. Лизунова Л. Организация единого образовательного пространства для детей с нарушениями речевого развития в условиях ДОУ: программно-методическое пособие / Л. Лизунова. Пермь. 2010. С. 36-45.

28. Линдіна Є. Вибрані праці з логопедії / Є. Линдіна. К. 2015. С. 188-200.

29. Меліченко В. До питання вивчення механізмів читання молодших школярів з тяжкими порушеннями мовлення / В. Меліченко // *Теорія і*

практика сучасної логопедії: збірник наукових праць. К. 2007. Випуск 4. С. 88-91.

30. Меліченко В. Стан сформованості навички читання в учнів молодших класів шкіл для дітей з ТПМ / В. Меліченко // *Дидактичні та соціально-психологічні аспекти корекційної роботи у спеціальній школі: збірник наукових праць*. К. 2006. Випуск. 8. С. 229-232.

31. Мовчан Н. Фонетико-фонематичне недорозвинення мовлення: робота з дітьми старшої логопедичної групи / Н. Мовчан // *Дефектолог*. 2015. № 7. С. 19-31.

32. Нетьосов С. Використання програмно-апаратного забезпечення в процесі корекції вад слуху та мовлення у дітей / С. Нетьосов // *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2016. № 4. С. 72-82.

33. Никитюк О. Формування лексико-граматичної компетентності у дітей старшого дошкільного віку з ФФНМ / О. Никитюк // *Логопед*. 2016. № 3. С. 24-28.

34. Олійник О. Диференціація звуків [п], [п'] – [б], [б']: заняття для дітей старшого дошкільного віку із ФФНМ / ЗНМ / О. Олійник // *Логопед*. 2017. № 1. С. 44-45.

35. Парамонова Л. Логопедия для всех / Л. Парамонова. СПб. 2004. С. 152-174.

36. Пінчук Ю., Циба Л. Мовленнєві вправи для виховання у дітей правильної вимови звуків Р, Р', Л, Л' / Ю. Пінчук, Л. Циба // *Дефектологія*. 2007. № 9. С. 25-29.

37. Попцова О. День народження. Звуки [с] – [с']. Буква «с»: заняття для дітей старшого дошкільного віку із ФФНМ / О. Попцова // *Логопед*. 2017. № 2. С. 19-21.

38. Рачкевич С. Корекційна робота з розвитку фонематичної сторони мовлення у дітей старшого дошкільного віку із ЗНМ II–III рівня / С. Рачкевич // *Логопед*. 2016. № 7. С. 2-6.

39. Рачкевич С. Фонетико-фонематичний недорозвиток мовлення як психолого-педагогічна проблема / С. Рачкевич // *Логопед.* 2016. № 8. С. 14-20.
40. Рібцун Ю. Обстеження фонетико-фонематичної сторони мовлення молодших дошкільників із ЗНМ / Ю. Рібцун // *Дидактичні та соціально-психологічні аспекти корекційної роботи у спеціальній школі: науково-методичний збірник.* Запоріжжя. 2006. Випуск 8, т. II. С. 250-254.
41. Рібцун Ю. Особливості фонематичної складової мовлення дітей середнього дошкільного віку із ФФНМ / Ю. Рібцун // *Науковий часопис НПУ ім. М.П. Драгоманова.* К. 2011. № 18. С. 208-212.
42. Рібцун Ю. Професійний довідник учителя-логопеда дошкільного навчального закладу / Ю. Рібцун. Харків 2013. С. 139-162.
43. Савченко А. Методика виправлення вад вимови фонем / А. Савченко. Тернопіль. 2007. С. 121-130.
44. Савченко М. Методика виправлення вад вимови фонем у дітей: навчальна книга / М. Савченко. Тернопіль. 2007. С. 60-74.
45. Салійчук О. Диференціація звуків [з] – [ж] у вимові та на письмі: заняття для учнів 2-го класу із дисграфією, ФФНМ / О. Салійчук // *Логопед.* 2017. № 2. С. 35-39.
46. Соботович Є. Нормативні показники мовленнєвого розвитку (в його фонетико-фонематичній ланці) дітей дошкільного віку / Є. Соботович // *Дефектологія.* 2002. № 3. С. 55-60.
47. Соботович Є. Психолінгвістична періодизація мовленнєвого розвитку дітей дошкільного віку / Є. Соботович // *Теорія і практика сучасної логопедії: збірник наукових праць: випуск I.* К., 2004. С. 7-35.
48. Таран С. ФФНМ у процесі розвитку дитини / С. Таран // *Психологія та педагогіка.* 2015. С. 2-19.
49. Тищенко В. Ієрархія фонематичних процесів в онтогенезі дитячого мовлення / В. Тищенко // *Теорія та практика сучасної логопедії.* К. 2007. С. 13-18.

50. Тищенко В. Методика формування ймовірного прогнозування в мовленнєвій діяльності дошкільників із ЗНМ / В. Тищенко // *Науковий часопис НПУ ім. М.П.Драгоманова: Серія 19: Корекційна педагогіка та психологія. Випуск 21.* 2012. С. 266-271.

51. Тищенко В., Рібцун Ю. Як навчити дитину правильно розмовляти: Від народження до 5 років: Поради батькам / В. Тищенко, Ю. Рібцун. К. 2009. С. 78-101.

52. Тищенко В. Програмні вимоги до корекційного навчання з розвитку мовлення дітей старшого дошкільного віку з вадами інтелекту / В. Тищенко. Х. 2010. С. 64-95.

53. Трофименко Л. Корекційне навчання з розвитку мовлення дітей середнього дошкільного віку із ЗНМ: програмно-методичний комплекс / Л. Трофименко. К. 2007. С. 81-96.

54. Чевелева Н. Преодоление заикания у детей: пособие для логопедов и воспитателей логогрупп / Н. Чевелева. М. 2001. С. 53-68.

55. Чередніченко Н. Діагностика порушень писемного мовлення у дітей з вадами мовленнєвого розвитку / Н. Чередніченко // *Науковий часопис НПУ імені М.П.Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та психологія. Збірник наукових праць.* К. 2004. № 1. С. 69-85.

56. Шеремет М. Фонетико-фонематичне недорозвинення мовлення / М. Шеремет // *Логопедія: підручник для студентів вищих навчальних закладів, які навчаються за спеціальністю «Дефектологія».* К. 2013. С. 235-348.

57. Шереметьева Е. Пропедевтическое воздействие при отклонениях речевого развития у детей раннего возраста / Е. Шереметьева // *Дефектологія.* 2007. № 2. С. 77-85.

58. Шилова Е. Работа с заикающимися дошкольниками в условиях логопедической группы детского сада / Е. Шилова // *Логопедия.* 2005. № 2. С. 54-62.

59. Юдин Н. Как помочь ребенку избавиться от заикания / Н. Юдин // *Воспитание школьников.* 2004. № 3. С. 38-41.

60. Яковенко А. Базовий інтелектуально-особистісний компонент як складова частина мовленнєвої готовності старших дошкільників з порушенням мовлення до навчання у школі / А. Яковенко // *Вісник Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького. Серія педагогічні науки*. 2017. № 4. С. 144-150.

61. Яковлев С. Коррекция заикания у дошкольников / С. Яковлев // *Логопед в детском саду*. 2006. № 2. С. 40-43.