

**НАЦІОНАЛЬНОЇ АКАДЕМІЇ ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК УКРАЇНИ
ІНСТИТУТ СПЕЦІАЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ**

На правах рукопису

МЕЛЬНІЧЕНКО ТЕТЯНА ВАСИЛІВНА

УДК 376.016:811.161.2'344]-056.264-053.66(043.5)

**ФОРМУВАННЯ ФОНОЛОГІЧНОГО КОМПОНЕНТУ МОВЛЕННЯ В
УЧНІВ 5-6 КЛАСІВ З ТЯЖКИМИ МОВЛЕННЄВИМИ РОЗЛАДАМИ**

13.00.03 – корекційна педагогіка

Дисертація
на здобуття наукового ступеня
кандидата педагогічних наук

Науковий керівник:
Данілавічюте Еляна Анатоліївна,
кандидат педагогічних наук,
старший науковий співробітник

Київ – 2017

ЗМІСТ

ВСТУП	4
РОЗДІЛ I. ТЕОРЕТИЧНІ ПЕРЕДУМОВИ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ ФОНОЛОГІЧНОГО КОМПОНЕНТУ МОВЛЕННЯ В УЧНІВ 5-6 КЛАСІВ З ТЯЖКИМИ МОВЛЕННЄВИМИ РОЗЛАДАМИ	14
1.1. Сучасні погляди на процес формування фонологічного компонента мовлення	14
1.2. Формування фонологічного компонента мовлення в умовах типового мовленнєвого розвитку	36
1.3. Особливості формування фонологічного компонента мовлення у дітей з тяжкими мовленнєвими розладами	50
Висновки до першого розділу	64
РОЗДІЛ II. ДОСЛІДЖЕННЯ СТАНУ СФОРМОВАНOSTІ ФОНОЛОГІЧНОГО КОМПОНЕНТУ МОВЛЕННЯ В УЧНІВ 5-6 КЛАСІВ З ТЯЖКИМИ МОВЛЕННЄВИМИ РОЗЛАДАМИ	67
2.1. Завдання та методика першого етапу констатувального експерименту: вивчення усної та писемної продукції	67
2.2. Результати першого етапу констатувального експерименту та їх аналіз	75
2.3. Завдання та організація другого етапу констатувального експерименту: вивчення психологічних механізмів специфічних помилок у школярів з тяжкими мовленнєвими розладами.....	91
2.4. Результати другого етапу констатувального експерименту та їх аналіз	121
Висновки до другого розділу	141
РОЗДІЛ III. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА МЕТОДИКА ФОРМУВАННЯ ФОНОЛОГІЧНОГО КОМПОНЕНТУ МОВЛЕННЯ В УЧНІВ 5-6 КЛАСІВ З ТЯЖКИМИ МОВЛЕННЄВИМИ РОЗЛАДАМИ	143

3.1. Теоретичні передумови та завдання формувального експерименту ...	143
3.2. Зміст та методика формувального експерименту	152
3.3. Аналіз результатів формувального експерименту	165
Висновки до третього розділу	176
ВИСНОВКИ	179
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	182
ДОДАТКИ	215

ВСТУП

Актуальність теми. Сучасне тлумачення мовлення характеризується розмаїттям інтерпретацій, що залишаються єдиними у визнанні його критичної ролі як каталізатора специфічно людських пізнавальних досягнень. Водночас воно є основним засобом соціальної координації і навіть центральною ланкою довільного керування діями. З позицій аналізу структури психофізіологічних механізмів мовлення розглядають як «вертикальну» здібність, що містить кілька ієрархічних рівнів організації (від мозкового до безпосередньо акту мовлення) (В. Velichkovsky). Остаточна матеріалізація відбувається через лінгвістичні одиниці, які репрезентують три основних компоненти мовної компетенції: фонологічний, лексичний і граматичний.

Своєрідність розвитку фонологічного компоненту у школярів з тяжкими порушеннями мовлення (ТПМ) пов'язана з наявністю у них базового мовленнєвого порушення (алалія, афазія, дизартрія, ринолалія, заїкання), що безпосередньо впливає на стан розвитку функціональних одиниць: сегментних, які розташовано лінійно у мовленнєвому ланцюгу (фонемі), а також суперсегментних (просодичних), що накладаються на сегментні (І. Сусов). Виконуючи будівельну та розрізнявальну функції, означені одиниці мають створювати підґрунтя для успішного розвитку трансляційного шару, що представлений у мовленні словником, граматичними правилами комунікації, а відтак, є сукупністю лексичного і граматичного компонентів мовної компетенції. Недосконалість усіх трьох компонентів набуває статусу загального недорозвитку мовлення в умовах тяжкої мовленнєвої патології, що спричинює негативний вплив не лише на розвиток усного мовлення спочатку в період дошкільного (І. Андрусьова, Ж. Антіпова, Г. Бавикін, С. Заплатна, З. Ленів, Л. Коваль, І. Мартиненко, Н. Ніщева, Н. Пахомова, В. Тарасун, Л. Трофименко, Т. Філічева, Г. Чиркіна, Є. Соботович та ін.), а згодом шкільного періоду навчання (Н. Гаврилова, О. Гриненко,

Ю. Коломієць, А. Колупаєва, С. Конопляна, Н. Манько, І. Марченко, О. Олефір, Л. Парамонова, Г. Парфьонова, К. Піменова, О. Ревуцька, В. Тарасун, В. Тищенко, О. Ткач, Н. Січкачук, Є. Соботович, М. Шеремет та ін.), а й призводить до виникнення численних помилок у писемній продукції школярів (Т. Алтухова, Р. Боскіс, Е. Данілавічюте, В. Ільяна, Р. Лалаєва, Р. Левіна, А. Огаркіна, З. Пригода, В. Тарасун, О. Токарева, Н. Чередніченко, K. Jaspers, N. Sovik, S. Orton та ін.). Аналіз результатів сучасних вітчизняних досліджень дає змогу дійти висновку, що своєрідність розвитку саме фонологічного компоненту мовної компетенції стає основною причиною дефіцитарності писемного виду мовленнєвої діяльності не лише за типом дисграфій і дислексій (О. Аркадьєва, Е. Данілавічюте, В. Ільяна, О. Корнєв, О. Мастюкова, I. Emich, K. Gallaher та ін.), а й зумовлює виникнення дизорфографії (Л. Бартенєва, Т. Візель, Е. Дранікова, О. Єлецька, З. Пригода, Л. Спірова, Л. Токарева та ін.).

Відповідно до Державного стандарту початкової загальної освіти для дітей з особливими освітніми потребами (2014 р.), навчальних програм для підготовчого, 1-4, 5-9(10) класів (2014-2016 рр.) з предметів мовного циклу (Л. Бартенєва, Е. Данілавічюте, З. Пригода, Л. Трофименко), а також програм з корекції мовлення для підготовчого, 1-4, 5-9(10) класів (2016 р.) (О. Аркадьєва, Г. Грибань, В. Ільяна, З. Пригода, Л. Трофименко) контекст навчання школярів з ТПМ спрямований передусім на формування фонологічного компоненту з позицій психолінгвістичного підходу (Є. Соботович), що передбачає урахування диференційованих механізмів базових мовленнєвих порушень і відображається у корекційно-розвитковій складовій програмного контенту. Втім, аналіз спостережень практиків свідчить, що перехід учнів до основної шкільної ланки у 5-6 класах продовжує супроводжуватися значною кількістю помилок усного та писемного мовлення, які характеризуються стійкістю і зберігаються упродовж усього періоду шкільного навчання, що унеможливлює своєчасне перетворення мовлення на повноцінний інструмент опанування галузевих

знань. Відсутність науково-теоретичного підґрунтя тлумачення означених спостережень не дає змоги раціонально побудувати процес усунення перешкод на шляху до перетворення мовлення на інструмент навчання. Проте емпіричний досвід дав змогу визначити у навчальних програмах з української мови для 5-6 класів наявність тем-індикаторів, при вивченні яких фонологічні знання є метою і виступають на провідному рівні організації навчальної діяльності, перетворюючись на «пусковий механізм» для засвоєння подальших складніших тем. Водночас аналіз і узагальнення сучасних наукових досліджень фонологічного компонента мовної компетенції свідчать про інтенсивне вивчення просодичних ознак, яким притаманний вищий ступінь інваріантності у порівнянні з акустичними, що відносяться до окремих фонем, з точки зору можливого впливу актуального мовленнєвого контексту (С. Кодзасов). Результати нейропсихологічних наукових розвідок останніх десятиріч містять факти про залучення правої півкулі мозку до сприймання емоційних характеристик мовлення, а відтак вступають у протиріччя з традиційними уявленнями про переважну участь класичних мовленнєвих зон Брока і Верніке, що локалізовані у лівій півкулі. Урахування міждисциплінарних досягнень науки є без сумніву корисним для вивчення питань патології мовлення.

Таким чином, актуальність проблеми, її практична значущість та недостатня розробленість обумовили вибір теми дисертаційного дослідження: **«Формування фонологічного компоненту мовлення в учнів 5-6 класів з тяжкими мовленнєвими розладами».**

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Роботу виконано згідно з планом досліджень Інституту спеціальної педагогіки НАПН України «Теоретичні та методичні засади розвитку освіти дітей з особливими потребами» та теми науково-дослідної роботи лабораторії логопедії «Науково-методичне забезпечення навчання дітей з порушеннями мовленнєвого розвитку різних вікових груп» (Державний реєстраційний номер 0109U000283).

Тему дисертації затверджено рішенням вченої ради Інституту спеціальної педагогіки НАПН України (протокол №3 від 04.04.2011 р.) та узгоджено в Раді з координації наукових досліджень у галузі педагогіки та психології НАПН України (протокол №9 від 29.11.2011 р.).

Мета дослідження – розроблення теоретично обґрунтованої та експериментально підтвердженої методики формування фонологічного компоненту мовлення в учнів 5-6 класів з тяжкими мовленнєвими розладами.

Відповідно до мети дослідження було визначено такі **завдання**:

1. Здійснити теоретичний аналіз педагогічної, психологічної, лінгвістичної та спеціальної логопедичної літератури з проблеми дослідження фонологічного компоненту мовлення в учнів з тяжкими мовленнєвими розладами.

2. Виявити особливості формування фонологічного компоненту мовлення на основі аналізу специфічних помилок як індикатора якості опанування знань з української мови учнями 5-6 класів з тяжкими мовленнєвими розладами.

3. Визначити психологічні механізми специфічних помилок, що є причиною виникнення особливостей формування фонологічного компоненту мовлення в учнів 5-6 класів з тяжкими мовленнєвими розладами.

4. Розробити та апробувати методику формування фонологічного компоненту мовлення з урахуванням психологічних механізмів виникнення особливостей його функціонування на уроках української мови в учнів 5-6 класів з тяжкими мовленнєвими розладами.

Об’єкт дослідження – процес навчання мови учнів 5-6 класів з тяжкими мовленнєвими розладами.

Предмет дослідження – методика формування фонологічного компоненту мовлення на уроках української мови в учнів 5-6 класів з тяжкими мовленнєвими розладами.

Теоретико-методологічну основу дослідження склали положення: про складну структуру мовленнєвої діяльності, операції сприймання і

породження мовленнєвого висловлювання, які мають ієрархічно організовану багаторівневу структуру (Т. Ахутіна, М. Візель, Л. Виготський, О. Леонт'єв, О. Лурія, Є. Соботович, В. Тищенко, О. Шахнарович, М. Шеремет та ін.); про засвоєння усної та писемної форм мовленнєвої діяльності, що є складним усвідомленим психологічним процесом, який має багаторівневу психолінгвістичну структуру (Д. Богоявленський, М. Рождественський, Є. Соботович, Л. Щерба та ін.); про фонему як найменшу мовну одиницю, яка слугує для впізнавання та розрізнення мовних знаків (А. Ахманова, Л. Бондарко, І. Бодуен де Куртене, Р. Будагов, Л. Вербицька, М. Гордіна, Л. Зіндер, С. Кодзасов, М. Кочерган, О. Кривнова, З. Попова, Ф. де Соссюр, Є. Соботович, І. Стернін, М. Трубецької, Л. Щерба та ін.); про структуру фонологічного компонента мовлення, його поетапне формування (Е. Данілавічюте, В. Ільяна, І. Соботович, Є. Соботович, В. Тищенко та ін.); про попередження та корекцію порушень мовленнєвого розвитку у дітей із тяжкими порушеннями мовлення (Л. Бартенєва, В. Галущенко, Е. Данілавічюте, Н. Жукова, В. Ільяна, А. Колупаєва, С. Конопляста, Р. Лалаєва, Р. Левіна, З. Ленів, С. Миронова, Н. Моїсеєнко, Н. Мікляєва, І. Марченко, О. Мастюкова, Н. Пахомова, Є. Соботович, В. Тарасун, В. Тищенко, Л. Трофименко, Т. Філічева, Н. Чередніченко, М. Шеремет та ін.); про структуру мовленнєвого дефекту дітей із порушеннями мовлення та його вплив на формування мовної функціональної системи (Л. Андрусишина, Т. Ахутіна, Л. Виготський, Н. Жинкін, Н. Жукова, І. Зимня, С. Конопляста, Р. Лалаєва, О. Леонт'єв, О. Лурія, Т. Сак, Є. Соботович, В. Тарасун, В. Тищенко, Л. Трофименко, Н. Чередніченко, О. Шахнарович, М. Шеремет та ін.); про порушення мовленнєвого розвитку, що призводить до виникнення специфічних помилок у період шкільного навчання (Л. Бартенєва, Е. Данілавічюте, Є. Соботович, І. Садовнікова, В. Тищенко, О. Шахнарович та ін.).

Методи дослідження. Для забезпечення достовірності положень і висновків, розв'язання окреслених завдань дослідження використано комплекс взаємопов'язаних методів.

Теоретичні: системний аналіз психолого-педагогічної, нейропсихологічної, лінгвістичної та логопедичної літератури з проблеми дослідження; психолого-педагогічний експеримент, що охоплював констатувальний та формувальний етапи.

Емпіричні: вивчення документальних джерел; узагальнення практичного досвіду з подолання фонологічних помилок; спостереження за навчальним процесом учнів 5-6 класів з тяжкими мовленнєвими розладами; комплекс діагностичних завдань для:

- вивчення усної та писемної продукції – спеціальний діагностичний комплекс завдань на основі підручників, що рекомендовані МОН України (С. Єрмоленко, В. Сичова, О. Глазова, Ю. Кузнецов, С. Омельчук, С. Молочко) та змісту навчальних програм (упорядник Л. Трофименко);

- вивчення психологічних механізмів специфічних помилок у школярів із тяжкими мовленнєвими розладами – спеціальний діагностичний комплекс завдань (О. Азова, О. Єлецька, Е. Данілавичюте, В. Ільяна, Л. Кузьміна, Р. Лалаєва, З. Пригода, І. Прищепова, Ю. Рібцун, В. Тищенко, Є. Соботович, Т. Філічева та ін.), що модифіковані відповідно до віку учнів з тяжкими мовленнєвими розладами.

Математично-статистичні: параметричний t-критерій Стьюдента з подальшим обчисленням у програмі Microsoft Excel.

Експериментальна база дослідження. Дослідження проводилось упродовж 2012-2014 н.р. на базі школи І-ІІ ступенів №248 Деснянського району м. Києва; спеціальної школи-інтернату І-ІІ ступенів №7 Голосіївського району м. Києва; КЗ КОР «Васильківська спеціальна загальноосвітня школа-інтернат І-ІІ ступеня» (Київська область), Лисогірської спеціальної загальноосвітньої школи-інтернату Первомайського

району Миколаївської обласної ради (Миколаївська область), Атманської загальноосвітньої школи I-III ступенів Якимівської районної державної адміністрації (Запорізька область) та Криворізької гімназії №95 Криворізької міської ради (Дніпропетровська область).

Наукова новизна здобутих результатів полягає у тому, що:

вперше:

- науково обґрунтовано теоретико-методологічні засади дослідження фонологічного компоненту мовлення в учнів 5-6 класів із тяжкими мовленнєвими розладами з позицій психолінгвістичного, лінгвістичного і діяльнісного підходів;

- розроблено структурно-функціональну модель організації науково-педагогічного дослідження фонологічного компоненту мовлення в учнів 5-6 класів із тяжкими мовленнєвими розладами;

- виявлено нейро- та психолінгвістичні особливості формування фонологічного компоненту мовлення на основі аналізу і визначення психологічних механізмів специфічних помилок як індикатора якості опанування знань з української мови учнями 5-6 класів з тяжкими мовленнєвими розладами;

- розроблено, теоретично обґрунтовано та експериментально перевірено методику формування фонологічного компоненту мовлення з урахуванням диференційованих психологічних механізмів виникнення особливостей його функціонування на уроках української мови в учнів 5-6 класів з тяжкими мовленнєвими розладами;

уточнено та доповнено:

- відомості про методи та прийоми роботи з подолання специфічних помилок, що виникають у процесі формування фонологічного компоненту мовлення в учнів із тяжкими мовленнєвими розладами;

подальшого розвитку набули:

- наукові уявлення про психолого-педагогічні умови формування фонологічного компоненту мовлення в учнів 5-6 класів з тяжкими

мовленнєвими розладами;

- технології визначення психологічних механізмів специфічних помилок з позиції психолінгвістичного, лінгвістичного і діяльнісного підходів.

Практичне значення здобутих результатів полягає у тому, що:

- запропонована методика може бути використана з метою діагностики порушень фонологічного компоненту мовлення та виявлення їх механізмів, попередження та подолання найтиповіших фонологічних помилок у різних категорій дітей з особливостями психофізичного розвитку;

- результати дослідження можуть бути використані під час укладання навчальних посібників та підручників для молодших підлітків, які мають тяжкі мовленнєві розлади.

Матеріали дисертаційного дослідження можуть бути використані для організації навчання дітей з тяжкими мовленнєвими розладами в спеціальних загальноосвітніх закладах, а також закладах з інклюзивною формою навчання; з метою підготовки педагогічних кадрів, студентів вишів та слухачів курсів підвищення кваліфікації у інститутах післядипломної освіти педагогів з проведенням подальших досліджень.

Основні результати дослідження впроваджено в практику роботи школи І-ІІІ ступенів №248 Деснянського району м. Києва (довідка №107 від 27.10.2016 р.); спеціальної школи-інтернат І-ІІ ступенів №7 Голосіївського району м. Києва (довідка №118 від 20.10.2016 р.); КЗ КОР «Васильківська спеціальна загальноосвітня школа-інтернат І-ІІ ступеня» (довідка №130 від 10.11.2016 р.), Лисогірської спеціальної загальноосвітньої школи-інтернат Первомайського району Миколаївської обласної ради (довідка №367 від 17.11.2016 р.), Атманської загальноосвітньої школи І-ІІІ ступенів Якимівської районної державної адміністрації (довідка №98 від 31.05.2013 р.), Криворізької гімназії №95 Криворізької міської ради (довідка №285-5 від 24.04.2015 р.) та Київського університету імені Бориса Грінченка (акт про впровадження №28/1-н від 22.02.2017 р.).

Вірогідність здобутих результатів забезпечується: науково-теоретичним обґрунтуванням вихідних положень дослідження; застосуванням комплексу взаємодоповнюючих методів, адекватних меті, предмету та завданням дослідження; репрезентативністю вибірки; поєднанням кількісного та якісного аналізу емпіричного матеріалу; ефективністю експериментальної роботи у спеціальних загальноосвітніх закладах.

Апробація результатів дослідження. Основні положення та практичні результати дослідження представлено на *міжнародних науково-практичних конгресах*: «Корекційно-реабілітаційна діяльність: стратегії розвитку у національному світовому вимірі» (м. Суми, 2015); «Освіта дітей з особливими потребами: від інституалізації до інклюзії» (м. Вінниця, 2016); *конференціях*: «Проблемы сопровождения детей и подростков с особыми образовательными потребностями: психолого-педагогический, социальный и медицинский аспекты» (м. Кіров, Росія, 2012), «Універсальний дизайн як запорука розвитку інклюзивного суспільства» (м. Київ, 2015), «Компетентісно зорієнтована освіта: якісні виміри» (м. Київ, 2015), «Специальное образование: традиции и инновации» (м. Мінськ, Білорусь, 2016); *всеукраїнських науково-практичних конференціях*: «Ціннісні пріоритети освіти у ХХІ ст.: соціалізація та соціальна адаптація особистості» (м. Київ, 2010), «Дослідження молодих учених у контексті розвитку сучасної науки» (м. Київ, 2011, 2015, 2016), «Спеціальна освіта в умовах системних змін: теоретичні та прикладні проблеми» (м. Київ, 2011), «Теоретичні та практичні аспекти навчання дітей з особливими освітніми потребами» (м. Київ, 2012), «Актуальні проблеми спеціальної педагогіки та психології у контексті реформування освіти» (м. Київ, 2013), «Спеціальна освіта у контексті інтеграції України до Європейського освітнього простору» (м. Київ, 2014), «Актуальні проблеми логопедії» (м. Київ, 2014), «Індивідуальні та групові форми роботи педагогів як спосіб вирішення проблеми розвитку, виховання і навчання учнів спеціальних (логопедичних)

класів» (м. Київ, 2015); *всеукраїнській науково-практичній інтернет-конференції* «Сучасна логопедія. Традиції, пошуки та інновації» (м. Миколаїв, 2015) та на засіданнях лабораторії логопедії Інституту спеціальної педагогіки НАПН України (2011-2016).

Публікації. Результати та основні положення дисертаційного дослідження відображено у 14 наукових публікаціях: 7 статей у наукових фахових виданнях України, у тому числі 1 у виданні, що входить до наукометричних баз; 5 публікацій апробаційного характеру; 2 публікації в інших виданнях.

Структура та обсяг дисертації. Дисертаційна робота складається зі вступу, трьох розділів, висновків до кожного розділу, загальних висновків, списку використаних джерел (307 найменувань на 34 сторінках, із них 17 іноземною (англійською) мовою) та додатків. Загальний обсяг дисертації становить 282 сторінки. Основний зміст роботи викладено на 178 сторінках. У тексті міститься 12 таблиць та 19 рисунків на 12 сторінках.

РОЗДІЛ І

ТЕОРЕТИЧНІ ПЕРЕДУМОВИ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ ФОНОЛОГІЧНОГО КОМПОНЕНТУ МОВЛЕННЯ В УЧНІВ 5–6 КЛАСІВ ІЗ ТЯЖКИМИ МОВЛЕННЄВИМИ РОЗЛАДАМИ

1.1. Сучасні погляди на процес формування фонологічного компоненту мовлення

Вільне оволодіння та володіння всіма видами мовленнєвої діяльності може бути досягнуте за умови успішного засвоєння структури рідної мови, її основних одиниць і правил поєднання та вживання цих одиниць. У процесі природного оволодіння мовою ці компоненти розвиваються паралельно один одному, і вже у 4–5 років опанування навичками розуміння усного мовлення супроводжується у дітей формуванням «відчуття рідної мови», що свідчить про оволодіння її структурою.

Для успішного формування та розвитку навичок мовленнєвої діяльності молодшим школярам необхідна допомога в оволодінні інструментарієм основних одиниць рідної мови та її структурою, тою мірою і в тому обсязі, якого вимагає даний вид мовленнєвої діяльності, у суворому співвіднесенні з тематикою та обсягом на відповідному етапі навчання [88].

Опанування знаннями з рідної мови сприяє підвищенню рівня різнобічного розвитку учнів, їхньої загальної культури, розвиває навички розумової діяльності (навички логічного мислення, здатність до узагальнень та аналізу, трудові навички тощо). А. Текучев зазначає, що жодна ефективна виробнича діяльність учнів у майбутньому не може відбуватися без використання мовлення як засобу спілкування [250].

Структура рідної мови має складну ієрархічну систему рівнів. Водночас елементи нижчого рівня мови є будівельним матеріалом для елементів кожного наступного, вищого рівня.

У лінгвістиці прийнято виділяти чотири основних рівні мовної системи: фонологічний (одиниця – фонема), морфологічний (одиниця – морфема),

лексичний (одиниця – лексема) та синтаксичний (одиниця – речення). Речення будуються зі слів (лексичний рівень) та правил їх поєднання (синтаксичний рівень). Слово будується із морфем (морфологічний рівень), а морфеми – з фонем (фонологічний рівень). Чим нижчий ярус, тим менш численним є його «інструментарій» та більш простими й елементарними є правила сполучуваності (Е. Бенвеніст, В. Журавльов, М. Кочерган, Ю. Карпенко та ін.) [25; 88; 123; 262].

Ієрархічна специфіка структури мови керується певними методичними вимогами до побудови процесу цілеспрямованого оволодіння структурою мови, а саме: успішне засвоєння синтаксичної структури речення можливе лише за умови «забезпеченого» синтаксису за рахунок його «будівельного матеріалу», тобто повинна бути достатньо засвоєна морфологія рідної мови; для успішного засвоєння морфології необхідно забезпечити засвоєння фонології.

Відповідно до виокремлених у лінгвістиці рівнів мовної системи можемо зробити висновок, що мовленнєва діяльність має свою структуру та складається з нижчезазначених компонентів: фонологічного, лексичного, граматичного та синтаксичного.

Успішне оволодіння структурою мови, а саме фонологічним рівнем – це засіб ефективного засвоєння навичок мовленнєвої діяльності рідної мови (аудіювання, говоріння, читання та письмо) [88].

Фонологічний компонент мовлення є одним зі складових частин мовної (лінгвістичної) компетенції, яка характеризується засвоєнням низки мовних норм, що історично склалися в фонетиці, граматиці, лексиці, орфоєпії, семантиці, та особливостями їх застосування у будь-якій мовленнєвій діяльності [12].

Більш детально зупинемося на розкритті змісту лінгвістичної компетенції мовленнєвої діяльності. Для визначення даного терміну та його змісту було проаналізовано поняття володіння та оволодіння мовою на різних рівнях та етапах її засвоєння.

У психології (Л. Виготський, О. Леонтьєв, О. Лурія) виділяють два рівні оволодіння мовленням: рівень практичного та рівень усвідомленого опанування [53; 146].

Знання мови, або користування нею на практичному рівні проявляється в уміннях створювати та розуміти висловлювання; створювати нові комунікативні одиниці за певними правилами, що закладені в системі мови (Е. Кубрякова, О. Шахнарович) [230; 280].

Практичний рівень оволодіння мовою характеризується тим, що індивідум, використовуючи різноманітні структурні одиниці мови, не усвідомлює дані одиниці та закономірності їх поєднання. За допомогою цього рівня практичне оволодіння мовою передбачає утворення системи функціональних мовних узагальнень (фонологічних, морфологічних та синтаксичних). Саме за умови успішного оволодіння ними визначається зміст лінгвістичного компоненту.

Використання особистістю мови як суспільного явища відбувається за безпосереднього використання мовлення як виду діяльності людини розумної.

Мовлення – це функціонування мови, продукт мовленнєвої діяльності, в процесі якої використовуються одиниці, категорії, форми та норми мови; це послідовність мовних знаків, що організовуються відповідно до потреб висловлюваної інформації. Як мова, мовлення виникає та розвивається під впливом потреб у спілкуванні та слугує цілям суспільного об'єднання людей.

Фізіологічною основою мовлення виступає діяльність другої сигнальної системи, що тісно пов'язана і взаємодіє з першою (мисленням). Без активної участі сигнальної системи мовлення неможливе. Воно тісно пов'язане з психічним станом людини: мисленням, пам'яттю, уявою, емоціями тощо. Спілкуючись, людина повідомляє свої знання, думки, бажання, спонукає інших до різних дій тощо. Щоб здійснити висловлювання, вона повинна засвоїти й опанувати низку знань, умінь і навичок.

Для формування мовленнєвої функції необхідні біологічні передумови: збереження слухового, зорового, кінестетичного аналізаторів і певний рівень зрілості нервової системи, своєчасний потік інформації від зовнішніх об'єктів і від рецепторів власного організму у вигляді імпульсів, що йдуть до центральної нервової системи.

Низка психологів, лінгвістів, педагогів доводять існування взаємозв'язку пізнавального, розумового та мовленнєвого розвитку дитини, незважаючи на те, що ці процеси характеризуються певними особливостями становлення. Формування мовлення базується на розвитку пізнавальної діяльності, хоча вона є досить автоматичною та індивідуальною.

За результатами вищевикладеного матеріалу, лінгвістичний компонент мовленнєвої діяльності можна трактувати як відповідний комплекс знань, що формується в процесі опанування мовою, та його активне використання в мовленні.

Процес оволодіння та використання мови виступає незалежним явищем (О. Леонтьєв, М. Вятютнєв). Оволодіння мовою в дитинстві відбувається під час формування та розвитку мовленнєвої діяльності дитини. Дані «мовні знання» дитина отримує із мовлення дорослих [136; 230; 233; 235].

Ці знання можна вважати засвоєними за умови, якщо дитина здатна оперувати ними в процесі породження власного висловлювання та розуміння мовлення оточуючих. У процесі комунікації у неї формується здатність використовувати системні та структурні утворення семантичного, морфологічного та фонологічного характеру. Таким чином, основним способом отримання цих знань є оперування лінгвістичними одиницями в процесі породження мовленнєвого висловлювання та його розуміння (Є. Соботович, О. Шахнарович) [230; 231; 236; 280].

Кожна мовна система має свою структуру. Хоча у науковій літературі немає єдиної диференціації термінів «система» і «структура», спробуймо розмежувати ці поняття на основі проведеного аналізу джерельної бази.

Зокрема В. Кодухов терміни «система» та «структура» вживає як синоніми. О. Реформатський термін «система» використовував для позначення системних відношень між одиницями одного рівня мови, а термін «структура» – для визначення системних відношень між різними рівнями. Таким чином, за даним автором, систему розуміють як відповідний зв'язок і взаємозалежність у горизонтальному розташуванні, а структуру – у вертикальному; систему – як поєднання аналогічних елементів, а структуру – як поєднання різноманітних елементів [123; 214].

Загальноприйнятим трактуванням понять «система» і «структура» вважається тлумачення О. Мельничука. Він наголошує на тому, що «система – це сукупність взаємозалежних і взаємообумовлених елементів, складових єдиного цілого, а структура – внутрішня організація цілого». Л. Касаткін, Е. Клобуков, Л. Крисін підкреслюють, що система мови – це складний структурний механізм, функція якого полягає у вираженні думок, вольових імпульсів та відчуттів, а саме – у процесі спілкування людей між собою. Ф. де Соссюр під системою мови розумів систему, що базується на протиставленні її конкретних одиниць [96; 157; 218].

Розглядаючи мовну систему більш детально, можемо стверджувати, що вона має складну структуру та складається з часткових систем, які називаються рівнями або ж компонентами. Дані складові характеризуються аналогом традиційного виокремлення в мовознавстві таких блоків, як фонетика (фонологія), морфологія, лексикологія, синтаксис.

Ю. Карпенко під рівнями мовної структури розуміє відповідні складові частини, автоматичні механізми лінгвістичної системи. Він зазначає, що кожен рівень має свій тип одиниць, свою сферу мовного простору і своє функціональне навантаження [262].

М. Кочерган, трактуючи поняття рівнів мови, визначає, що це відповідні ділянки мови, кожна з яких характеризується сукупністю відносно однорідних одиниць і набором правил, які регулюють їх використання та групування в різні класи й підкласи. У своїх працях він виділяє основні рівні

мовної системи, до яких відносить: фонологічний, морфологічний, лексико-семантичний і синтаксичний. Кожен із зазначених рівнів має свою основну одиницю: фонему, морфему, лексему, конструкцію (синтаксему) відповідно [123].

Оскільки мовна система складається з відповідних компонентів, означених вище, ступінь їх системності залежить від кількості одиниць, що входять до їхнього складу: чим менше одиниць, тим рівень більш системний. Найменшу кількість одиниць має фонологічний компонент, найбільшу – лексичний. На основі цього можна зробити висновок, що найвищим ступенем системності характеризується фонологічний компонент, а найнижчим – лексичний. Тому, на нашу думку, більш детального вивчення вимагає фонологічний компонент. Він належить до нижчого рівня мовленнєвої діяльності, а його основна одиниця – фонема – використовується для побудови одиниць вищих рівнів – морфем, лексем і речень [123].

Ступінь оволодіння фонологічним компонентом мовленнєвої діяльності проявляється як в усному, так і в писемному мовленні. Основними критеріями його сформованості прийнято вважати правильну вимову всіх звуків української мови, звукосполучень відповідно до орфоепічних норм, наголосів, а також досконало розвинений фонематичний слух. За допомогою останнього відбувається диференціювання фонем та оволодіння інтонацією, ритмом та темпом мовлення, наголосом тощо (Л. Артюшкіна, О. Рудь, В. Журавльов) [12; 88].

Для розкриття змісту зазначеного компоненту нам необхідно розкрити: сутність його базової одиниці – фонем; зміст основних її функцій та ознак; суть парадигматичних та синтагматичних відношень фонем між собою; зміст фонематичного сприймання, фонематичного аналізу, синтезу й уявлень. Лише на основі детального аналізу даних понять в лінгвістичних, педагогічних, психологічних та логопедичних джерелах зможемо розкрити зміст та структуру фонологічного компоненту мовленнєвої діяльності,

виявити закономірності його формування в онтогенезі, визначити особливості формування фонологічних знань у дітей з типовим та порушеним мовленнєвим розвитком будь-якого генезу.

Отже, базовими фонологічними одиницями даного компоненту прийнято вважати фонему. Завдяки їм відбувається процес оволодіння мовою та її «чуттєвою» природою, а саме – звуковими образами мовних знаків.

У лінгвістичній літературі існує безліч трактувань поняття «фонема». Але в основному всі тлумачення сходяться на єдиному її визначенні як найменшої звукової одиниці, за допомогою якої відбувається розрізнення слів за звучанням та значенням.

У «Словнику лінгвістичних термінів» О. Ахманова розкриває зміст фонему як: 1) найкоротшої (мінімальної) одиниці системи вираження мови, що має певну сукупність диференціальних ознак, які одночасно реалізуються та здатні розрізняти звукову оболонку (звукову сторону, звучання) різних слів та морфем; 2) звуковий тип фонетично подібних звуків (алофонів), який неспроможний до взаємного протиставлення та визначення згідно зазначених правил; 3) уявлення звука мовлення в якості психічного еквівалента звуковимови [16].

У «Великому енциклопедичному словнику. Мовознавство.» за ред. В. Виноградова, «Дефектологічному словнику» за ред. В. Бондаря, В. Синьова та «Великому тлумачному словнику сучасної української мови» поняття фонему трактується «як одиниця звукової будови мови, яка слугує для впізнавання та розрізнення значимих одиниць – морфем, в склад яких вони входять в якості мінімального сегментного компоненту, а через них і впізнавання та розрізнення слів» [40, 1543; 75, 497-499; 289, 552].

У лінгвістичних джерелах під фонемою розуміють мінімальну звукову одиницю мови, яка лінійно неподільна в мовленнєвому потоці та слугує для впізнавання та розрізнення мовних знаків (А. Ахманова, Л. Бондарко, І. Бодуен де Куртене, Р. Будагов, Л. Вербицька, М. Гордіна, Л. Зіндер, С. Кодзасов, М. Кочерган, О. Кривнова, З. Попова, Ф. де Соссюр,

Є. Соботович, І. Стернін, М. Трубецької, Л. Щерба та ін.) [16; 33; 34; 36; 94; 109; 123; 204; 226; 236; 260; 262; 287].

У працях М. Трубецького та Я. Крупаткіна поняття фонemi розкривається так: «фонологічна одиниця, яку з точки зору конкретної мови неможливо розкласти на більш короткі, такі, що слідуєть одна за однією, фонологічні одиниці». Автори зазначають, що вони виражають розрізнявальну ознаку словесних структур [125; 260].

За Е. Бенвеністом, «фонemi – це розрізнявальні звуки мовлення. Вони виражають собою психологічну реальність, і людина без ускладнень усвідомлює їх, бо, сприймаючи звуки, вона насправді ідентифікує фонemi; визначає варіанти однієї фонemi звука, або розрізняє їх». Завдяки їм можливе розрізнення мовних знаків та виокремлення їхніх ознак [25, 24].

У свою чергу Р. Аванесов вважає, що фонemi – це відповідні знаки (звуки мовлення), за допомогою яких відбувається розрізнення слів у мовленні. Мінімальні розрізнення в звуковій оболонці різних слів вносяться фонемами, які є найменшими, найкоротшими та неподільними звуковими одиницями. Вони не можуть існувати в мовленні ізольовано, вони завжди використовуються в складі інших фонем. У залежності від різноманітних фонетичних умов, фонemi змінюються в своїй якості, утворюючи закономірні ряди своїх різновидів. Завдяки цьому і утворюється характерна для кожної мови звукова система [1].

Зокрема І. Бодуен де Куртене використовує аналог терміну фонема – «психофонема», трактує її сутність через психологічну точку зору, а саме: особистість сприймає мовлення оточуючих у вигляді відповідних звукових одиниць. Дані елементи представлені у пам'яті індивіда як результат існування у його свідомості дискретних звукових образів, що і становлять психічне уявлення звука. Ці уявлення особистістю сприймаються як єдине ціле. Саме в такому інтерпретуванні автор пояснював сутність фонemi й зазначав, що кількість фонем, їх позиційні різновиди (психообрази) відповідної мови відповідають кількості психообразів у свідомості

особистості [76; 193].

Кожна фонема, як певна звукова одиниця, реально існує не як загальне в «чистому» вигляді, а у вигляді поодиноких форм свого прояву чи своєї реалізації. Фонема в усіх своїх варіантах, незважаючи на їх деяке фізичне розрізнення, є в той же час і загальне (єдине) як у фізичному, так і в функціональному відношенні. Функціональна тотожність фонем базується на фізичній схожості звуків, що є її варіантами. Фонема і варіант фонем в певному розумінні є одним і тим самим звуком, що видозмінюється в залежності від умов його функціонування в мові, у певній позиції. Тому можна вважати, що фонем – це звуки, різниця між якими не обумовлюється їхніми положеннями у словах, а варіанти (відтінки фонем) – це звуки, різниця між якими повністю обумовлюється їхнім розташуванням, тобто залежить від сусідніх звуків, від місця в слові, від наголосу тощо [124].

У сучасних лінгвістичних дослідженнях фонема розглядається як звукотип, що використовується в мові для утворення значущих одиниць та їх розрізнення. У мовленні фонем реалізуються в звуках, які називаються відтінками, варіантами або алофонами. Їх різноманітність залежить від положення у слові, поєднання з іншими алофонами та ін. (Л. Бондарко, Л. Буланін, Ф. Березін, Б. Головін, Т. Ломтєв, Є. Соботович, А. Супрун). Фонема реалізується в алофонах, які виражаються в звуках людського мовлення, та через них має свою фонетичну характеристику [27; 33; 37; 109; 233; 235; 236; 262].

Фонема відноситься до звука як загальне до одиничного, їй властиві диференційні ознаки, за якими вона протиставляється іншим фонемам. Звук – це елемент вимовного мовлення, що утворюється органами артикуляційного, дихального та голосового апаратів [233; 262].

Дану думку підтримують Р. Будагов, М. Жовтобрюх, Л. Касаткін, Л. Хоменко. Вони зазначають, що фонем, будучи абстрактними одиницями мовної системи, в мовленні реалізуються у звуках та називаються відтінками, або алофонами [36; 218; 262].

Фонеми реалізуються в звуках мови, із яких складається мовленнєвий акт. Однак звуки ніколи не є самими фонемами. Конкретні звуки, які чуються у вимові, є лише матеріальними символами фонем [260]. Мінімальна різниця в звуковій оболонці різних слів вноситься фонемою, що є найкоротшою, найменшою та неподільною звуковою одиницею.

Фонема – це не звук, а лише певна форма діяльності зі звуком, що веде до виділення із конкретно вимовлених подібних за артикуляцією звуків такого звукотипу, котрий має структурне значення, поєднується з іншими звукотипами для вираження емоцій, почуттів, понять людини. Фонема є функцією механізмів мовлення, зокрема слухового аналізатора людини, вона виділяється на основі психоакустичних характеристик звука [245].

Фонема як одиниця знакової системи виконує ряд функцій, погляди на зміст яких у більшості сучасних лінгвістів співпадають. Однак існують певні розбіжності щодо виділення її основних ознак.

Загальноприйнято в лінгвістиці до основних функцій фонем відносити смислорозрізнявальну та ототожнюючу (С. Бернштейн, Р. Будагов, Л. Буланін, Л. Варпахович, Е. Григор'ян, М. Жовтобрюх, Л. Касаткін, Є. Соботович, М. Трубецкой, Л. Хоменко та ін.) [36; 39; 66; 218; 236; 262; 260]. Однак М. Кочерган, С. Заскока, Ю. Маслоу, В. Немченко та ін. виділяють конститутивну та дистинктивну (розрізнявальну) функції. Конститутивна функція характеризується творенням одиниць вищого рівня, а дистинктивна (розрізнявальна) – розпізнаванням та ототожненням значимих одиниць [91; 123; 151; 186].

М. Жовтобрюх та Л. Хоменко стверджують, що фонема виконує три основні функції: а) конститутивну (коли фонема виступає як одиниця мови, що входить до складу вищих мовних одиниць — морфеми та слова); б) розрізнявальну (фонема виступає як одиниця розрізнення морфем і слів); в) розпізнавальну (перцептивна), або ототожнювальну [262].

У свою чергу Л. Буланін, підтримуючи думку Л. Щерби, виділяє утворюючу та впізнавальну функції фонем [37]. Т. Матвєєва зосереджується

на виділенні розрізнявальної та ототожнюючої функцій фонем, які реалізуються в звукових оболонках різних слів та морфем [153].

Як вже було зазначено, фонема є найменшою лінійно неподільною мовною одиницею та виступає складним явищем, що характеризується не лише функціями, а й безліччю ознак.

До ознак фонем належить здатність до розрізнення, або диференціації (здатність диференціювати та розрізняти фонем одна від одної) та інтеграції (поєднання певних фонем в одне ціле, тобто доповнення їхнього складу) [28; 34; 39; 75; 153; 242].

У свою чергу Р. Аванесов наголошує, що між фонемою та її значенням є тісний і нерозривний взаємозв'язок, однак цей зв'язок опосередкований: фонем розрізняють не значення слів, а лише їхню звукову оболонку; різні слова мають неоднакову звукову оболонку. Тому автор акцентує увагу не на смислорозрізнявальній ознаці фонем, а на їх розрізнявальній ролі, вважаючи фонем одиницями, що не мають значення та не пов'язані безпосередньо зі значенням, а лише розрізняють звукову оболонку значимих одиниць мови – слів та морфем [1].

М. Трубецкой виокремлює розрізнявальну та диференціальну ознаки фонем і, базуючись на цьому, визначає фонему як «сукупність розпізнавальних ознак». Він акцентує увагу на тому, що звук містить в собі як фонологічно суттєві (розпізнавальні, диференціальні) ознаки, так і фонологічно несуттєві (не суттєве смислорозрізнявання) [66, 11].

В. Немченко вважає, що зміст розпізнавальної ознаки визначається артикуляцією відповідних звуків мовлення, положенням і зміною окремих органів артикуляції при вимові того чи іншого звука. Тому кожна фонема характеризується наявністю певного набору диференційованих ознак, які частково повторюються у різних фонемах [186].

Усі фонем, протиставляючись і групуючись за розкритими ознаками, утворюють систему фонем. У сучасній українській мові існує 38 фонем, із них 6 – голосних і 32 – приголосних [34; 40; 58; 75; 123; 124; 172; 262].

Фонологічна система української мови складається з двох рівнів – сегментного та суперсегментного (або просодичного). В основі такого розмежування лежить послідовне членування мовленнєвого потоку в плані вираження на сегменти різної величини, починаючи від менш досліджених макросегментів, таких як фрази, і закінчуючи найменшими сегментами – фонемами. Фонетичні сегменти, утворюючи послідовність фонем від складу і вище – це певні одиниці, на які накладаються просодичні, акцентуаційні та ритміко-інтонаційні контури.

Сегментний рівень складається з одиниць, що виділяються на основі подвійного лінгвістичного членування (сегментації) – з опорою на план змісту (речення – словосполучення – словоформа – морфа – фонема) та з опорою на план висловлювання (фраза – фонетичне слово – склад – звук). Одиниці другого ряду, в цілому, виступають по відношенню до одиниць першого ряду як їх реалізація в мовленні, хоча співвідношення між ними не існує [123; 138; 214; 262].

Будь-яка одиниця мови (чи то фонема, морфема чи лексема) проявляється у парадигматичних та синтагматичних зв'язках. У таку взаємозалежність вступають лише одиниці одного компоненту мовленнєвої діяльності. Тобто фонemi, вступаючи в парадигматичні та синтагматичні відношення між собою, утворюють класи у лінійній послідовності [96; 123; 218; 262; 289].

Синтагматичні зв'язки – це здатність фонем поєднуватися в одне ціле не будь-як, а вибірково. Вони характеризуються послідовним співставленням у часі елементів у мовленнєвому ланцюгу, котрі, відповідно до встановлених компонентів мовленнєвої діяльності, можуть бути розчленовані на речення, словосполучення, слова, морфеми або фонemi. Парадигматичні ж зв'язки характеризуються тим, що будь-яка словоформа мови входить у певну систему форм, які пов'язані відношенням протипоставлення і ототожнення більшості слів за їхнім загальним граматичним значенням. Вони пов'язують

не лише словоформи, але й словосполучення та речення [91; 96; 123; 218; 262].

В українській мові фонemi організовуються в парадигматичні системи, які будуються на різних основах. Ф. Березін, Б. Головін вважають, що парадигма фонем характеризується сукупністю алофонів (варіантів), які поєднані спільною сталою фонемою, та їхнім закономірним чергуванням у процесі функціонування мови. Завдяки цьому відбувається фіксування уваги дитини на алофонах в морфологічному ряді слів, що готує її до оволодіння орфографічними навичками [230; 231; 235; 236].

Під орфографічними навичками розуміють автоматизовані дії, які формуються на основі умінь, що пов'язані із засвоєнням комплексу знань та їх застосуванням на письмі (Д. Богоявленський, Н. Грона, Д. Ганич, С. Єрмоленко, С. Жуйков, А. Медушевський, І. Олійник, М. Пилинський, В. Русанівський, С. Рубінштейн, О. Хорошовська та ін.). Оволодіння даними навичками відбувається на основі чотирьох принципів української орфографії: фонетичного, морфологічного, диференційного та історичного (або традиційного) [30; 36; 41; 58; 67; 68; 87; 151; 171; 287].

Засвоєння фонологічних знань та умінь молодшими школярами є основою опанування фонетичним принципом письма.

Суть фонетичного принципу письма полягає у тому, що при написанні слів увага звертається на літературну вимову; встановлюється максимальна відповідність між літерами (графемами) та позначуваними ними звуками. Тобто за цим принципом, на письмі відображаються всі фонетичні зміни ненаголошених голосних; написання передає звучання слова і кожна буква позначає не фонему, а звук, який виступає в слабкій позиції.

Даний принцип сучасної української мови є одним із провідних для передачі фонемного складу слова та перенесення частин слова з одного ряду в інший під час написання, а також створює надійну основу для формування морфологічного принципу письма на наступних етапах розвитку. Для засвоєння фонетичного принципу письма дитині необхідно оволодіти

основними операціями письма: звуковим аналізом; співвіднесенням звука з буквою та співвіднесенням букви з кінемою. Тобто зміст фонетичного принципу полягає в тому, що буквами передаються на письмі вимовлені у слові звуки (О. Азова, Р. Будагов, Т. Верндіна, Г. Гамова, Т. Ковальова, Ю. Маслов, Л. Щерба та ін.) [2; 36; 41; 58; 151; 154; 275; 287].

У структуру фонологічного компоненту мовлення також входять такі процеси, як фонематичне сприймання, фонематичний аналіз, синтез та уявлення. Дані складові сприяють повноцінному розвитку всіх аспектів мовленнєвої діяльності особистості.

Вивченням змісту понять фонематичного слуху та фонематичного сприймання, їхніх складових, займалися вчені з психології, дефектології, логопедії, нейропсихології, методики навчання мови: Т. Ахутіна, О. Білоус, Л. Волкова, Н. Гаврилова, В. Горецький, О. Гвоздєв, Е. Данілавічюте, Д. Ельконін, М. Жинкін, І. Зимня, Є. Кірілова, Л. Коваль, А. Корнєв, А. Кушнір, Р. Лалаєва, Р. Левіна, О. Леонтєв, О. Лурія, Ю. Пінчук, Ю. Рібцун, Є. Соботович, О. Сосновська, В. Тищенко, К. Ушинський, Т. Фотекова, Є. Хомська, Л. Цветкова, Л. Щерба, John E. Bernthal, Nicholas W. Bankson, C. Bartolucci, S. Pierce, D. Streiner, P. Eppel, R. Berman та ін. [12; 23; 55; 59; 70; 88; 81; 120; 121; 128; 131; 136; 141; 144; 146; 201; 215; 226; 235; 253; 272; 291; 292; 301].

М. Александровська, М. Генінг, Н. Герман, Р. Левіна, Д. Ельконін, М. Швачкіна вважали, що вирішальну роль у процесі засвоєння дошкільниками звукової сторони мовлення відіграє фонематичний слух. Слух є неодмінною умовою формування мовлення. Дитина починає говорити завдяки тому, що чує мовлення оточуючих. Будь-яке порушення слуху в ранньому дитинстві негативно впливає на розвиток мовленнєвої функції [14; 15; 18; 31; 61].

О. Архіпова, М. Генінг, Н. Герман, А. Богуш під фонематичним слухом визначають здатність виділяти і розрізняти фонеми рідної мови на рівні слова [14; 15; 18; 31; 61].

Своєю чергою Л. Піотровська й Т. Тітова вважають, що фонематичний слух – це «здатність дитини розрізняти в мовленні оточуючих його людей звуки, що виконують смислорозрізнювальну функцію...». Він «... формується досить рано, в деяких випадках задовго до того, як дитина починає говорити... Основою для формування фонематичного слуху є несвідомий аналіз мовлення оточуючих її людей» [200, 48-50; 251, 42-43].

Даний вид слуху формується у дитини в процесі розвитку імпресивного (внутрішнього, пасивного) мовлення. Оволодіння фонематичним слухом передуює іншим формам мовленнєвої діяльності – усному мовленню, грамоті, письму, читанню й виступає основою всієї складної мовної системи. Тобто дана функція необхідна особі для того, щоб вона опанувала фонологічний код рідної мови [15; 42; 61; 238; 249].

Процес навчання рідної мови розпочинається з опанування навичками читання та письма, а це, як вже було доведено низкою експериментальних досліджень сучасних вітчизняних фахівців, насамперед, потребує добре розвиненого фонематичного слуху (уміння сприймати й правильно розрізняти всі фонemi). Розвинений фонематичний слух необхідний для оволодіння всіма орфографічними правилами позначення на письмі м'яких приголосних, формування уміння визначати наголос у словах тощо. З цим пов'язане застосування правил правопису ненаголошених голосних і глухих приголосних. Засвоєння морфології базується й на умінні оперувати звуковою стороною мовлення.

До структури фонологічного компоненту також відносять фонематичне сприймання.

На думку Д. Ельконіна та Л. Жукової, сутність фонематичного сприймання полягає у розумінні спеціальних дій із виділення звуків мовлення та встановлення звукової структури слова як одиниці. М. Генінг та Н. Герман визначають це поняття як здатність сприймати на слух і точно диференціювати всі звуки мовлення, особливо подібні за звучанням. Дещо

схоже трактування даного процесу дає А. Бородич, який говорить про здатність визначати звуки у слові, їхню послідовність і кількість [61; 286].

У науковій праці «Основы теории и практики логопеди» Р. Левіна описала п'ять етапів розвитку фонематичного сприйняття, що тривають від моменту народження і до трирічного віку дитини. Перший етап характеризується повною відсутністю диференціації звуків мовлення; на другому етапі у немовляти з'являється здатність до розрізнення акустично різних груп фонем, в той час як акустично близькі фонеми ще не доступні для диференціювання; на третьому етапі дитина починає сприймати звуки відповідно до їхніх змісторозрізнявальних ознак; четвертий етап – експресивне мовлення відповідає нормі, але фонематична диференціація фонем ще нестійка (це більш помітно при сприйнятті дитиною нових незнайомих слів); п'ятий етап, заключний, свідчить про завершення процесу фонематичного розвитку молодшого дошкільника [132].

У «Дефектологічному словнику» за редакцією В. Бондаря та В. Синьова під фонематичним сприйманням зазначається «процес прийому, розрізнення звуків мовлення (за фізичними акустичними ознаками) та розпізнавання у них узагальнених звукотипів – фонем» [75, 499].

В основі фонематичного сприймання лежить процес розуміння мовлення та засвоєння ключових елементів мови – фонем, лексем, графем. Його функціонування зумовлене діяльністю слухового аналізатора (периферійний та центральний відділи) на сенсорному, перцептивному та смисловому рівнях з участю мовнорухового аналізатора (Л. Чистович, Ю. Каас та ін.) [75; 242].

Діти з достатньо розвиненим фонематичним сприйманням рано починають говорити чисто, оскільки вони чітко сприймають всі звуки мови – фонеми [61].

Вивчаючи сутність фонематичного сприймання, В. Артемов, І. Горєлов, Н. Жинкін, А. Залевська, С. Іваненко, О. Леонтєв, Н. Швачкін, Л. Щерба та ін. підкреслюють осмисленість процесу, що характеризується складною перцептивно-мисленнєво-мнемічною діяльністю. Процес сприймання

мовлення спрямований не лише на те, щоб чути та розрізняти окремі фонemi, а й на те, щоб запам'ятовувати звуковий ряд в слові й засвоювати синтаксичні стереотипи.

Р. Левіна наголошувала на провідній ролі фонематичного сприймання у формуванні мовлення дитини, в подальшому як мовленнєвому, так і розумовому й психологічному її розвитку [286].

Фонематичне сприймання відбувається паралельно із процесом розпізнавання, розрізнення фонем в потоці мовлення, а саме, паралельно з фонематичним аналізом. У низці лінгвістичної, психологічної та логопедичної джерельної бази фахівці використовують термін «звуковий аналіз». Хоча за своїм змістом ці поняття ідентичні та мають на меті розбір потоку висловлювання на більш дрібні елементи мовлення, якими виступають фонemi.

Під фонематичним аналізом розуміють один із видів мовленнєвого аналізу, за допомогою якого відбувається розумова операція визначення фонемного складу слова. В процесі становлення фонематичний аналіз проходить кілька етапів свого розвитку: від найпростішого – виділення звуків на фоні слова та визначення місця звука у слові – до більш складного аналізу кількості і послідовності звуків у слові [14; 75; 220; 238; 241; 242; 263].

У літературі фонематичний аналіз поділяють на елементарний та складний. Під час елементарного фонематичного аналізу відбувається виділення або впізнавання звука на фоні слова. Тоді як складний характеризується умінням виділяти перший та останній звук у слові, визначати його місце (початок, середина, кінець слова).

Формування у дитини усвідомлення звукової сторони слова, його звукової будови є необхідною умовою як для оволодіння грамотою (читанням і письмом), так і для вивчення мови. Тут розглядається лише перша частина завдання, але не в повному її обсязі, а лише в тій частині, яка

містить питання навчання дітей звукового аналізу в добукварний період навчання читання.

У праці «Вопросы психологии учебной деятельности младших школьников» 1962 р., Д. Ельконін та В. Давидов дали чітке трактування поняття звукового аналізу, зміст якого полягає у відповідній дії щодо встановлення послідовності звуків у словах. Відповідно послідовність звуків з метою визначення звуків, що входять у відповідне слово, і навпаки, визначення складу звуків, що входять в слово, не включає в себе встановлення їхньої послідовності в слові [51; 237].

У той час за В. Орфінською, «фонематичний аналіз – це виокремлення звука зі слова, зіставлення слів за виділеними звуками, з'ясування кількісного та послідовного звукового складу слова» [286].

Науковці зазначають, що повноцінне оволодіння фонематичною складовою рідної мови відбувається за безпосередньою участю й фонематичних уявлень.

Сутність даного поняття передбачає процес сприймання мовленнєвих звуків, на основі якого відбувається правильне використання їх в активному мовленні з метою розрізнення суті слів у висловлюваннях. При породженні мовлення фонематичні уявлення виступають внутрішніми еталонами, згідно з якими визначається фонемний склад слова, що вимовляється, здійснюється контроль за правильністю його вимови чи написання або прочитування.

За І. Садовніковою та Є. Соботович, фонематичні уявлення – це здатність сприймати кожен звук у різних варіантах його звучання [286].

На підставі аналізу лінгвістичних, педагогічних, психологічних та логопедичних джерел було розглянуто сутність фонем як найменшої неподільної фонологічної одиниці мови, якій притаманні основні функції (смыслоразрешительна та отождествляющая), а також ознаки (розрізнявальна та диференціальна). Парадигматичні та синтагматичні взаємозв'язки фонем, фонетичний принцип орфографії, специфіка сприймання, аналізу, синтезу й уявлень фонематичної модальності дають змогу розглядати фонему як

складне утворення, що є основою фонологічного компоненту мовленнєвої діяльності.

Дослідженню змісту фонологічного компоненту мовлення приділяли увагу вітчизняні науковці Є. Соботович та І. Соботович. У результаті низки досліджень ними було запропоновано психолінгвістичну модель формування фонологічного компоненту мовленнєвої діяльності у дітей. Відповідно до зазначеної моделі вказаний компонент має таку структуру: фонематичне сприймання (сенсорний та перцептивний рівні), фонематичне уявлення та фонематичний аналіз (аналіз звукового складу слів). Автори зазначають, що оволодіння дитиною фонетичними одиницями мови відбувається на основі виокремлення фонем з мовлення дорослих в процесі його сприйняття. Даний процес, за умов типового онтогенезу, починає формуватися з восьми місяців з елементарного розуміння мовлення, що засноване на сприйманні, виділенні, запам'ятовуванні і впізнаванні окремих ритміко-інтонаційних структур [230; 231; 232; 233].

За допомогою сприймання відбувається аналіз слів на сенсорному рівні та розрізнення звуків мовлення за їхніми фізичними, акустичними ознаками – на перцептивному. Це означає, що під час здійснення даних процесів та з поступовим зростанням словника дитини відбувається опанування смислорозрізнявальною функцією фонем та їхньою парадигматичною організацією в мовленні. На основі формування фонематичного сприймання та звукового аналізу слів розвиваються і фонематичні уявлення щодо тієї чи іншої фонем.

Усе зазначене дозволило визначити критерії оцінювання мовленнєвого розвитку дітей, а саме фонологічного компоненту мовленнєвої діяльності:

- сформованість сенсорного рівня сприймання мовлення (розрізнення звуків мовлення за фізичними, акустичними ознаками);
- сформованість перцептивного рівня сприймання мовлення (розрізнення звуків мовлення за смислорозрізнявальною функцією фонем);
- сформованість фонематичних уявлень про звуки мовлення;

– сформованість операцій звукового аналізу складу слова.

В. Журавльов, вивчаючи лінгвістичні основи викладання мови в освітніх закладах, виділяє такі основні позиції щодо ролі фонологічного компоненту мовлення у подальшому процесі опанування мовленнєвою діяльністю: раннє оволодіння фонологічним компонентом – це необхідна умова ефективного навчання вимови, у тому числі читання та письма; без достатнього усвідомлення внутрішніх закономірностей структури фонологічного компоненту, без сформованого фонематичного слуху неможливе повноцінне оволодіння навичками розуміння усного та писемного мовлення; без успішного оволодіння фонологічною системою української мови, без достатньо сформованого «фонологічного сприймання» неможливо навчитися говорити та писати; без раннього та достатньо повного оволодіння фонологічним компонентом виникають труднощі або унеможлиблюється оволодіння лексичним, граматичним та синтаксичним компонентами мовленнєвої діяльності [88, 156-176].

Низка спеціальних досліджень радянських вчених (О. Архіпова, Г. Каше, Р. Левіна, Н. Нікашина, Л. Спірова, А. Ястребова та ін.) розкривають тісний зв'язок між порушеннями писемного мовлення (читання і письмо) та відхиленнями у розвитку усного мовлення дітей. Автори зазначають, що порушення як усної, так і писемної мовленнєвої продукції пов'язані з відхиленнями в функціонуванні аналізаторних систем (мовнорухова та мовнослухова) й призводить до порушень диференціації звуків мовлення. Внаслідок цього учні молодших класів з труднощами оволодівають звуковим аналізом і синтезом слова в період початкового навчання в школі [14; 105; 131; 187; 238; 240].

У свою чергу О. Архіпова зазначає, що сприймання мовлення ґрунтується на аналізі та синтезі елементів звукового потоку й здійснюється спільною роботою слухового і кінестетичного аналізаторів. Процес вимови звуків мовлення є складною системою координованих артикуляційних рухів та лежить в основі роботи кінестетичного і слухового аналізаторів. Автор

вказує, що через порушення звуковимови страждає формування та розвиток інших сторін мовлення (фонематичної, лексичної, граматичної). У шкільний період ці порушення ускладнюють процес навчання, призводячи до виникнення специфічних помилок на письмі та читанні [14; 15].

Г. Каше, Р. Левіна, М. Савченко, Л. Спірова, А. Ястребова та ін. наголошують на вагомості етапу формування у дитини навичок звукового аналізу та синтезу, які мають передувати навчанню грамоти. Тільки така діяльність готує дитину дошкільного віку до повноцінного опанування навичками письма та читання [220; 221; 238; 240; 263].

О. Буторіна зазначає, що становлення писемного мовлення відбувається за безпосередньої участі фонематичного сприймання. За умови його достатньо розвиненого рівня здійснюється формування навичок звукового аналізу та синтезу, що сприяє повноцінному формуванню навичок читання і письма [38].

За даними дослідників дитячого мовлення (Р. Боскіс, Р. Левіна, Н. Нікашина та ін.), на основі достатньо розвиненого фонематичного сприймання у дітей формується правильна вимова й розвивається здатність до засвоєння звукового аналізу та синтезу. Всі ці процеси (фонематичне сприймання, вимова звуків, звуковий аналіз та синтез) є основними передумовами для підготовки до навчання грамоти дошкільників. До числа передумов, важливих для оволодіння грамотою, також відносять й усвідомлення дитиною мовленнєвої діяльності та її ключових елементів: звуків, слів, речень [187; 132; 263].

Формування складових фонологічного компоненту мовлення нерозривно пов'язане з функціонуванням слухового аналізатора, який, передусім, забезпечує формування у дітей слухового відчуття та слухового сприймання різних акустичних явищ: звуків та шумів як ізольовано, так і в найрізноманітніших поєднаннях (акорди, мелодії, голоси тварин, мовні звукокомплекси (склади, слова, словосполучення, речення, зв'язні висловлювання тощо).

Ряд авторів (Б. Беляєв, О. Безрукова, Н. Гальскова, Н. Григоренко, Е. Данілавічюте, В. Ільяна, О. Каленкова, Л. Коваль, А. Колупаєва, Т. Мосіна, Ю. Пінчук, Ю. Рібцун, В. Тищенко, Є. Соботович, Н. Чередніченко, Т. Хлебнікова, Є. Хорошавіна, О. Ширікова, А. Щукін та ін.) наголошують на важливості й актуальності формування фонологічного компоненту мовлення в дошкільному віці, а саме здатності правильно відтворювати на слух звуки мовлення, відрізняти їх від інших звуків, володіти навичками звукового аналізу та синтезу [70; 71; 97; 107; 108; 113; 173; 176; 201; 216; 233; 236; 253; 255; 276]. Тому можна зробити висновок, що фонологічний компонент мовлення – це основа для подальшого формування навичок читання та письма, на якій вибудовується все подальше навчання дитини в початковій, середній та старшій ланках освіти.

Таким чином, аналіз названих джерел з лінгвістики, педагогіки, психології та логопедії дає можливість стверджувати, що успішне формування фонологічних знань у дітей є підґрунтям для подальшого оволодіння та володіння знаннями лексичного, граматичного та синтаксичного компонентів мовленнєвої діяльності. Визначення змісту та структури фонологічного компоненту мовленнєвої діяльності, виявлення закономірностей його формування в онтогенезі має велике значення для розробки лінгвістичних, психологічних та педагогічних основ спеціального навчання дітей з тяжкими мовленнєвими розладами в процесі опанування знаннями у контексті предмета «Українська мова».

Для більш детального розуміння труднощів в опануванні фонологічними знаннями, для побудови відповідної діагностично-корекційної методики, яка спрямована на запобігання та подолання помилок в усному та писемному мовленні учнів з порушеннями мовлення 5–6 класів, вважаємо за потрібне більш детально розглянути особливості формування фонологічних знань у школярів в умовах типового мовленнєвого розвитку.

1.2. Формування фонологічного компоненту мовлення в умовах типового мовленнєвого розвитку

Засвоєння мовлення – це складний, різнобічний процес, що триває від народження до юнацького віку і нерозривно пов'язаний зі становленням провідних видів діяльності дитини, а саме: предметної, ігрової, навчально-ігрової, навчально-пізнавальної (Л. Виготський). Такий процес передбачає послідовне оволодіння дитиною всіма функціями мовлення (номінативною, індикативною, комунікативною, когнітивною, регулюючою, узагальнюючою, емоційною) й опанування всіма ланками рідної мови (фонематичною, лексичною, граматичною, синтаксичною) [22; 53; 65].

Для повноцінного розвитку мовлення дитині необхідна сукупність різних передумов психологічного, анатомо-фізіологічного, соціального характеру, а саме: достатня сформованість вищих психічних функцій (сприймання, уваги, пам'яті, мислення, уяви), збереження анатомо-фізіологічної будови центральних і периферичних відділів мовленнєвого апарату, задовільні умови розвитку та виховання дитини в її найближчому соціальному оточенні (сім'я та соціум). Саме це виступає у якості передумов оволодіння всією складною системою мовленнєвої діяльності.

У ході онтогенетичного розвитку дитина не просто імітує процес спілкування оточуючих, а оволодіває її провідними закономірностями, на базі яких й вибудовує своє власне мовлення. Для засвоєння означених закономірностей на достатньому рівні повинні бути сформовані процеси аналізу, синтезу, узагальнення та диференціації звукової сторони мовлення [143]. Відповідно до зазначеного, у дитини мають бути розвинені всі складові фонологічної системи мовлення, на основі яких й відбувається подальше становлення мови як суспільного явища й мовлення як виду діяльності.

Розвиток мовлення відбувається за певними закономірностями, на основі яких здійснюється послідовний взаємозалежний розвиток усіх сторін мовленнєвої діяльності (фонологічної, фонетичної, лексичної, граматичної, синтаксичної).

Вагому роль у розвитку мовленнєвої функції відіграють мовноруховий та мовнослуховий аналізатори, їхня взаємодія в процесі створення як усної, так і писемної продукції (акти слухання, говоріння, читання та письма). Вивченню питання про функціональну взаємодію даних аналізаторів присвячені праці В. Бельтюкова, А. Валлон, О. Гвоздєва, Е. Данілавічюте, Н. Жинкіна, Н. Красногорського, Р. Левіної, І. Садовнікової, Є. Соботович, В. Тищенко, О. Токарева, Н. Чередніченко, Н. Швачкіна та ін. [15; 71; 86; 132; 222; 230; 231; 235; 255; 257; 276; 277; 281].

Функціонування слухового аналізатора розпочинається у дитини раніше, ніж мовнорухового: появі звуків у мовленні дитини передуює процес їх сприймання й диференціації на слух. У перші місяці життя дитини звук супроводжується мимовільною рухливістю органів артикуляційного апарату. В подальші періоди розвитку співвідношення між звуком і артикуляцією кардинально змінюється: артикуляція стає довільною, відповідаючи звуковому варіанту репрезентації (Н. Швачкін) [281].

До кінця першого року життєдіяльності дитини відбувається початкове становлення її базових мовленнєвих механізмів, які в подальшому братимуть активну участь у розвитку фонематичного слуху і словотворення.

На подальших етапах мовленнєвого розвитку дитини мовлення людей з найближчого оточення виступає для немовляти зразком, прикладом еталонного говоріння. Використовуючи можливості мовнорухового та мовнослухового аналізаторів, дитина оволодіває звуковою стороною рідної мови. Спочатку відбувається опанування голосними, а пізніше – й приголосними звуками. Водночас на певному етапі мовленнєвого розвитку дитина буває ще неспроможна опанувати артикулему одного зі звуків. Тому вона змушена тимчасово замінити його на інший, простіший з точки зору артикуляції, не зважаючи на те, що акустичне розрізнення звуків зберігається. Даний період характеризується тим, що провідне значення в розвитку мовлення належить слуховому (фонематичному) сприйманню, але водночас відбувається пошук необхідної артикуляції складного для вимови

звука відповідно до можливостей розвитку мовнорухового аналізатора (В. Бельтюков, І. Садовнікова) [24; 222].

До п'ятирічного віку, коли фонологічний компонент мовлення у дитини сформований, слуховий аналізатор отримує функціональну самостійність.

У молодшому шкільному віці дитина починає опановувати навички писемного мовлення, значна роль у формуванні якого належить ступеню сформованості всіх сторін усного мовлення. Будь-які недоліки звуковимови, фонологічного, фонематичного і лексико-граматичного розвитку можуть проявлятися у читанні та письмі школяра й зберігати тенденцію до збільшення їх кількості, а також мати складний механізм прояву.

До процесу оволодіння писемним мовленням активно долучаються рухи очей та руки. Тому питання про взаємодію слухового, зорового, мовнорухового й рухового компонентів писемного мовлення набуває особливої значущості. За умови повноцінно розвинених зазначених аналізаторів і достатнього рівня сформованості всіх сторін усного мовлення, діти в початкових класах успішно опановують навички читання та письма.

З метою визначення особливостей формування фонологічних знань у дітей в умовах звичайного мовленнєвого розвитку виникає необхідність здійснення аналізу відомостей про засвоєння фонетичних одиниць мовлення від моменту народження дитини до періоду її навчання в молодших класах.

У дітей із типовим психофізичним розвитком з перших тижнів життя починають розвиватися орієнтувальні реакції на різноманітні звукові подразники: звуки оточуючих предметів, дитячих іграшок, різні побутові звуки, голоси дорослих. Ці звуки приводять до різноманітних реакцій новонародженого: від затихання до плачу тощо.

Відповідно до періодизації мовленнєвого розвитку, орієнтовно з двох місяців у немовляти з'являється гуління. У психологічному розвитку – це певні рухи органів артикуляції із залученням голосових можливостей дитини такого віку, але з точки зору психолінгвістики, цей період є дуже важливим, і

на його основі відбувається формування фонематичного слуху та фонематичного сприймання.

Відповідно до твердження В. Тищенко, гуління виконує дві провідні функції в розвитку немовляти. Перша – виконання дитиною неусвідомлених артикуляційних рухів; друга – практикування слухового аналізатора у сприйманні власного голосу та перших мовленнєвих спроб. Такий період розвитку мовлення у дитини сприяє формуванню вміння координувати взаємодію мовнослухового та мовнорухового аналізаторів. Він виступає онтогенетичною передумовою подальшого становлення експресивного мовлення.

Наступним етапом в періодизації мовленнєвого розвитку у віці п'яти-шести місяців виступає поява лепету. Зазначений процес характеризується послідовною вимовою звукосполучень з рівномірним поєднанням приголосних і голосних звуків. Це підтверджує гіпотезу про те, що саме з цього віку починається оволодіння фонетичною системою рідної мови та правильний розвиток мовнорухового аналізатора, а також завершується формування сенсорного рівня мовленнєвого сприймання [253; 255].

Період від шести до дванадцяти місяців характеризується розвитком розуміння мовлення дорослого. Спочатку діти семи-восьми місяців розуміють слово на основі інтонації дорослого (тембр, темп, сила звука), а в десять-одинадцять – починають реагувати на зміст слова, розуміють його значення, виконують рухи і дії на прохання дорослого [18; 31].

Здатність виділяти і розрізняти фонemi рідної мови на рівні слова, а саме формування фонематичного слуху, відбувається з шестимісячного віку й закінчується даний процес до одного року і семи місяців [14; 61]. Про це свідчить початковий етап мовленнєвого розвитку – поява гуління, лепету, перших усвідомлених слів та простих фраз.

На основі формування фонематичного слуху, в період семи–дванадцяти місяців у малюка активно розвивається здатність до наслідування звуків дорослих, диференціація звуків, рухомість губ та язика. Таким чином, у дітей

в цей період активно розвивається слуховий і мовноруховий аналізатори [18; 31].

О. Архіпова зазначає, що фонематичний слух формується у дітей поступово. Початок його розвитку припадає на сім–одинадцять місяців, коли дитина лепетом відгукується на мовлення дорослих з її найближчого оточення. Вона реагує лише на його інтонаційну сторону, а не на предметне значення висловлювання. Це так званий період дофонемного розвитку мовлення. Починаючи з десяти-одинадцяти місяців, відбувається фонемний період в розвитку мовлення. Дитина розуміє мовлення оточуючих, наслідує його, встановлює зв'язки між словом і предметом або явищем, активно розвиває свої органи артикуляції й готує їх до формування артикулем. Саме в цей період відбувається розвиток фонематичного сприймання. Дані припущення підтримують й Р. Левіна та Н. Швачкін [15; 132; 281].

Відповідно до результатів досліджень Є. Соботович та І. Соботович, на дев'ятому-десятому місяці діти здатні розрізняти звуки мовлення за акустичними ознаками (сенсорний рівень сприймання) та здійснювати фонематичне розрізнення (перцептивний рівень сприймання). Ця здатність стає можливою за умови завершення процесу слухового диференціювання звуків мовлення та наявності достатнього лінгвістичного досвіду дитини, який вона отримує завдяки постійному спілкуванню з дорослими та сприйманню мовлення інших людей.

Є. Соботович та І. Соботович також підтверджують право на існування гіпотези про важливу роль мовнорухового аналізатора в розвитку мовленнєвої діяльності дошкільника. Вони зазначають, що «...на початкових етапах формування механізмів фонематичного розрізнення певну роль відіграє мовноруховий аналізатор: фонематичне розрізнення формується, насамперед, на матеріалі слів не лише близьких для досвіду дитини, але і доступних для називання. При повторенні подібних слів (звукокомплексів), різноманітні варіанти звучання (алофони) однієї й тієї ж фонemi продукуються усталеним комплексом артикуляційних рухів, що сприяє

фіксації дитиною її константних ознак...» [233; 236, 11–16].

За результатами продуктивної взаємодії мовнорухового та мовнослухового аналізаторів відбувається формування перцептивного, або фонематичного рівня мовленнєвого слуху дитини. За наявності такого рівня розвитку, починаючи з десяти місяців, дитина поступово починає звертати достатньо уваги на звукове оформлення слів дорослих.

Вищенаведена інформація ще раз підтверджує низку гіпотез, припущень та теорій психологів, лінгвістів, педагогів, логопедів щодо складності процесу розвитку мовлення як психолінгвістичного явища та опанування всіма видами мовлення (слухання, говоріння, читання та письмо) на будь-якому етапі онтогенезу дитини; вказує на наявність взаємозв'язку пізнавальних, сенсорних, рухових та мовленнєвих функцій на всіх етапах фізіологічного розвитку особистості.

До кінця першого року життя у дитини з'являються перші усвідомлені слова, які слугують їй основним знаряддям спілкування. Відзначаються також перші реакції на звукову оболонку вимовлених слів (фонем, що входять до їхнього складу).

Вивчаючи процес оволодіння дітьми фонетичною стороною рідної мови, Р. Боскис, Р. Левіна та М. Шевченко вказують, що «перші слова стають доступними розумінню дитини ще до сприймання мовленнєвих фонем. Спочатку слух дитини сприймає цілі мовленнєві єдності, потім ці звукові комплекси диференціюються один від одного і тоді виникає можливість виокремлення фонем як диференційованої ознаки» [282, 21-22].

У дітей з типовим розвитком вже до двох років формується здатність диференціювати на слух усі звуки мовлення. Особливо ті звуки, які схожі за своїми акустичними ознаками, тобто подібні за звучанням (п-б, д-т тощо). На цій основі діти двох років здатні розрізняти такі слова, як «папа», «баба» та усвідомлювати сутність цих слів як мовних одиниць [192].

Починаючи з дворічного віку, у дитини відбувається активний фонологічний розвиток, який постійно випереджає артикуляційні можливості

дитини й приводить до вдосконалення її вимови (О. Архіпова, О. Гвоздьов, Н. Швачкін та ін.). Фахівці зазначають, що вже до кінця другого року життя з метою розуміння продукту чужого мовленнєвого акту, що сприйнятий на слух, дитина користується фонематичним сприйманням усіх звуків рідної мови [15; 59; 281].

Дослідження М. Швачкіна доводять, що фонематичне сприймання всіх звуків рідної мови, за умов типового мовленнєвого розвитку, завершується до кінця другого року життя. Таку позицію підтримують і українські фахівці в галузі дитячого мовлення та логопедії: Е. Данілавичюте, Н. Гаврилова, В. Ільяна, Л. Коваль, А. Колупаєва, Ю. Пінчук, Ю. Рібцун, В. Тищенко, Є. Соботович, Н. Чередніченко, М. Шеремет та ін. [15; 25; 56; 57; 59; 70; 107; 113; 173; 176; 201; 216; 233; 236; 253; 255; 276; 281].

Відповідно до результатів досліджень Є. Соботович, В. Тищенко та ін., у віці двох років фонематичний слух є практично повністю сформованим, що проявляється у вміннях дитини диференціювати на слух усі фонemi рідної мови, і як наслідок такого досягнення в розвитку – значне зростання активного та пасивного словника, яким володіє дитина [227; 323; 233; 236; 253; 255].

До початку третього року життя дитина вже здатна розрізняти на слух усі звуки мовлення. Тому можемо зазначити, що фонематичний слух дитини такого віку є достатньо сформованим.

Згідно з дослідженнями Р. Левіної, процес розвитку фонематичного сприймання розпочинається з моменту народження дитини й завершується в три роки. Цей період його формування містить п'ять етапів: від повної відсутності здатності сприймати звуки рідної мови – до повної можливості їх сприймання й диференціювання відповідно до всіх звукових (фонетичних) норм рідної мови [132].

За умови типового психомовленнєвого розвитку, дитина до трьох років здатна до диференціації всіх звуків рідної мови, що засвідчує про сформованість фонематичного сприймання (Р. Левіна, Ф. Рау, Н. Швачкін).

Після трьох років у дитини починає формуватися навичка слухового контролю за власним мовленням.

До трьох років дитина засвоює слово, яке виступає одним із засобів спілкування та пізнання навколишнього середовища, в ігровій діяльності. Значна роль у цьому віці належить також і рівню сформованості у дитини фонологічних знань. З їхньою допомогою, спільно зі всіма психофізіологічними механізмами мовленнєвої діяльності, відбувається знайомство дитини з новими словами, поняттями, явищами тощо. Оскільки до трьох років у дитини, за умов звичайного мовленнєвого розвитку, вже сформований фонематичний слух і фонематичне сприймання, розвинута здатність до диференціації фонематичного складу висловів, то відбувається значне зростання рівня як пасивного, так і активного словника. Такий процес характеризується збільшенням лексичної сторони мовлення, опануванням елементарних граматичних категорій та понять, формуванням початкових синтаксичних знань.

Незважаючи на те, що дитина в такому віці ще не повністю опанувала всі артикулеми рідної мови й замінює їх легшими за артикуляцією, розрізнення схожих звуків за акустичними ознаками відбувається завдяки достатній діяльності фонематичного сприймання.

Низка досліджень дитячого мовлення та психології розвитку дитини свідчать про те, що в трирічному віці відбувається активний розвиток мовленнєвої функції, чому сприяють дорослі в найближчому соціальному оточенні дитини. Розвиток вищезазначеної функції необхідний для здійснення актів спілкування та отримання нових знань і досвіду, потрібного для подальшого повноцінного не лише мовленнєвого, а й розумового (інтелектуального) та психологічного розвитку. Накопичення нового мовленнєвого досвіду супроводжується й засвоєнням складової будови слів, а потім і їхнього звукового складу [17; 18; 31; 47; 53; 73; 93; 95; 110; 113; 170; 171; 218; 220; 295; 297; 298].

Більшість теоретиків та практиків (Г. Каше, Л. Куркова, Р. Левіна, Л. Спірова, Е. Улітенко, А. Ястребова та ін.) у галузі розвитку дитячого мовлення вважають трирічний вік найбільш перспективним для розвитку фонематичного сприймання й можливостей орієнтуватися в звуковій системі рідної мови [105; 131; 239; 263].

Беручи за основу дослідження фонологічного компоненту мовленнєвої діяльності в інтерпретації Є. Соботович, І. Соботович, В. Тищенко та ін., можемо виокремити основні етапи розвитку фонологічних знань у дітей дошкільного віку:

- шість-вісім місяців – розвиток мовлення на сенсорному рівні його сприймання (дитина розрізняє звуки мовлення за фізичними, акустичними ознаками; поява лепету, що складається зі звуків, сприйнятих дитиною з мовлення дорослих людей найближчого її оточення);
- з одного року восьми місяців – розвиток мовлення на перцептивному рівні його сприймання (дитина розрізняє звуки мовлення за узагальнюючими, смислорозрізнювальними ознаками; відбувається стабілізація поняття звукового складу слова; формування зв'язку між звучанням слова та його значенням);
- з двох до трьох років шести місяців – розвиток фонематичних уявлень на основі власної вимови;
- з чотирьох років – розвиток фонематичних уявлень на основі мовлення людей з найближчого оточення дитини відповідно до загальноприйнятих мовних норм;
- з чотирьох років – розвиток навичок фонематичного аналізу звукового складу слова з опорою на слухове сприймання слова з власного висловлювання чи з мовлення оточуючих (дитина вміє виділяти приголосні звуки, визначати кількість і послідовність звуків у словах) [233; 236; 253; 255].

До трьох-чотирьох років у дитини достатній рівень сформованості фонематичного сприймання, про що свідчить здатність диференціювати на

слух голосні й приголосні звуки, дещо пізніше – м'які й тверді, сонорні, шиплячі і свистячі приголосні (Ж. Антипова, Р. Боскіс, Т. Волосовец, Г. Каше, О. Кутепова, Р. Левіна, Н. Нікашина, Т. Ткаченко та ін.) [105; 131; 187; 191; 205; 256].

У період чотирьох-п'яти років діти засвоюють основи звукового аналізу слів. Вони здатні визначати перший і останній звуки в слові, інтонаційно виділяти потрібний звук у слові; знайомі з поняттями «звук» та «слово» й відповідно до цього знають, що слова складаються зі звуків, вони звучать по-різному, бувають довгими та короткими; звуки вимовляються в певній послідовності, а зміна одного звука може змінювати й значення слова або зміст висловлювання.

За умов звичайного розвитку дитина до п'яти років повинна оволодіти правильною звуковимовою, умінням чітко сприймати та диференціювати звуки мовлення на слух, а для правильного відтворення фонем мати достатньо підготовлений артикуляційний апарат (здатність виконувати тонкі диференційовані рухи органами артикуляції; відсутність патологічних неврологічних симптомів типу гіпертонусу, гіпотонусу, гіперкінезів, девіацій, тощо).

В умовах типового різнобічного розвитку мовлення дітей старшого дошкільного віку досягає високого рівня. Оскільки в такому віці вони оволодівають правильною вимовою всіх звуків рідної мови; мають достатній рівень сформованості фонологічного компоненту мовлення, мовно-слухового й мовно-рухового аналізаторів, пізнавальної сфери й навичок контролю та самоконтролю. Діти шостого року життя легко помічають і виправляють мовленнєві помилки як у мовленні інших, так і в своєму власному. Спираючись на такі фонологічні знання, молодший школяр готовий до подальшого навчання грамоти (читання і письма) у початковій та середній школах.

Відповідно до означених лінгвістичних особливостей розвитку мовлення, щоб оволодіти правильною вимовою, дитина шести-семи років

повинна чітко і правильно сприймати звуки мовлення на слух і мати достатньо підготовлений для їх вимовляння артикуляційний апарат. Досягнення даних цілей можливе за умови наявності у дитини таких психофізіологічних механізмів мовлення, як: збережений фонематичний слух; розвинена моторика органів артикуляційного апарату; збережений кінестетичний або пропріорецептивний аналіз; розвинений слуховий контроль за власним мовленням [18; 31; 238; 240; 276].

Вивчаючи особливості мовленнєвої готовності дитини до навчання у школі через логопедичну призму, Л. Яценюк зазначає, що до п'яти років у дітей завершується розвиток мовнорухового і мовнослухового апаратів, а до шести років діти повинні вимовляти правильно всі звуки рідної мови [290].

Відповідно до «Базового компоненту дошкільної освіти», перед дошкільними навчальними закладами поставлено такі завдання щодо мовленнєвого розвитку дошкільника, а саме його звукової сторони:

- розвиток артикуляційного апарату (м'язи мовленнєвого апарату);
- ознайомлення дітей з будовою мовленнєвого апарату;
- розвиток мовленнєвого дихання;
- розвиток фонематичного слуху;
- оволодіння правильною вимовою всіх звуків рідної мови;
- удосконалення дикції;
- розвиток інтонаційної виразності мовлення (інтонація, темп, тембр, сила голосу, мелодика, наголоси тощо);
- робота над усвідомленням дітьми звукового складу рідної мови [18; 31, 24; 25].

У репрезентованих завданнях чітко прослідковується спрямованість на розвиток основних складових фонологічного компоненту мовленнєвої діяльності та формування у дошкільників таких фонологічних знань: поняття про звуки й фонemi рідної мови, розвиток мовнослухового та мовнорухового аналізаторів, розвиток фонематичного слуху, формування умінь до здійснення звукового аналізу та синтезу слів.

Готовність дитини до звукового аналізу розвивається під час формування усного мовлення протягом усього дошкільного віку. Усвідомлення ж цього процесу відбувається в школі, коли дитина починає опановувати звуковий склад слова, використовуючи теоретичний навчальний матеріал з рідної мови. Дані твердження констатують Є. Соботович, Р. Левіна, Г. Каше, Р. Лалаєва, Н. Нікашина, Л. Спірова, Г. Чиркіна, А. Ястребова та ін. в низці своїх досліджень та наукових публікацій [105; 128; 131; 139; 187; 233; 236; 238; 253; 255; 278].

Починаючи з шести-семи років, діти переходять до шкільного етапу розвитку. В цей період відбувається активне опанування новим видом діяльності – навчальної або навчально-пізнавальної, а починаючи з середньої ланки освіти – й елементами трудової діяльності; вдосконалюються всі функції мови й мовленнєвої діяльності. В свою чергу, цей процес вимагає значного вдосконалення і, в деяких випадках, перебудови мовленнєвої діяльності. Вона стає засобом навчання та пізнання в початкових класах, в середніх – засобом залучення до суспільної діяльності, в старших – засобом професійного самовизначення.

Зокрема, за даними М. Вашуленка, Ю. Гільбуха, Д. Ельконіна, І. Лазаревої, О. Савченко, В. Тарасун, М. Шеремет та ін., у молодших школярів в період навчання в початковій школі відбувається глобальне засвоєння низки нових знань, формування нових умінь та навичок і їх застосування в практичній діяльності [81; 127; 220; 221; 248; 283; 284].

Починаючи з початкових класів, дитина опановує нову шкільну термінологію, вдосконалює свої навички діалогу та монологу з використанням різноманітних нових лексико-граматичних засобів.

У початкових класах молодші школярі засвоюють елементи грамоти (навички читання та письма). Це супроводжується вдосконаленням усіх мовленнєвих та мовних умінь та навичок, які були сформовані ще в дошкільному віці; формується усвідомлене ставлення дітей до свого правильного висловлювання, відшліфовуються навички більш точного

контролю за своїми висловлюванням й вимовою людей з їхнього оточення. В даний період відбувається опанування операціями звукового аналізу та синтезу слів як в усній, так і в писемній продукції; знайомство з буквами як на рівні їх слухового сприймання, так і на рівні їх графічного зображення (графеми); навички грамотного писання та злитного, поскладового читання [265; 267].

Аналіз навчально-програмового інструментарію 1–4 й 5–6 класів загальноосвітніх навчальних закладів дозволив нам визначити перелік фонологічних знань, якими учні оволодівають в процесі вивчення предмета «Українська мова», навчаючись в освітньому середовищі [178-182]. До даних знань, умінь і навичок було віднесено:

- знання про звуки мовлення; про те, що слова складаються зі звуків;
- знання про смислорозрізнявальну роль звуків;
- знання про послідовний ряд звуків слова;
- уміння виділяти (услід за вчителем і самостійно) окремий звук слова (перший, наступний, той, що іде після такого-то звука, останній), правильно вимовляючи його;
- уміння утворювати склади різної структури (на, нам, тра, трам) з розрізнених звуків;
- знання про голосні і приголосні звуки; дзвінкі й глухі; тверді й м'які приголосні;
- уміння правильно рухати органами артикуляційного апарату під час вимови різних груп звуків;
- знання про те, що слова поділяються на склади; склади бувають одно-, дво-, трискладові;
- знання про наголос у слові;
- знання про позначення звуків буквами й абеткові (алфавітні) назви букв; буквене позначення голосних і приголосних звуків;
- уміння використовувати всі способи позначення м'якості приголосних на письмі;

- уміння писати слова з ненаголошеними голосними [е], [и] в корені слова, що перевіряються та не перевіряються наголосом; слова із дзвінкими приголосними в кінці слова та в кінці складу перед глухими; слова із дзвінкими і глухими приголосними, що піддаються уподібненню за дзвінкістю-глухістю;
- знання про звукове значення букв **я, ю, є, ї** та **щ**;
- уміння правильно вимовляти наголошені і ненаголошені голосні; ненаголошені голосні [е], [и], [о] у коренях слів; ненаголошені голосні, що не перевіряються наголосом;
- знання про найпоширеніші випадки чергування голосних і приголосних звуків; чергування [о] - [а], [е] - [і], [е] - [и]; [о], [е] з [і]; [е] - [о] після [ж], [ч], [ш]; [и], [і] після [ж], [ч], [ш], [шч] та [г], [к], [х] у коренях слів; [г], [к], [х] - [ж], [ч], [ш] - [з'], [ц'], [с']; основні випадки чергування у - в, і - й, з - із - зі.

Здобуваючи шкільні знання, діти розширюють та вдосконалюють свою фонологічну, лексико-граматичну та синтаксичну сторони мовлення. Фонологічний компонент мовлення характеризується вдосконаленням у функціонуванні фонематичного слуху, фонематичного сприймання, звукового аналізу та синтезу й розвитку фонематичних уявлень; навичок контролю та самоконтролю за власним мовленням та мовленням однолітків і дорослих. Лексико-граматична сторона збагачується низкою нових слів (збільшується як пасивний, так і активний словник), нових лексичних тем та понять; на граматичному рівні дитина пізнає правила використання рідної мови, вивчає нові граматичні категорії (категорія роду, числа, відмінка, виду, часу, способу, особи, активності-пасивності, комунікативної спрямованості, стверджуваності-заперечуваності, синтаксичного часу й синтаксичного способу) тощо. Синтаксична ж сторона мовлення вдосконалюється вміннями дітей складати різні види та типи речень і правильно їх використовувати у власних висловлюваннях, з правильним використанням здобутих лексичних та граматичних знань.

Таким чином, усе вищевикладене щодо процесу оволодіння мовленнєвою діяльністю на рівні фонологічного компоненту мовлення дітьми в умовах типового розвитку дало змогу визначити поетапність формування основних складових даного компоненту та їхній взаємозв'язок, а також вплив на формування та становлення лексичного, граматичного та синтаксичного компонентів мовленнєвої діяльності. Водночас результати аналізу науково-теоретичної літератури можуть виступати основою для визначення стану сформованості фонологічних складових у дітей із тяжкими мовленнєвими розладами.

1.3. Особливості формування фонологічного компоненту мовлення у дітей з тяжкими мовленнєвими розладами

У низці спеціальної логопедичної літератури фахівці використовують аналогічні визначення терміну «порушення мовлення» як вади, недоліки, відхилення, недорозвиток, тяжкі порушення тощо. За своїм змістом ці поняття ідентичні й трактуються як відхилення у розвитку мовленнєвої діяльності різного ступеня та характеру тяжкості. В нашому дослідженні використовується альтернативний термін означеної нозології у такому формулюванні, як «тяжкі мовленнєві розлади».

Поняття «тяжкі порушення мовлення» (ТПМ), а в нашому дослідженні альтернативний термін означеної нозології – тяжкі мовленнєві розлади, в спеціальній логопедичній літературі використовується з метою позначення цілої низки розладів мовлення (алалії, афазії, дизартрії, ринолалії, заїкання, поліморфної дислалії), які можуть супроводжуватися загальним його недорозвитком тяжкого ступеня. Головний фактор, який об'єднує ці розлади, – різко виражена обмеженість засобів мовленнєвого спілкування в умовах нормального слуху та збереженого інтелекту (Л. Волкова) [26; 141; 144; 229; 231; 233; 252; 254].

Численні дослідження психофізіологічних механізмів мовленнєвої діяльності дітей із тяжкими мовленнєвими розладами визначають: системне

порушення всіх компонентів мовленнєвої діяльності (С. Бенілова, Г. Каше, І. Колповська, Р. Левіна, Н. Нікашина, Т. Філічева, Г. Чиркіна та ін.); низький рівень зорового гнозису, переробки зорово-просторової інформації (Т. Ахутіна, Т. Фотекова та ін.); порушення слухо-мовленнєвої пам'яті, відтворення ритмічних структур й фонематичного сприймання (Р. Белова-Давид, В. Орфінська, Н. Трауготт, Т. Фотекова та ін.); недостатня рухова активність артикуляційного апарату та пальців рук (В. Орфінська, Н. Трауготт, В. Селіверстов, Т. Філічева, Г. Чиркіна, Т. Фотекова та ін.); вторинна затримка пізнавального розвитку (С. Заплатна, В. Селіверстов та ін.); специфічність емоційної та особистісної поведінки (О. Мастюкова та ін.). Науковці зазначають, що розлади мовленнєвої діяльності будь-якого генезу та ступеня складності негативно впливають на формування пізнавальної, сенсорної, емоційно-вольової сфер у дітей із загальним недорозвитком мовлення. Це пояснюється тісним взаємозв'язком мовленнєвих недоліків з іншими сторонами психічного розвитку особистості [5; 26; 89; 105; 131; 132; 152; 187; 266; 269; 278].

Науковці, що вивчають дітей із мовленнєвою патологією, відмічають значну кількість різних помилок під час письма та ряд утруднень в оволодінні програмовим матеріалом з рідної мови. Встановлено, що труднощі у засвоєнні правил правопису мають стійкий характер та проявляються не лише в молодших, а й у середніх та старших класах. У більшості праць неуспішність учнів з рідної мови пов'язується, перш за все, з рівнем недорозвитку їхнього мовлення [44; 69; 105; 112; 128; 131; 139; 152; 207; 222; 229; 232; 276; 282].

Як вже зазначалося, необхідними передумовами в опануванні усним мовленням є правильна вимова всіх звуків; достатньо розвинені мовноруховий та мовнослуховий аналізатори й пізнавальні індивідуальні можливості дитини, якими вона оволодіває ще в дошкільному віці. Однак у категорії дітей із тяжкими мовленнєвими розладами зазначені передумови мають певні особливості і, відповідно, формування мовленнєвої діяльності

відрізняється своєрідністю. Такі властивості у оволодінні мовленнєвим інструментарієм довго не зникають навіть у процесі організації і проведення спеціальних корекційно-логопедичних занять, що обумовлено наявністю одного з вищезазначених базових порушень.

У спеціальних дослідженнях радянських учених, зокрема Т. Бессонової, Р. Левіної, Н. Нікашиної, Л. Спірової, А. Ястребової та ін., був розкритий тісний взаємозв'язок порушень писемного мовлення та недоліків усного мовлення у дітей. Водночас було аргументовано зв'язок порушень мовлення з розладами в аналізаторній системі (мовнослухового та мовнорухового аналізаторів), що унеможлиблює повноцінний процес диференціації звуків мовлення. Внаслідок цього школярі зі значними труднощами опановують звуковий аналіз і синтез слова в період початкового навчання в школі [132; 142; 144; 187; 239].

Сформованість складових фонологічного компоненту мовлення передбачає: достатній рівень розвитку фонематичного сприймання, фонематичних уявлень, слухової уваги і контролю, практичного звукового аналізу тощо; достатню кількість практичних фонологічних знань, що націлені на розвиток умінь сприймати власне мовлення та мовлення оточуючих, добирати необхідні фонemi для їх комбінування в слова й формування свого висловлювання, виокремлювати певний звук із слова-речення-тексту, контролювати своє мовлення та виправляти помилки тощо. Саме ці складові є основою оволодіння у подальшому писемним мовленням й обумовлюють розвиток у дітей лексичних, граматичних та синтаксичних знань.

Результати аналізу джерельної бази з логопедії (О. Гопіченко, І. Садовникова, Є. Соботович, І. Соботович, В. Тищенко та ін.) свідчать, що у більшості дітей, які мають тяжкі мовленнєві розлади, до початку шкільного віку фонологічний компонент мовлення в основному є сформованим. Але водночас низка фахівців на основі проведених досліджень зазначають, що недостатня сформованість фонологічного компоненту в учнів з порушеннями

мовлення негативно впливає на подальше опанування знаннями з предметів шкільного циклу, а особливо з предметів мовного блоку; розвиток пізнавальної сфери школяра і його загальний розвиток [6; 7; 222; 231; 233; 255].

Спеціально організоване дослідження Н. Гаврилової та Г. Верхогляд щодо складових фонологічного компоненту мовлення (фонематичного слуху, фонематичного сприймання, фонематичного аналізу, синтезу та уявлень) дало можливість стверджувати, що у дітей з типовим мовленнєвим розвитком у кінці першого півріччя першого класу всі означені процеси й функції повністю сформовані, а у першокласників з порушеннями мовлення виявлено загальний рівень їхнього відставання від норми [55; 56].

Незважаючи на те, що навчання школярів з тяжкими мовленнєвими розладами забезпечується спеціально організованим навчально-виховним процесом, ретельним відбором змісту навчальних дисциплін, визначенням методів і прийомів корекційного впливу, основу чого складає методика навчання української мови школярів із тяжкими мовленнєвими розладами в умовах спеціальної школи, вдосконалення цієї методики відповідно до завдань сучасної логопедії є значущим.

За статистичними даними В. Городілової та Е. Радіної, у 15–20% дітей старшого дошкільного віку наявні порушення звуковимови різного ступеня складності та специфічності, а дані О. Правдіної та М. Александровської свідчать про те, що кількість таких дітей становить 20–30% [240]. Ці показники дають змогу припустити, що, починаючи з дошкільного віку, у означеної категорії дітей виникають суттєві труднощі в оволодінні фонологічними знаннями як на практичному рівні (під час навчання в дитячому садку), так і на теоретичному (під час навчання в школі у процесі опанування та усвідомлення низки правил та винятків); формуванні лексичних знань (збагачення активного та пасивного словника новими словами та поняттями); опануванні граматичними категоріями (категорії роду, числа, відмінка, виду, часу, способу, особи, активності-пасивності,

комунікативної спрямованості, стверджуваності-заперечуваності, синтаксичного часу й синтаксичного способу тощо); засвоєнні синтаксичних знань (уміння будувати різноманітні за видами та типами речення, згідно з граматичними правилами й використовувати їх у процесі спілкування з оточенням).

Зазначені припущення підтверджують спостереження Є. Соботович та Е. Данілавічюте. Науковці констатують, що у означеній категорії дітей різноманітні порушення звуковимови пов'язані з уповільненим формуванням мовнорухової функції й вибіркоким недорозвитком фонематичних функцій, зокрема фонематичних уявлень [70; 71].

Недостатня сформованість складових фонологічного компоненту мовленнєвої діяльності, а саме фонематичного слуху та звукового аналізу, призводить до труднощів в опануванні навичками читання. Учні із тяжкими мовленнєвими розладами, як молодших, так і середніх класів, припускаються значної кількості помилок: вгадування та/або заміни букв, складів, слів іншими умовними знаками; пропуски або додавання зайвих букв, складів, слів; перестановка букв, складів та слів тощо. Такі недоліки призводять до неправильного розуміння прочитаного і уповільненого темпу прочитування тексту (М. Акімова, А. Алмазова, О. Аркадьєва, О. Білоус, Е. Данілавічюте, О. Єнецька, В. Ільяна, Л. Коваль, Н. Чередніченко та ін.). Це, своєю чергою, ускладнює подальший процес опанування навчальними знаннями не лише з рідної мови, але й під час вивчення предметів шкільного циклу. Помітнішими такі погрішності стають в ході навчання у середній та старшій школі, коли збільшується обсяг навчального матеріалу, що мають засвоїти учні; зростає кількість навчальних предметів, які треба опанувати; змінюються терміни у засвоєнні та виконанні шкільних завдань; з'являються індивідуальні психофізіологічні особливості розвитку та становлення особистості тощо [3; 6; 7; 11; 23; 38; 70; 71; 97; 107; 143; 140; 192; 276; 286].

Наявність означених труднощів підтверджує Ю. Вохміна, досліджуючи проблему формування орфографічних навичок в учнів 5-х класів на уроках

рідної мови. Науковець зазначає, що перехід з початкової до середньої школи – це один із найскладніших періодів у навчанні школярів, який характеризується складністю перебігу процесу адаптації. За даний період п'ятикласники повинні оволодіти певним набором умінь та навичок для подальшої адаптації до складніших умов навчальної діяльності. Водночас у більшості учнів 5-х класів діагностовано стійкі дисграфії чи дизорфографії, що призводить до неуспішності з дисциплін мовного циклу та різкого зниження навчальної мотивації [52].

Такого висновку дійшли й О. Грибова, Е. Муляр, Е. Пристав, А. Скороход та ін. у процесі ґрунтовного аналізу робіт учнів середньої школи для дітей з тяжкими порушеннями мовлення. Науковцями було визначено, що рівень навчальних умінь та навичок даної категорії не відповідає сучасним вимогам загальної освіти; зафіксовано значну кількість орфографічних та дисграфічних помилок стійкого характеру; визначено низьку техніку читання й самостійної роботи з текстом; виявлено знижений рівень опанування зв'язним мовленням. Водночас учням притаманні певні особливості пізнавальної діяльності: швидка стомлюваність, порушення пам'яті, розсіяність, уповільнення темпу роботи до кінця уроку. Всі ці труднощі, за даними науковців, мають стійкий характер і перешкоджають успішному оволодінню загальноосвітньою програмою з предметів не лише мовного циклу, а й інших шкільних дисциплін [177].

Недостатній розвиток фонематичних процесів (сприймання та уявлення) знижує готовність до звукового аналізу. У більшості випадків діти із тяжкими мовленнєвими розладами замість виділення першого голосного або приголосного звука називають склад чи все слово. Аналогічні труднощі виникають під час виділення голосного в положенні після приголосного або в кінці слова. Зазвичай такі завдання дітям із порушеннями мовлення недоступні.

У молодших школярів із тяжкими порушеннями мовлення, за дослідженнями Є. Соботович та Н. Чередніченко, на письмі переважають

фонетичні помилки, які без спеціально організованої корекційно-логопедичної роботи характеризуються стійкістю, тенденцією до збільшення й закріплення. До цієї групи помилок автори відносять помилки, які виникають під час написання слів, що записуються за фонетичним принципом. До таких помилок належать заміни та/або змішування букв на письмі, що позначають звуки, близькі за акустичними й артикуляційними ознаками; пропуски, перестановки, додавання в слова зайвих букв; спотворення звукового складу слова; заміни, додавання та пропуски букв, обумовлені позицією звуків у слові та впливом звуків один на одного [232; 273].

Основними ж причинами у охарактеризованому специфічному опануванні писемним мовленням учнями молодших та середніх класів із тяжкими мовленнєвими розладами фахівці (В. Бельтюков, А. Винокур, М. Гегешидзе, О. Корнєв, Р. Левіна, Є. Соботович, Н. Чередніченко та ін.) вважають порушення звуковимови, фонематичного слуху й лексико-граматичної сторони мовлення різного ступеня тяжкості; взаємодії мовнослухового та мовнорухового аналізаторів. У деяких випадках труднощі звуковимови призводять до порушення складової будови слів у вигляді пропусків та перестановок складів, що, в свою чергу, переноситься на письмо. Численні помилки та пропуски, перестановки букв та складів пов'язані з не сформованістю у дітей звукового аналізу [24; 43; 60; 71; 105; 112; 120; 131; 188; 221; 222; 238; 257; 276; 278].

Низка українських науковців (Е. Данілавічюте, В. Ільяна, Л. Коваль, Є. Соботович, В. Тарасун, В. Тищенко, Л. Трофименко, Н. Чередніченко, В. Шевченко та ін.) зазначають, що наявні фонетичні помилки у дітей молодшого шкільного віку призводять до труднощів в опануванні писемним мовленням та негативно впливають на їх успішне навчання мови.

Численні дослідження А. Алмазової, О. Білоус, О. Єлецької, О. Жильцова, Г. Каше, Р. Лаласвої, Р. Левіної, Н. Нікашиної, М. Савченко, Л. Спірової, Г. Чиркіної, Л. Шушкіна та ін. доводять, що недорозвинення

фонематичного сприймання, фонематичного (звукового) аналізу та синтезу, фонематичних уявлень призводять до порушень звуковимови, уповільнюють опанування навичками читання і письма та гальмують розвиток лексико-граматичної й синтаксичної сторін мовлення [6; 7; 23; 79; 80; 84; 86; 129; 140; 213; 221; 286].

У писемній продукції молодших школярів із тяжкими мовленнєвими розладами, у яких недостатньо сформований фонематичний аналіз та синтез, трапляється значна кількість наведених вище типів помилок. Усе це призводить до недорозвинення лексико-граматичної сторони мовлення та значних труднощів в оволодінні грамотою. Незначні, у повсякденній комунікації учнів, труднощі в звуковимові та лексико-граматиці призводять до того, що вже у початкових класах діти починають не встигати в опануванні не тільки знаннями з рідної мови, а й з інших предметів. Таку думку підтримує і Р. Левіна, зазначаючи, що на початкових етапах оволодіння писемним мовленням при недостатньому рівні сформованості фонологічної сторони мовлення у молодших школярів з тяжкими мовленнєвими розладами відмічається неточність та нестійкість мовленнєвих уявлень і узагальнень [84; 85; 143].

У процесі дослідження мовленнєвої функції у молодших школярів із ЗНМ, М. Шевченко виявила, що порушення фонематичного слуху, поєднуючись із неправильною звуковимовою, призводить до нечітких диференціювань і неправильного сприймання мовленнєвих звуків; нездатності до сприйняття відтінків подібних звуків; труднощів при розпізнаванні звуків, схожих за акустико-артикуляційними ознаками.

Діти із тяжкими мовленнєвими розладами мають труднощі звукового аналізу слів на основі нечітких фонематичних уявлень: їм важко визначати кількість звуків у слові, їх послідовність, виокремити означений звук тощо. Недостатня сформованість звукової сторони мовлення призводить до невідповідності, до спонтанного розвитку навичок аналізу й синтезу звукового складу слів. На письмі в учнів із порушеннями мовлення наявні

специфічні помилки: заміни одних букв іншими, які відповідають звукам, схожим за артикуляцією або звучанням. М. Шевченко наголошує, що наявність у молодших школярів даної категорії значної кількості специфічних помилок негативно впливає на їхнє опанування знаннями з рідної мови; демонструє недостатню готовність до успішного оволодіння грамотою; створює труднощі в оволодінні письмом і читанням [282].

У дослідженнях А. Винокура та І. Кацовської визначено, що молодші школярі із тяжкими порушеннями мовлення у третіх – четвертих класах не встигали з рідної мови та відчували значні труднощі в опануванні суміжними двома-трьома предметами. Автори наголошували, що ці труднощі були результатом наявного первинного недорозвинення мовлення [43; 44; 104].

Свою чергою М. Шевченко зазначає, що у першому, частково у другому класі труднощі й деяке відхилення в мовленнєвій діяльності молодших школярів із тяжкими мовленнєвими розладами не викликають особливого занепокоєння й здаються тимчасовими. Але вже в третіх–четвертих класах, незважаючи на постійну корекційно-логопедичну допомогу, їхні досягнення в опануванні знаннями з рідної мови не покращуються, а труднощі в навчанні зростають, набуваючи характеру специфічних, і проявляються також в опануванні знаннями з інших шкільних предметів. Внаслідок відхилень у мовленнєвому розвитку, вже в першому класі у даної категорії дітей з'являються прогалини в засвоєнні тих чи інших розділів програмового матеріалу, а відсутність міцної бази знань і умінь призводить пізніше до ще більших утруднень, коли складність матеріалу зростає [282].

І. Садовнікова зазначає, що порушення фонематичного сприймання й звукового аналізу виникають в результаті недостатньої сформованості мовнослухового аналізатора. Дітям шести-семи років з тяжкими мовленнєвими розладами складно розрізняти схожі за акустичними ознаками звуки; аналізувати почуте слово з наступним його відтворенням; визначати

необхідний звук; повторювати ланцюжок із двох-трьох складів або просте речення тощо.

У контексті дослідження фонематичного сприймання на рівні звуків І. Садовнікова виявила, що майже у 50% школярів з порушеннями писемного мовлення виникали помилки в розрізненні як схожих за акустичними ознаками звуків, так і різних за даною ознакою. Типовими були специфічні помилки у вигляді перестановок складів, скорочень словесного ряду, забування елементів слова тощо [222].

Н. Чередніченко своєю чергою констатує, що молодші школярі із тяжкими мовленнєвими розладами при опануванні писемним мовленням мають труднощі в оволодінні письмом за фонетичним принципом. Діти пропускають букви, що позначають голосні звуки, змінюють та заміщують фонемографіми, близькі за акустичними, артикуляційними та графічними ознаками [273].

У дітей із тяжкими порушеннями мовлення недоліки фонематичного сприймання проявляються у відсутності здатності розрізняти на слух не лише мовленнєві звуки як у власному мовленні, так і у мовленні оточуючих людей, а й немовленнєві звуки.

Л. Яценюк наголошує, що у дітей, які мають недоліки звуковимови, часто відмічається недорозвиток фонематичного сприймання, який ускладнює подальший процес оволодіння звуковим аналізом і синтезом [290].

Без достатнього рівня звукорозрізнення, без розвиненої навички визначення на слух звукових і морфологічних елементів слова, їхнього порядку і послідовності неможливе засвоєння нових слів, їхніх граматичних форм і зв'язків слів у словосполученнях і реченнях.

Низка лінгвістів, психологів, логопедів дійшла висновку, що недостатній розвиток усіх складових фонологічного компоненту мовлення негативно впливає на подальший розвиток мовлення дитини з тяжкими мовленнєвими розладами, гальмує процес оволодіння грамотою, призводить до труднощів у

засвоєнні звуко-буквеного аналізу та синтезу слів, що своєю чергою створює значні труднощі в оволодінні лексико-граматичною та синтаксичною сторонами мовлення й може призвести до виникнення дисграфій та/або дислексій [105; 120; 121; 189; 292; 301].

За результатами проведеного експерименту М. Александровська встановила, що у дітей із порушеннями мовлення готовність до звукового аналізу значно нижча у порівнянні з однолітками із типовим мовленнєвим розвитком. Разом із тим було констатовано, що певний відсоток дітей з тяжкими мовленнєвими розладами, незважаючи на недоліки мовлення різного ступеня тяжкості, мали достатню здатність до опанування звуковим аналізом [113; 239].

Порівняльне вивчення готовності дітей із тяжкими мовленнєвими розладами до звукового аналізу (Л. Спірова, А. Колупаєва та ін.) виявили, що у більшості дітей із порушеннями мовлення формування фонематичних уявлень, які лежать в основі звукового аналізу, значно нижчі норми: труднощі звукового аналізу проявляються не лише при виділенні у словах порушених у вимові звуків, а й тих, які дитина вимовляє правильно. Формування навички виділення будь-якого звука зі слова відбувається не відразу і вимагає спеціально організованого навчання, яке спрямоване на уточнення артикуляційної бази та активізацію слухового контролю за власною вимовою [113; 238; 240].

Т. Тітова, О. Науменко, Н. Бегіна вказують на наявність спотвореної звуко-складової структури слова у дітей з мовленнєвою патологією, що негативно впливає на формування лексичної, граматичної, синтаксичної сторін мовлення й на оволодіння грамотою. Дані відхилення трапляються як в усній продукції у дошкільників, ускладнюючи процес їхньої комунікації, так і в усному й писемному мовленні в учнів молодших, середніх та старших класів шкіл для дітей з тяжкими порушеннями мовлення [184; 251].

Своєю чергою О. Гопіченко, Е. Данілавічюте, В. Ільяна, Ю. Зубкова, Є. Соботович, Н. Траугот, Н. Чередніченко та інші, досліджуючи особливості

формування звуко-складової структури слова у молодших школярів із тяжкими мовленнєвими розладами, вказують на недостатню сформованість процесів сприймання, аналізу та відтворення ритміко-інтонаційних і звуко-складових структур. Ця недосконалість проявляється у таких труднощах: визначенні кількості складів у слові, виділенні наголошеного складу, помилковому використанні способу поділу слів на склади; опусканні, заміні, уподібненні, перестановці, додаванні звуків в словах; спрощенні складової структури слова (скорочення складів у слові); недостатній сформованості навичок слухового контролю та слухової пам'яті тощо. На основі отриманих даних науковцями було підтверджено взаємозв'язок між недостатньою звуко-складовою структурою слова та неповною сформованістю лексико-семантичних і лексико-граматичних узагальнень; виділено типи помилок у звуко-складовій структурі слова, які мають частий, стійкий та постійний характер; визначено прояви порушень усного мовлення та помилок у писемній продукції, обумовлених незавершеністю формування звуко-складової структури слова [71; 95; 97; 98; 229; 278].

Однак досвід логопедів, вчителів, окремі дослідження О. Коломиткіної, І. Садовнікової, О. Токаревої, Н. Чередніченко, наші власні спостереження доводять, що навіть учні середніх та старших класів спеціальної школи припускаються під час списування великої кількості помилок: заміни, пропусків, перестановки та додавання в слова зайвих букв, що свідчить про недорозвиток у них фонематичного сприймання, аналізу та синтезу [111; 222; 257; 276].

Як зазначає Н. Чередніченко, у дітей з тяжкими порушеннями мовлення грубо порушені всі сторони усного мовлення (звукова та лексико-граматична) й процес розуміння зверненого мовлення. В даній категорії самотійно не формується «чуття мовлення»; не відбувається самотійне оволодіння звуковою стороною мовлення, збагачення словника й опанування граматичними категоріями тощо. Тяжкі порушення мовлення призводять до виникнення вторинних порушень психічного,

інтелектуального та сенсомоторного розвитку. У всіх школярів з мовленнєвим недорозвитком виявляються порушеними складові фонологічного компоненту мовлення: фонематичне сприймання, фонематичні уявлення, фонематичний (звуковий) аналіз та синтез й навички контролю за власним мовленням [273; 274; 277].

Зокрема Т. Філічева, Г. Чиркіна зазначають, що для даної категорії дітей характерними є й особливості в психічній сфері: низький рівень розвитку основних властивостей уваги; недостатня стійкість уваги, обмежені можливості її розподілу; при відносно збереженій смисловій, логічній пам'яті значно нижча у порівнянні з нормою вербальна пам'ять й продуктивність запам'ятовування. Діти часто забувають складні інструкції (трьох-чотиріступінчасті), пропускають деякі їхні елементи, змінюють послідовність запропонованих завдань тощо. У деяких дошкільнят та школярів відзначається низька активність відтворення інформації, що поєднується з обмеженими можливостями розвитку пізнавальної діяльності. Незважаючи на наявність повноцінно сформованих передумов для оволодіння основними розумовими операціями, характерними для дошкільного віку, діти із тяжкими мовленнєвими розладами відстають у розвитку наочно-образного мислення, аналізу, синтезу й порівняння [267].

З огляду на вищезазначене, застосування психолінгвістичного, лінгвістичного і діяльнісного підходів, які дають змогу системно, з позицій мультидисциплінарності підійти до питання експериментального дослідження, дало змогу розробити структурно-функціональну модель його організації (Рис.1.1.), яка ґрунтується на уявленнях про звук мовлення як психічне явище (І. Бодуен де Куртене), і мовознавчий алгоритм формування фонологічного компоненту мовлення як основоположного стратуму, що виконує пряму або опосередковану сервісну (будівельну і розрізнявальну) функцію для трансляційного (правил словника, синтаксичних і морфологічних правил), а також смислового (семантичних і парадигматичних значень) стратумів.

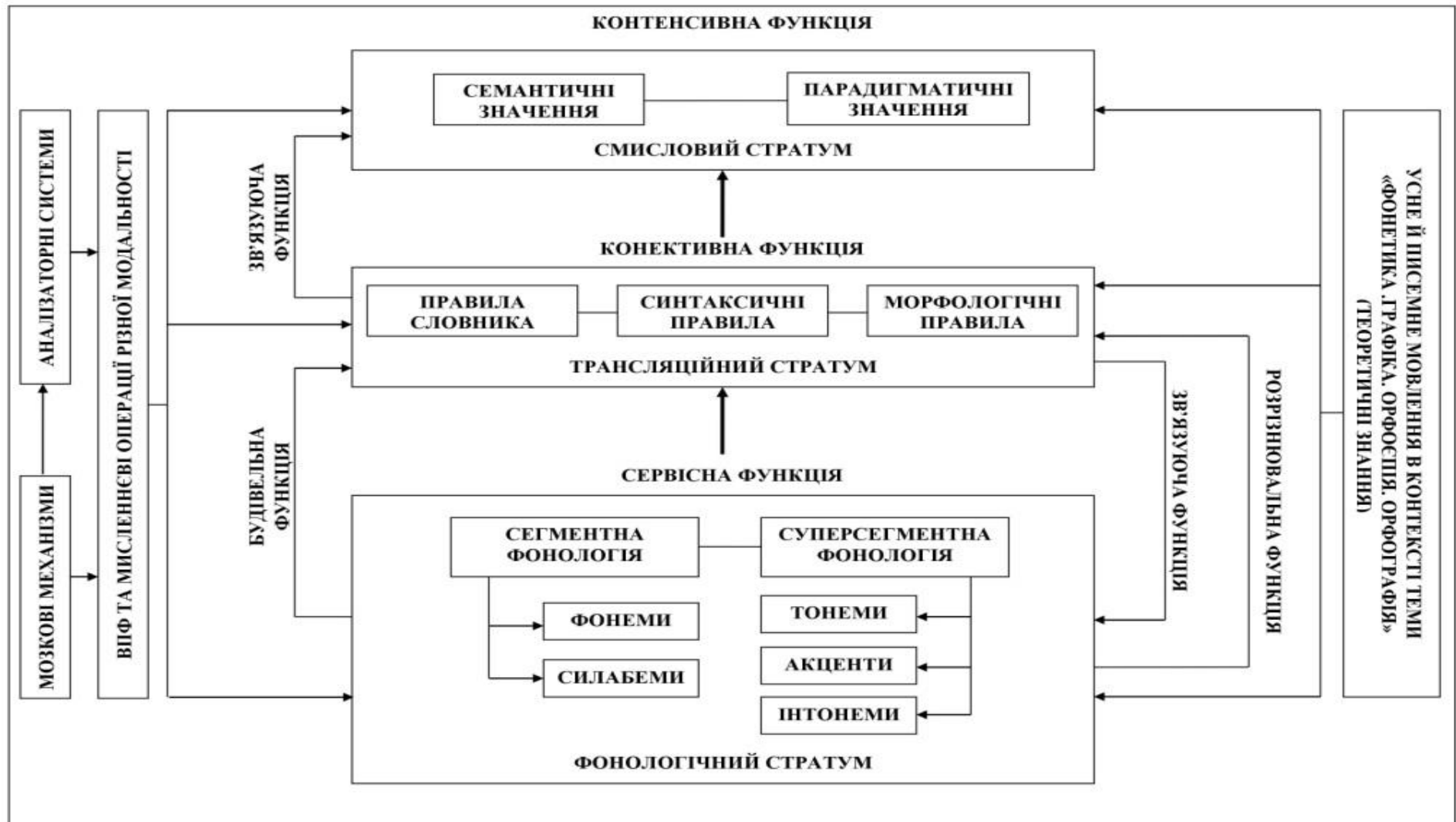


Рис. 1.1. Структурно-функціональна модель організації науково-педагогічного дослідження

Ядро моделі складає фонологічний інструментарій, який репрезентовано з урахуванням нейрофізіологічного механізму функціонування, психологічного підґрунтя і конкретно-лінгвістичного тематичного втілення (у контексті матеріалу, що передбачений навчальною програмою для учнів 5-6 класів) у сукупності їхніх взаємозв'язків. Такий концепт дослідження і дає змогу, на нашу думку, врахувати всі можливі одиниці аналізу, що можуть виступити гарантом достовірності результатів дослідження.

Це дає можливість припустити той факт, що всі вищеперераховані особливості негативно позначаються на подальшому розвитку дитини із тяжкими мовленнєвими розладами, не лише під час навчання у початковій школі, а й під час опанування програмовим матеріалом у середній ланці освіти (зокрема у 5-х й 6-х класах). Особливо слід звернути увагу на те, що наявні труднощі у дошкільному віці ускладнюються і закріплюються, переходячи у статус стійких та постійних помилок на подальші етапи розвитку дитини з тяжкими мовленнєвими розладами.

Одним із найважливіших завдань корекційно-логопедичної роботи з дітьми із тяжкими мовленнєвими розладами є повноцінне оволодіння з боку учнів основними засобами здійснення мовленнєвої діяльності. У розрізі нашого дослідження формування фонологічних знань необхідно здійснювати з урахуванням типу мовленнєвого порушення, його ступеня тяжкості; типу та видів фонологічних помилок, їхніх механізмів; рівня пізнавальної діяльності та індивідуальних особливостей учнів тощо.

Висновки до першого розділу

1. На основі аналізу педагогічної, психологічної, лінгвістичної та спеціальної логопедичної літератури, навчальних програм для 5-9(10) класів з «Української мови» та вивчення відомостей про шкільну неуспішність дітей з тяжкими мовленнєвими розладами було проаналізовано сутність фонологічного компоненту мовлення, вивчено психологічну структуру процесу його опанування, уточнено поняття «фонологічний компонент

мовлення». Визначено місце фонетичного принципу письма у системі української мови, виокремлено його основні складові з метою подальшого дослідження особливостей прояву специфічних помилок на рівні писемного виду мовленнєвої діяльності та їх правильної кваліфікації.

2. Аналіз процесу опанування мовленнєвої діяльності дітьми з типовим психофізичним розвитком демонструє, що передумови успішного формування фонологічного компоненту мовлення досягають достатнього рівня розвитку в дошкільному віці, про що свідчить достатній рівень сформованості практичних лінгвістичних знань. Натомість, діти такого віку з тяжкими мовленнєвими розладами мають певні труднощі в процесі оволодіння такими знаннями, що прийнято пояснювати наявністю базового мовленнєвого порушення. Зазначені труднощі гальмують опанування лінгвістичних фонологічних знань в середній школі в процесі вивчення розділу «Фонетика. Графіка. Орфоепія. Орфографія» з предмету «Українська мова».

3. Результати аналізу спеціальної джерельної бази з логопедії дали змогу встановити, що більшість дітей з тяжкими мовленнєвими розладами упродовж навчання у молодших класах оволодівають фонологічними знаннями, що корелює з якістю перебігу компенсації базового мовленнєвого порушення. Проте аналіз сучасних вітчизняних досліджень дав змогу дійти висновку, що недосконалість фонологічного компоненту негативно впливає на подальше опанування знань учнями з тяжкими мовленнєвими розладами як з предметів мовного циклу, так і у контексті інших предметів, що передбачено навчальною програмою.

4. Встановлено доцільність організації подальшого експериментального дослідження з позицій мультидисциплінарності, яку може бути забезпечено шляхом застосування психолінгвістичного, лінгвістичного та діяльнісного підходів, через визначення особливостей формування фонологічного компоненту мовлення, диференційованих психологічних механізмів специфічних помилок, які можуть скласти основу методики формування

фонологічного компоненту мовлення, яка підпорядкована основній меті дослідження, що репрезентовано у вигляді структурно-функціональної моделі організації науково-педагогічного дослідження.

РОЗДІЛ II.

ДОСЛІДЖЕННЯ СТАНУ СФОРМОВАНOSTІ ФОНОЛОГІЧНОГО КОМПОНЕНТУ МОВЛЕННЯ В УЧНІВ 5-6 КЛАСІВ З ТЯЖКИМИ МОВЛЕННЄВИМИ РОЗЛАДАМИ

2.1. Завдання і методика першого етапу констатувального експерименту: вивчення усної та писемної продукції учнів 5–6 класів з тяжкими мовленнєвими розладами

Метою першого етапу дослідження було вивчення стану сформованості фонологічного компонента мовлення в учнів 5–6 класів з тяжкими мовленнєвими розладами. Така ціль базувалася на наступних положеннях:

1) наявність у школяра із тяжкими мовленнєвими розладами базового мовленнєвого порушення впливає на стан розвитку звукових засобів;

2) від рівня оволодіння дитиною фонологічним компонентом залежать рівні оволодіння лінгвістичними знаннями, що складають зміст таких розділів, як морфологія, словотвір, синтаксис.

Відповідно до зазначеної мети було розроблено методику констатувального експерименту, яка передбачала: визначення стану сформованості в учнів лінгвістичних знань; виявлення специфічних помилок в процесі оволодіння знаннями з розділу «Фонетика. Графіка. Орфоепія. Орфографія» під час опанування знаннями на уроках української мови; визначення характеру, поширеності та стійкості виявлених помилок.

Для дослідження стану сформованості фонологічного компонента мовлення у школярів 5–6 класів із тяжкими мовленнєвими розладами було використано завдання з підручників з «Української мови» для п'ятих та шостих класів, які рекомендовано Міністерством освіти і науки України (Єрмоленко С. Я., Сичова В. Т. Рідна мова : підручник для 5-го класу; Глазова О. П., Кузнецов Ю. Б. Рідна мова : підручник для 5-го класу; Єрмоленко С. Я., Сичова В. Т. Рідна мова : підручник для 6-го класу;

Омельчук С. А. Українська мова. 5–7 класи; Молочко С. Р. Українська мова. 5 клас та ін.) [63; 82; 83; 175; 190].

Необхідно зазначити, що основним завданням оволодіння українською мовою в школах, де навчаються діти з тяжкими мовленнєвими розладами (спеціальні школи-інтернати або загальноосвітні школи зі спеціальними класами для дітей з порушеннями мовлення), є формування в учнів мовлення як засобу спілкування й комунікації та знаряддя пізнавальної діяльності. На базі цього й відбувається опанування рідною мовою, у нашому випадку – українською, як навчальним предметом. Зокрема, під час опанування такими знаннями на учнів здійснюється й активний корекційний вплив, у якості результату якого виступає практичне оволодіння вимовою і створення необхідних умов та передумов для засвоєння навчальної програми з української мови, формування готовності до оволодіння шкільними знаннями, вміннями та навичками [7; 8; 127; 177; 184].

До експериментального дослідження було залучено 106 учнів п'ятих та шостих класів з тяжкими мовленнєвими розладами. Провідними установами для проведення експериментальної роботи було визначено школу І–ІІ ступенів №248 Деснянського району м. Києва; спеціальну школу-інтернат І–ІІ ступенів №7 Голосіївського району м. Києва; КЗ КОР «Васильківська спеціальна загальноосвітня школа-інтернат І–ІІ ступеня» (Київська область), Лисогірську спеціальну загальноосвітню школу-інтернат Первомайського району Миколаївської обласної ради (Миколаївська область). Дослідження здійснювалось упродовж 2011–2013 навчальних років.

Експеримент було зосереджено на індивідуальному дослідженні стану сформованості показових складових мовлення кожної дитини, що дало можливість звернути увагу та зафіксувати різноманітність мовленнєвих порушень, рівні засвоєних фонологічних знань учнями з ТПМ п'ятих та шостих класів, особливості прояву їх психічних процесів (сприймання, пам'яті, уваги, контролю, мислення, уявлень) та поведінкових особливостей.

З метою отримання об'єктивніших результатів до експерименту було залучено учнів з типовим психофізичним та мовленнєвим розвитком – 30 дітей п'ятого та шостого класів Атманської загальноосвітньої школи І–ІІІ ступенів Якимівської районної державної адміністрації (Запорізька область) та Криворізької гімназії №95 Криворізької міської ради (Дніпропетровська область).

Завдання першого етапу констатувального експерименту полягало у визначенні рівнів розвитку фонологічного компонента мовлення, оскільки даний компонент є основним в процесі формування наступних компонентів мовленнєвої діяльності: лексичного, граматичного та зв'язного мовлення.

Вивчення рівня розвитку фонологічного компонента в усному мовленні потребує чіткого визначення параметрів, які мають бути піддані аналізу, встановлення ступеня відповідності рівня його розвитку загальноприйнятій віковій нормі. В нашому випадку це діти 11–13 років. За віковою періодизацією в психолого-педагогічній літературі цей період розвитку особистості прийнято відносити до підліткового віку (Л. Виготський, Н. Волкова, Д. Ельконін, В. Крутецький, Н. Мазалова, Д. Фельдштейн, та ін.) [32; 47; 50; 81; 148; 210; 271; 279].

Досліджуючи фонологічний компонент мовленнєвої діяльності у старших дошкільників із дитячим церебральним паралічем, Л. Коваль дає його трактування: «фонетико-фонематичний компонент – це система сприйняття, аналізу та відтворення звуків мовлення». У дітей із типовим психофізичним розвитком процес оволодіння мовленням (усіма його компонентами, та фонологічним зокрема) відбувається за всіма загальноприйнятими у суспільстві нормами. По закінченню початкової школи переважна більшість дітей вільно володіє звуковимовою; правильно вимовляє звуки у різних фонетичних позиціях; вміє сприймати, розпізнавати, диференціювати мовленнєві звуки тощо. Операції звукового аналізу – це важливі навички, які формуються упродовж усього дошкільного віку і в старших дошкільників набувають такого рівня розвитку, який сприяє

швидкому оволодінню навичками письма. Але варто зазначити, що упродовж молодшого шкільного віку ці навички продовжують розвиватися та вдосконалюватись [107; 108].

Відповідно до вищезазначеного, основними показниками сформованості фонологічного компоненту мовлення прийнято вважати:

- правильну вимову всіх звуків української мови, звукосполучень відповідно до орфоепічних норм, наголосів;
- досконало розвинений фонематичний слух, аналіз, синтез, пам'ять, увага та уявлення;
- достатній рівень сформованих навичок контролю.

За допомогою зазначених складових (фонематичний слух, фонематична пам'ять, фонематичний аналіз і синтез, фонематичні уявлення) відбувається диференціювання фонем усного та писемного мовлення рідної мови й оволодіння інтонацією, ритмом та темпом мовлення, наголосом тощо (Л. Артюшкіна, В. Журавльов, О. Рудь та ін.) [12; 88].

Отже, для розв'язання поставленого завдання першого етапу констатувального експерименту здійснено аналіз «Навчальних програм для 5–9 класів загальноосвітніх шкіл для дітей з тяжкими порушеннями мовлення» з предмета «Українська мова» для п'ятих та шостих класів [180; 181; 182]. Більш детально увагу було зосереджено на розділі «Фонетика. Графіка. Орфоепія. Орфографія». Якраз у процесі його вивчення відбувається впорядкування набутих у молодших класах таких знань, умінь та навичок: поняття про фонему мови; звукових образів слів; парадигматичної організації фонем та ін. Тобто відбувається формування фонологічного компоненту мовленнєвої діяльності, якому має бути приділено достатньо уваги. Саме від рівня його розвиненості залежить успішність засвоєння знань з розділів «Орфографія», «Орфоепія», «Будова слова», «Морфологія», «Словотвір» у п'ятому, а потім і у шостому класах [159].

За результатами проаналізованих навчальних програм було означено ключові теми, які учні із мовленнєвими розладами в середній школі повинні

засвоїти в процесі вивчення розділу «Фонетика. Графіка. Орфоепія. Орфографія»:

1) *звуки мови і звуки мовлення* (голосні та приголосні звуки; приголосні тверді та м'які, дзвінкі й глухі; вимова звуків, що позначаються буквами *г* і *ґ*);

2) *позначення звуків мовлення на письмі* (алфавіт; співвідношення звуків і букв; звукове значення букв *я, ю, є, ї*);

3) *склад та наголос* (орфоепічний словник і словник наголосів; вимова наголошених і ненаголошених голосних; ненаголошені голосні [e], [u], [o] в коренях слів; ненаголошені голосні, що не перевіряються наголосом; орфоепічна помилка);

4) *основні правила переносу* (орфограма; позначення на письмі ненаголошених голосних [e], [u] у коренях слів; орфографічний словник; орфографічна помилка, її умовне позначення);

5) *вимова приголосних звуків* (уподібнення приголосних звуків; спрощення в групах приголосних);

6) *найпоширеніші випадки чергування голосних і приголосних звуків* (чергування [o] – [a], [e] – [i], [e] – [u]; [o], [e] з [i]; [e] – [o] після [ж], [ч], [ш]; [u], [i] після [ж], [ч], [ш], [шч] та [г], [к], [х] у коренях слів; [г], [к], [х] – [ж], [ч], [ш] – [з], [ц], [с]; основні випадки чергування у – в, і – й);

7) *позначення м'якості приголосних на письмі буквами ь, і, є, ю, я*; сполучення *ьо, йо*;

8) *вживання м'якого знака, апострофа* (правильна вимова та написання слів з апострофом; подвоєння букв на позначення подовжених м'яких приголосних та збігу однакових приголосних звуків) [180; 182; 208].

Окрім навчальної програми, було проаналізовано основні навчальні та тестові підручники з «Української мови» для п'ятих та шостих класів, які використовуються в навчальному процесі загальноосвітніх закладів для дітей з тяжкими порушеннями мовлення [63; 82; 83; 175; 190]. Такий аналіз дав змогу зробити вибірку завдань, які лягли в основу розробленого спеціального

діагностичного комплексу (експериментальної методики діагностики), який умовно був поділений на два блоки. До I блоку було включено завдання, реалізація яких була запропонована в груповій формі: виконання заданих вправ цілим класом одночасно; написання твору на певну тему, текстовий та словниковий диктанти (Додаток А.). До II блоку увійшли завдання, реалізація яких була запропонована індивідуально кожному школяреві (виконання різного виду та типу складності вправ) (Додаток А.).

З ціллю перевірки засвоєного учнями з тяжкими мовленнєвими розладами навчального матеріалу з теми *«Звуки мови і звуки мовлення»* було дібрано завдання, спрямовані на визначення рівня оволодіння дітьми знаннями про звуки мови та звуки мовлення; оцінку наявності чітких уявлень про голосні та приголосні звуки, умінь диференціювати звуки мовлення на початку, в кінці та середині слова, у сполученні з іншими звуками; визначення рівня знань про різновиди приголосних звуків (тверді, м'які, дзвінкі, глухі) та умінь їх диференціювати в усному та писемному мовленні; знання про звуки [ɟ] і [ɣ], особливості їх вимови та графічного позначення.

Перелік завдань з теми *«Позначення звуків мовлення на письмі»* був спрямований на визначення рівня оволодіння та володіння дітьми з ТПМ уміннями позначати звуки мовлення на письмі; диференціювати звуки за акустичними та артикуляційними ознаками; диференціювати графічно схожі літери під час письма; наявності чітких уявлень про значення літер *я, ю, є, ї* та звукове їх позначення.

Засвоєння тем *«Склад та наголос»*, *«Основні правила переносу»* передбачало оцінку оволодіння такими знаннями, уміннями та навичками як: поняття про склад, способи його творення та різновиди; основні правила поділу слів на склади з правилами переносу; наявності у дітей уявлень про наголос та особливості його використання в мовленні; рівень сформованості уявлень про наголошені та ненаголошені голосні; умінь правильно позначати на письмі ненаголошені голосні [e], [u] у корені слова.

У контексті перевірки знань з теми *«Вимова приголосних звуків»* передбачалося з'ясувати рівень сформованості у дітей уявлень про приголосні звуки; основні способи їх уподібнення (дзвінкі-глухі, тверді-м'які); наявність умінь та навичок розпізнавати та диференціювати дані групи приголосних на письмі та проводити спрощення в групах приголосних.

Тема *«Найпоширеніші випадки чергування голосних і приголосних звуків»* – одна з найбільших, що входять до складу розділу «Фонетика. Орфоепія. Графіка. Орфографія», та передбачає успішне оволодіння знаннями, вміннями та навичками з попередніх тем даного розділу: умінням диференціювати відповідні голосні звуки після групи приголосних у коренях слів (конкретизація звуків у навчальній програмі); умінням орієнтуватися в основних випадках чергування *у – в, і – й*.

Підсумкова тема розділу – це *«Вживання м'якого знака, апострофа»* має на меті визначення рівня сформованості таких знань та умінь, як наявність уявлень про м'який знак та особливості його вживання у мовленні; уявлення про апостроф та основні правила його вживання; вміння правильно його використовувати в мовленні [170; 171; 172].

Відповідно до окреслених основних знань та умінь, якими учні з мовленнєвими розладами повинні оволодіти в процесі вивчення тої чи іншої теми означеного розділу, школярам було запропоновано виконати низку тестових проб зі спеціального діагностичного комплексу.

Метою спеціального діагностичного комплексу виступає визначення та порівняння умов, при яких відбувається виконання завдань у процесі звичайного навчання; з'ясування випадків та ситуацій, за рахунок яких покращується чи погіршується результат засвоєння фонологічних знань, адже психологічна структура завдань є різною. Також в проаналізованих навчальних підручниках не враховано принцип поступового ускладнення завдань відповідно до їхньої психологічної структури [63; 82; 83; 175; 190]. Ціллю даного принципу виступає поетапне утруднення всіх видів навчальних робіт: нові, більш складні завдання спочатку пропонуються до виконання на

простішому мовному матеріалі. І лише тоді, коли в учня буде сформовано, доведено до автоматизму необхідне уміння чи навичка, переходять до виконання аналогічних за змістом завдань на більш складному мовному матеріалі. Варто також зазначити, що добір дидактичного матеріалу в посібниках з «Української мови» відбувається виключно з опорою на філологічні вимоги до нього.

Слід зазначити, що категорія школярів з тяжкими мовленнєвими розладами має базове мовленнєве порушення, яке впливає не лише на стан розвитку мовленнєвих засобів, а й на особливості психічної сфери. Все це, нашаровуючись одне на одне, призводить до зниження рівня опанування молодшими підлітками з ТМР не лише мовленнєвими знаннями й уміннями як на практичному, так і на теоретичному рівнях, але і на їхньому загальному пізнавальному та психологічному розвитку відповідно до вікових критеріїв становлення особистості.

Усе вищевикладене й виступило підставою для розробки спеціального діагностичного комплексу, на основі якого й відбулося досягнення означеної мети першого етапу констатувального експерименту. А саме – вивчення усної та писемної продукції учнів 5–6 класів з тяжкими мовленнєвими розладами.

Необхідно зазначити, що тестові завдання з експериментальної методики діагностики було подано учням згідно з такими вимогами:

- 1) добір показових завдань відповідно до визначеної в навчальній програмі теми;
- 2) уточнення інструкції до кожного завдання у випадку нерозуміння змісту завдання учнем;
- 3) врахування різноманітності форм подачі матеріалу (за принципом від простого до складного);
- 4) використання різноманітних за ступенем регулярності залучення до навчального процесу завдань (повсякденних та тестових);

5) аналіз різноманітних завдань відповідно до провідної опори (читання, проговорювання, письмо, слухове та зорове сприймання, уявлення).

2.2. Результати першого етапу констатувального експерименту та їх аналіз

У процесі проведення нашого експерименту було охоплено п'яти та шості класи школи І–ІІ ступенів №248 Деснянського району м. Києва; спеціальної школи-інтернату І–ІІ ступенів №7 Голосіївського району м. Києва; КЗ КОР «Васильківська спеціальна загальноосвітня школа-інтернат І–ІІ ступеня» (Київська область), Лисогірської спеціальної загальноосвітньої школи-інтернату Первомайського району Миколаївської обласної ради (Миколаївська область).

Безпосередньому процесу дослідної роботи з учнями п'ятих–шостих класів з тяжкими мовленнєвими розладами передував поглиблений аналіз карток стану здоров'я та розвитку дитини й висновків Районних психолого-медико-педагогічних консультації м. Києва, Київської та Миколаївської областей. До даної групи увійшли учні 5–6 класів із такими діагностичними заключенням: загальний недорозвиток мовлення (ЗНМ) ІІІ рівня різного генезу (дизартрія, ринолалія, заїкання, алалія). Варто зазначити, що в молодших підлітки із тяжкими мовленнєвими розладами наявні й порушення писемної продукції мовлення у вигляді дисграфій та дислексій (Табл. 2.1 та Рис. 2.1.).

Таблиця 2.1

Кількісні показники співвідношення порушень усного й писемного мовлення в учнів 5-6 класів з тяжкими мовленнєвими розладами

Клас	Загальна кількість	Порушення усного мовлення		Порушення усного + писемного мовлення	
		к-сть	%	к-сть	%
5 клас	58	16	28%	42	72%
6 клас	48	18	36%	30	63%

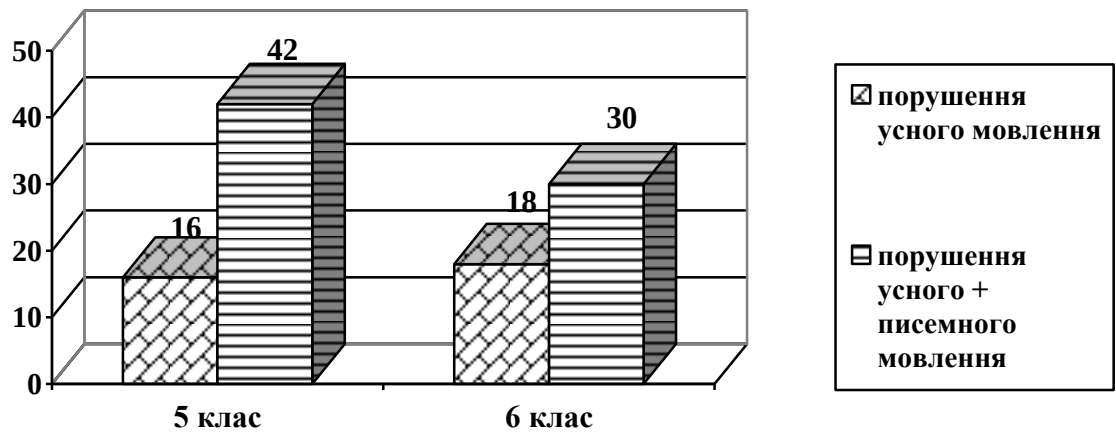
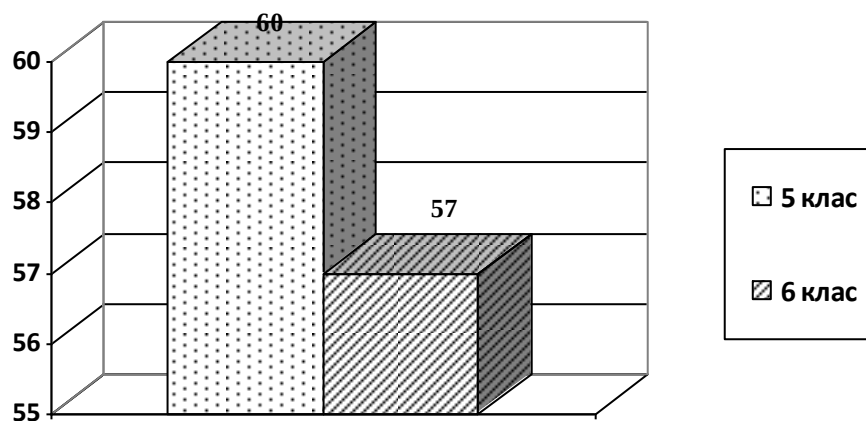


Рис. 2.1. Кількісні показники співвідношення порушень усного й писемного мовлення в учнів 5-6 класів з тяжкими мовленнєвими розладами (в кількісному співвідношенні)

Статистичні дані, репрезентовані в Табл. 2.1 та на Рис.2.1, свідчать про те, що у 28% учнів 5 класів та 36% 6 класів діагностовано порушення усного мовлення, а у 72% та 63% відповідно до п'ятого та шостого класів констановано недоліки як усного так і писемного мовлення.

Окрім того, дані вивчення змісту карток стану здоров'я та розвитку дитини дало можливість під час проведення індивідуального дослідження кожного школяра звернути увагу та зафіксувати наявні порушення мовлення; рівень розвитку їхньої мовленнєвої діяльності; наявність специфічних помилок (пропусків; перестановок; додавань; перекручувань звуків та складів, тощо); особливості психічних процесів та поведінки учнів під час виконання завдань.

У результаті аналізу даних проведеного дослідження було отримано відомості, які засвідчують, що кількість специфічних помилок під час виконання завдань в учнів п'ятого класу складає близько 60%, а шостого – близько 57%. Як видно із наведених показників, кількість помилок хоча і зменшується, але різниця не є значущою (Рис. 2.2.).



**Рис. 2.2. Кількість специфічних помилок в учнів 5-6 класів
з тяжкими мовленнєвими розладами (у %)**

Слід зауважити, що дані наведеної діаграми (Рис. 2.2.) відображають середню кількість помилок, якої припускаються школярі під час виконання завдань спеціальної експериментальної діагностичної методики. Серед учнів траплялися й такі, що виконували певні види завдань без помилок, а деякі – з помилками різного ступеня вираженості. Однак жодному учню з тяжкими мовленнєвими розладами не було притаманне безпомилкове виконання запропонованих діагностичних завдань, що свідчить про значні труднощі у означеної категорії учнів під час опанування програмовим матеріалом з «Української мови» розділу «Фонетика. Графіка. Орфоепія. Орфографія».

Підрахунок припущених помилок учнями здійснювався таким чином: за умови вірного виконання завдання нараховувалося 2 бали. Якщо учень допускав до 3-х помилок – завдання оцінювалося в 1 бал. У разі виконання завдання більше ніж з 4-ма помилками або його не виконання – фіксувалося 0 балів. Відповідно, оцінювання в 2 бали відповідало високому рівню сформованості лінгвістичних знань, 1 бал – середньому рівню та 0 балів – низькому.

Результати проведеного експерименту дозволили виявити різні ступені сформованості лінгвістичних знань у дітей з тяжкими мовленнєвими розладами та визначити основні групи помилок, які характерні як в усному,

так і писемному мовленні в його фонологічній ланці мовленнєвої діяльності. Виявлені ступені сформованості означених знань досліджувалися з метою виявлення на подальших етапах особливостей формування фонологічного компоненту мовлення шляхом аналізу визначених специфічних помилок. Саме ці помилки проявляються в учнів 5-6 класів з тяжкими мовленнєвими розладами під час опанування знань з індикаторної теми «Фонетика. Графіка. Орфоепія. Орфографія».

Пропонуємо розглянути деякі приклади даних типів помилок.

Заміни звуків та складів: малькати, ширшавий, арифметика, шевчук, снішки, були, акрабoтичних, горні, санех, симестер, мойї, пойїхав, йїздили, можливо, местецтва, насущний, фолькроль, насучний, осови тощо;

Пропуски звуків та складів: буд_, зап'яс_на, сніговик_, Закарпат_я, закінчивс_, дивитис_, називаєт_ся, худ_жній, спободаłos_, нар_дження, д_уга, насущ_ий, художн_ої, фіз_ологія, _ереказ, зап'яс_на, піс_ний тощо;

Додавання звуків та складів: щастлива, сердце, перевісна, прикрастна, перехрестні, буревістник, пристрастна, областний, заводи, насущтній, іграли, гордістть, вишеннці, проспетти, сміємсся, захистна, соннця тощо;

Пом'якшення приголосних звуків: букварь, мь'ятний, фолькльор, конкретньої, щасья, гостиньців, мистецьтва, чотирьма, сосоньці тощо;

Неправильне використання наголосу: наго́лосу, ме́лькити, розсипа́ліся, по́дія, кра́пок, вигото́вляти, зручнó, за́питання, зага́дка, пи́сати, слова́, навчи́лися тощо (Рис. 2.3.).

Запропоновані статистичні дані свідчать про те, що найбільш поширеним типом помилок є заміни звуків та складів: п'ятий клас з тяжкими мовленнєвими розладами – 35%, та шостий клас з тяжкими мовленнєвими розладами – 28%. Таким чином, при переході дітей до середньої школи кількість помилок залишається значною, що обумовлено наявністю основного порушення мовлення, збільшення кількості навчального навантаження та зменшення кількості корекційної роботи щодо подолання недоліків мовлення.

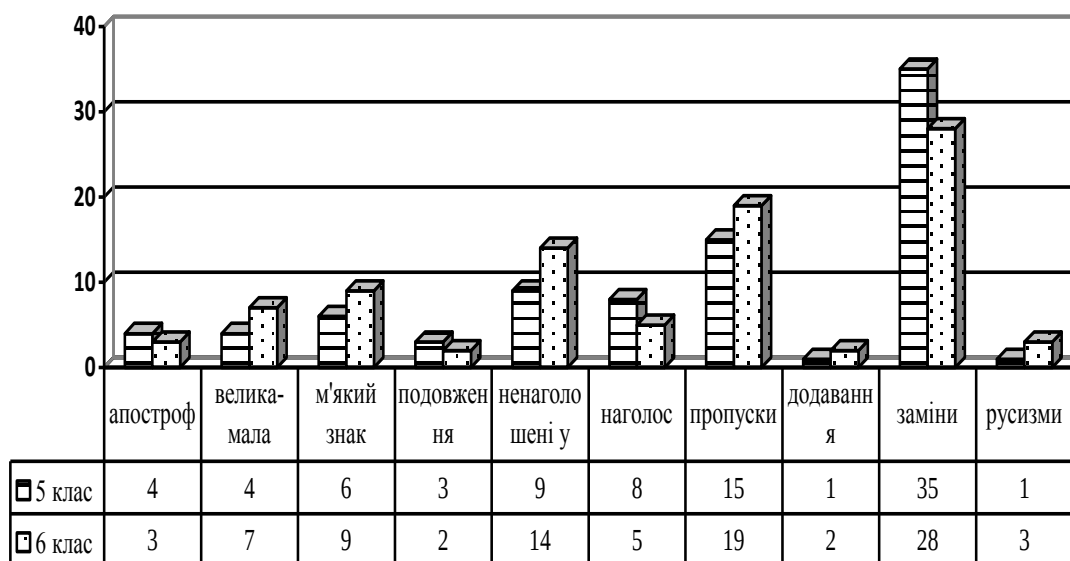


Рис. 2.3. Співвідношення основних типів фонологічних помилок в учнів 5-6 класів з тяжкими мовленнєвими розладами (у %)

Достатньо виразними також є пропуски звуків та складів (15% та 19% відповідно до класу) та помилкове написання слів з ненаголошеними [е], [и] у корені слова (9% та 17%). Найменше виявилось помилок типу перестановок, неправильного використання апострофа, великої та малої літери, подовження приголосних та використання русизмів. Їхній відсоток був незначним: перестановки – 1% у п'ятому та стільки ж у шостому класах; використання апострофа – 4% у п'ятому класі та 3% у шостому класі, використання великої та малої літери – 4% у п'ятому класі та 7% у шостому класі, подовження приголосних – 3% у п'ятому класі та 2% у шостому класі; використання русизмів – 1% у п'ятому класі та 3% у шостому класі.

Проаналізуємо детальніше всі типи специфічних помилок, які проявилися у молодших підлітків з тяжкими мовленнєвими розладами в процесі оволодіння фонологічними знаннями.

Найменш численними були перестановки, русизми та помилкове використання апострофа, великої та малої літери та подовження приголосних звуків. Їхній відсоток був незначним. Такі типи помилок були характерні

лише окремим учням і траплялися значно рідше у порівнянні з іншими типами помилок.

Досить значний відсоток становлять такі типи помилок, як додавання та пропуски, написання слів з ненаголошеними [е], [и] у корені слова. У п'ятому класі: додавання складають 9%; пропуски – 15%; написання слів з ненаголошеними [е], [и] у корені слова – 9%; та у шостому: додавання – 8%; пропуски – 19%; написання слів з ненаголошеними [е], [и] у корені слова – 14%. Зазначені відсоткові дані демонструють динаміку зменшення одних типів помилок від п'ятого класу до шостого (додавання – з 9% на 8%) та збільшення кількості в контексті інших груп (пропуски – з 15% на 19%); написання слів з ненаголошеними [е], [и] у корені слова – з 9% на 14%) тощо. Це дозволяє зробити висновки, що кількість помилок відповідних груп недоліків у молодших підлітків шостого класу набуває більш стійкого характеру. В свою чергу, дані типи помилок перешкоджають на наступних етапах оволодіння новим навчальним матеріалом, заважають повноцінному засвоєнню навчальних знань та їх успішному використанню в практичній діяльності дітьми з тяжкими мовленнєвими розладами в середній та старшій класах.

У процесі розгляду означених типів помилок було визначено ще такі типи: використання м'якого знака та наголосу. Помилкове використання м'якого знака спостерігається у 6% учнів п'ятого класу з тяжкими мовленнєвими розладами та 9% шостого класу означеної категорії дітей. Помилки у використанні наголосу прослідковуються у 8% дітей у п'ятому класі та 5% у шостому класах.

Найчисленнішим є тип помилок, що проявляється у замінах звуків та букв. В учнів п'ятих класів ці помилки дорівнюють 35%. У шостому класі їхня кількість знижується до 28%. Відсоткові показники демонструють, що ці помилки залишаються досить численними. Заміни виявилися настільки різноманітними, що виникла необхідність згрупувати їх в три основні категорії: 1) заміни фонетично близьких звуків; 2) заміни звуків, близьких за

артикуляцією та 3) заміни графічно схожих букв. Даний поділ зазначених помилок умовний та вимагає більш детального дослідження механізмів їх виникнення. Тому одним із завдань подальшої дослідницької роботи є визначення таких механізмів, які дадуть змогу пояснити виникнення різних типів помилок, у тому числі й заміни так званого «нез'ясованого генезу».

Спираючись на одержані дані кількісного аналізу експериментального дослідження, було виявлено найчисленніші варіанти помилок (Рис. 2.4.) та поєднано їх у три основні групи:

- неправильне відтворення мовленнєвих одиниць відповідно до засвоєних правил (далі неправильне відтворення орфограм);
- неправильне відтворення звуко-складової структури слова;
- неправильне відтворення флексій (Рис. 2.5.).

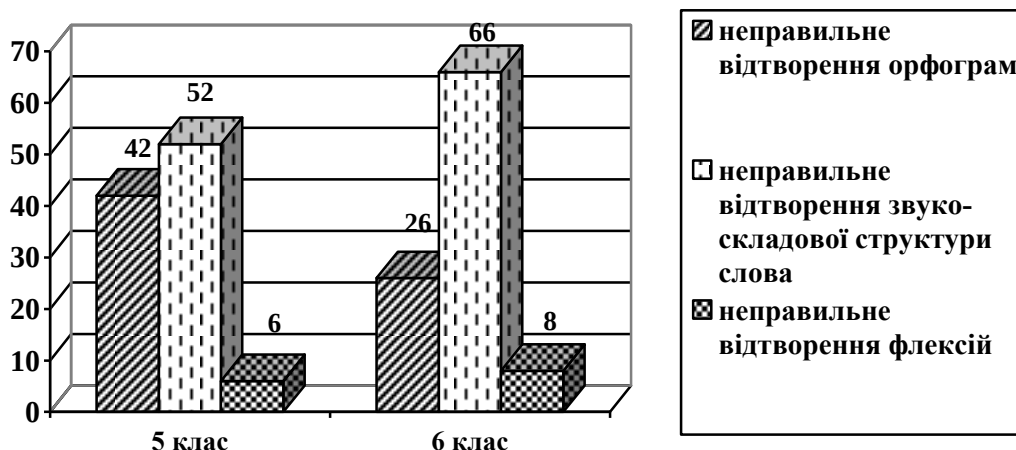


Рис. 2.5. Основні групи помилок в учнів 5-6 класів з тяжкими мовленнєвими розладами (у %)

Підставою для поділу найчисленніших варіантів помилок у визначені групи (неправильна реалізація орфограм; неправильне відтворення звуко-складової структури слова; неправильне відтворення флексій) є встановлення характеру їх походження. Також даний варіант класифікування основних груп помилок, дає можливість більш ґрунтовно та чітко визначити ті механізми, які призводять до труднощів у опануванні молодшими підлітками з тяжкими мовленнєвими розладами знаннями, уміннями та навичками з

розділу «Фонетика. Графіка. Орфоепія. Орфографія» навчального предмета «Українська мова» в 5–6 класах.

Пропонуємо більш детально розглянути зміст вищевикладених напрямів дослідження; виявлені ступені сформованості фонологічних знань у молодших підлітків з тяжкими мовленнєвими розладами; означені основні групи помилок, які характерні усному й писемному мовленню фонологічного компоненту мовленнєвої діяльності.

Розширений аналіз виконаних молодшими підлітками робіт дозволив виявити різні ступені сформованості фонологічних знань у дітей з мовленнєвими розладами та визначити, які саме типи помилок характерні кожній із запропонованих груп.

Розгляньмо основні групи визначених помилок більш детально.

Неправильна реалізація орфограм. При аналізі даного виду помилок ми враховували лише ті, яких учні припускалися під час використання тієї чи іншої орфограми. Ми не акцентували увагу на достатньому періоді часу, що пройшов від моменту засвоєння певного правила чи винятку.

У лінгвістичних джерелах під орфограмою розуміють правильне написання слів відповідно до певного правила або винятку. В енциклопедії «Українська мова» (2000 р.), М. Плющ надає таке трактування поняттю орфограма: «...правильне написання за відповідним правилом або за традицією, яке обирається з кількох можливих» [202, 134]. У свою чергу, вона (орфограма) виступає провідною одиницею орфографії, що забезпечує її теоретичне та практичне опанування та засвоєння.

Л. Касаткін, П. Леконт визначають орфограму як таке написання слова, яке вибирається з ряду можливих при одній і тій самій вимові і відповідає певному орфографічному правилу. В свою чергу М. Баранов, Г. Іваницька, І. Щербашина під орфограмою розуміють процес написання слова, що може бути зображене різними графічними знаками (двома-трьома), але з яких тільки один прийнятий за правильний [19; 113; 288].

Дещо по іншому поняття «орфограма» трактував М. Львов. Він зазначав, що «орфограма – це написання, що вимагає перевірки; те поєднання букв, та морфема, ті позиції між словами, той стик морфем, те місце поділу слова при перенесенні на інший рядок, що потребує перевірки та обґрунтування» [147, 17].

Отже, в межах даної групи помилок перевірялися вміння використовувати молодшими підлітками з важкими мовленнєвими розладами такі орфограми:

- апостроф;
- велика та мала літери;
- м'який знак;
- подовження приголосного;
- ненаголошені в корені слова;
- чергування у-в, та ін.;
- наголос.

Незважаючи на те, що дана група включає орфографічні помилки, їх значний відсоток має фонологічний характер. Тому вважаємо за необхідне більш детально розглянути та вивчити окреслені недоліки мовленнєвої продукції.

Означена група характеризується наявністю таких помилок:

Неправильне використання апострофа: В'інниця, бур'як, св'яткування, св'яткувати, зіл_ються, з_єднаються, з_являлися, зап_ясна, подвір_ї, з_єднаються, з_їла, зі'лявся, м_ясо тощо;

Неправильне написання великої та малої літери: закарпаття, вінниця, Фольклор, вечірній Київ, вашингтон, зелений гай, вечірній київ, тихий океан, тибет, харківські проспекти тощо;

Неправильне використання м'якого знака: букварь, щасья, хрущь, шелесть, гостиньців, сосоньці, господиньці, поїхать, качаться, фольклор, конкретньої, києвс_кий, буд_, художн_ої, мистецьтва;

Неправильне написання подовженого приголосного з двома однаковими літерами: Він_иця, Закарпат_я, узбереж_я, письмен_ик, жит_я, десятирічний, соннця, інтелектуальний, шоффер, ватт, виховний, гордість, вишенніці, м'яттний, вишенньці, смієшся, проспетти;

Неправильне написання слів з ненаголошеними [e], [u] у корені слова: неможимо, найпоширинеших, найпоширініших, можливо, найпошириніших, местецтва, переживання, давнену, характери, джерелам, винекло, Вашенгтон, перепишиш, спикотний, фезеологія, вечірний, кажиш, вишениці, розчисати;

Неправильне використання наголосу: родича'ми, бу'ло, обла'сний, по'дія, а'рхів, ле'ман, чепу'рний, кипа'рис, слова', Ру'сі, навчили'ся, ве'сло, ку'ліш, у'звар, буря', цві'ли, бу'зки, бузь'ки, Афри'ці, бу'ло, виго'товляти, користу'ємося, наго'лосу, заклика'ти, оле'нь, запи'тання, зага'дка, листо'пад.

Означені типи помилок даної групи продемонстровані на Рис. 2.5.

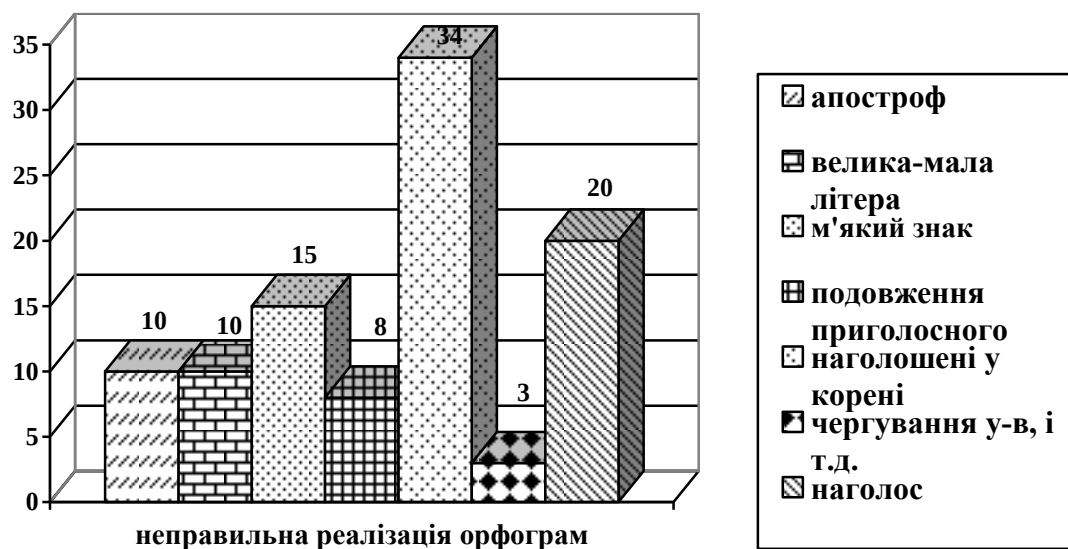


Рис. 2.5. Кількість помилок у молодших підлітків з тяжкими мовленнєвими розладами (у %)

Неправильне відтворення звуко-складової структури слова. До даної групи помилок ми віднесли лише ті, які характеризуються порушеннями у правильному відтворенні звуко-складової структури слова за фонетичним принципом письма.

У ряді досліджень Г. Бабіної, Н. Бегіної, О. Науменко, Н. Сафонкіної та ін. зазначається, що звуко-складова структура слова характеризується співвідношення мінімальних сегментів мовленнєвого потоку, що виділяються різними фонетичними засобами. Даний процес відзначається наступними ознаками: кількість, послідовність звуків і складів у слові, наголошеність, будова окремих складів (відкритий, закритий, склад зі збігом приголосних або без збігу тощо) [17; 184].

За умови нормального розвитку, звуко-складова структура слова у дітей молодшого шкільного віку в переважній більшості вже є сформованою. У дітей з тяжкими мовленнєвими розладами цей процес характеризується значим відставанням й призводить до гальмування розвитку словника, граматичної сторони мовлення й до інших проявів системного недорозвинення мовлення [6; 15; 17; 23; 84; 85; 95; 140; 183; 213; 221; 286].

Зміст фонетичного принципу полягає у тому, що при написанні слів увага звертається на літературну вимову; встановлюється максимальна відповідність між літерами (графемами) та позначуваними ними звуками. При писемному відтворенні слів за цим принципом відображаються всі фонетичні зміни ненаголошених голосних; написання передає звучання слова і кожна буква позначає звук, у тому числі й такий, що перебуває у слабкій позиції.

Даний принцип сучасної української мови є одним із провідних для передачі фонемного складу слова та перенесення частин слова з одного рядка на інший під час їх написання, а також створює надійну основу для формування морфологічного принципу письма на наступних етапах розвитку.

Отже, у контексті цієї групи було виділено нижченаведені типи помилок:

Пропуски: прист_асна, контраc_ний, в_лосипед, звуко_писом, запро_новані, ряд_у, закар_ття, він_иця, одно_кладових, восьми_, _води, церк_в_ою, протес_ний, ща_лива, вел_ка, п_клонитися, вставл_ючи, колон_и.

Необхідно зазначити, що до цієї групи помилок ми віднесли не лише пропуски звуків/букв, а й складів або цілих слів.

Перестановки: аремфетика, фолькроль, найпоширешених, конкрентої, конкректої, найпоширішних.

Зауважимо, що зазначена група помилок є найменшою.

Додавання: лююбили, весело, деревцята, перехрестні, пристрастна, захистна, буревістник, областний, радістна, протестний, сердця, пристрасена, радісена, сереця, буревісник, обласиний, радісена, кіселявий, контрасиний, протесиний.

Ця група характеризується наявністю зайвих елементів у загальній структурі запропонованих слів.

Заміни: кожа, іриз, хвайний, зміх, дошик, колина, бджоло, шабель, запропоновачі, Київшчина, Київшина, Кийівшчина, шчастя, шкода, кийівшина, шастя, Вінниця, шястя, Вінниця, малькати, ламан, гарай, горой, лімон, ліман, діржава, гірой, манати, подрушка, успіхі, отримула, цибуль.

Русизми: мобіллка, какос, волк, прапущені, іграли, девочек, учиться, доганялкі, підйомнеке, зупиниты.

Означені типи помилок даної групи продемонстровані в Рис. 2.6.



Рис. 2.6. Кількість помилок у молодших підлітків з тяжкими мовленнєвими розладами (у %)

Неправильне відтворення флексій. До даної групи помилок було віднесено ті, які характеризуються наявністю різноманітних аграматизмів.

У лінгвістичній літературі під флексіями розуміють спосіб творення граматичних форм слів будь-якої частини мови шляхом зміни значущих частин слова (префікс, суфікс, основа, закінчення, корінь) або відмінювання слів [199; 203; 226].

У свою чергу хочемо зазначити, що перші дві групи помилок (неправильне відтворення орфограм й звуко-складової структури слова) засвідчили недостатню сформованість у молодших підлітків з важкими мовленнєвими розладами фонологічних знань, умінь та навичок.

До групи помилок, що відображають неправильне відтворення флексій, було віднесено ті, які свідчать про відхилення лексико-граматичного характеру та як наслідок – неправильне прогнозування, і проявляються у вигляді різноманітних аграматизмів. Хоча до названої групи було зараховано помилки, які мають фонологічно правильне наповнення, їх слід вважати помилковим відносно змісту запропонованого завдання й інструкції щодо його виконання. Наприклад: окурок(-омір), небо(-а), відповідати(-є), запишу(-и), прочитати(-й), зберігають(-лися), школи(-а), зводу(-и), працювали(-а), київською(-ї), церквою(-овною), голубить(-и), поділіть(-и), конкурсу(-і), слово(-а), вставити(-ляючи), чергування(-ються), козо(-а), сусідських(-ні), утворіть(-и), запишіть(-и), низька(-о), гарною(-у), тощо.

Також вважаємо за необхідне якісно проаналізувати отримані результати експериментального дослідження шляхом презентування отриманих даних за критеріями::

- форма подання й виконання діагностичних завдань (написання твору на вільну тему, текстового та словникового диктантів; завдання, які проводилися індивідуально з кожним школярем з кожної ключової теми розділу «Фонетика. Графіка. Орфоепія. Орфографія»);

- ключові теми, якими учні із мовленнєвими розладами в середній школі оволодівають й опановують під час вивчення розділу «Фонетика.

Графіка. Орфоепія. Орфографія» (звуки мови і звуки мовлення; позначення звуків мовлення на письмі; склад та наголос; основні правила переносу; вимова приголосних звуків; найпоширеніші випадки чергування голосних і приголосних звуків; позначення м'якості приголосних на письмі буквами **ь, і, є, ю, я**; сполучення **ьо, йо**; вживання м'якого знака, апострофа) [180; 181; 182].

До I блоку експериментальних завдань було включено вправи, які мали груповий характер і проводилися з учнями цілого класу одночасно. До таких вправ віднесено: написання твору на вільну тему, текстового та словникового диктантів (Додаток А.).

До II блоку увійшли завдання, згруповані відповідно до ключових тем розділу «Фонетика. Графіка. Орфоепія. Орфографія» з навчального предмета «Українська мова» (звуки мови і звуки мовлення; позначення звуків мовлення на письмі; склад та наголос; основні правила переносу; вимова приголосних звуків; найпоширеніші випадки чергування голосних і приголосних звуків; позначення м'якості приголосних на письмі буквами **ь, і, є, ю, я**; сполучення **ьо, йо**; вживання м'якого знака, апострофа). Під час виконання завдань з даного блоку брали участь такі процеси й операції, як читання вголос (проговорювання) та письмо (Додаток А.).

Результати проведеного аналізу робіт молодших школярів з тяжкими мовленнєвими розладами більш детально представлено у Додатку Б.

Також вважаємо за потрібне продемонструвати порівняльні дані всіх груп помилок за всіма видами завдань, які пропонувалися учням з тяжкими мовленнєвими розладами. Всі види завдань формувалися з урахуванням першочергового, основного функціонування тих чи інших процесів та операцій на момент виконання діагностичних проб молодшими підлітками. Дані операції та процеси були означені під час аналізу виконаних дітьми завдань експериментальної методики (твір, словниковий диктант, диктант, тощо) (Рис. 2.7., Рис. 2.8., Рис. 2.9.).

Зазначимо, що для глибшого аналізу отриманих даних ми порівнювали рівні помилок в молодших підлітків з тяжкими мовленнєвими розладами з учнями із типовим мовленнєвим розвитком. Дану групу склали учні п'ятих–шостих класів Атманської загальноосвітньої школи І–ІІІ ступенів Якимівської районної державної адміністрації (Запорізька область) та Криворізької гімназії №95 Криворізької міської ради (Дніпропетровська область).

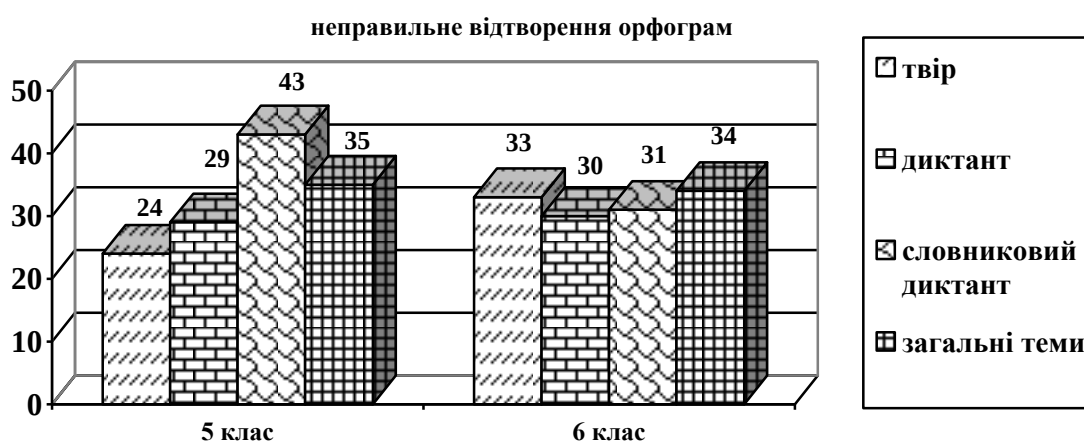


Рис. 2.7. Основні групи помилок в учнів 5-6 класів з тяжкими мовленнєвими розладами (у %)

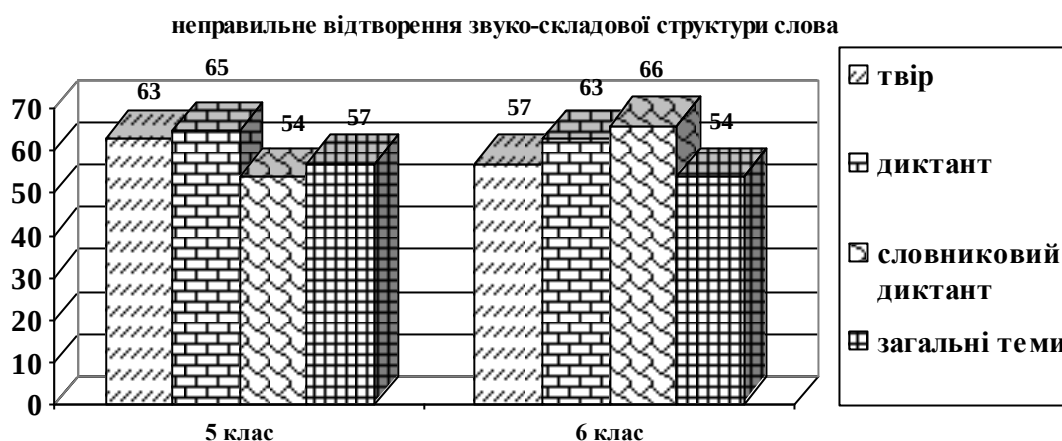


Рис. 2.8. Основні групи помилок в учнів 5-6 класів з тяжкими мовленнєвими розладами (у %)

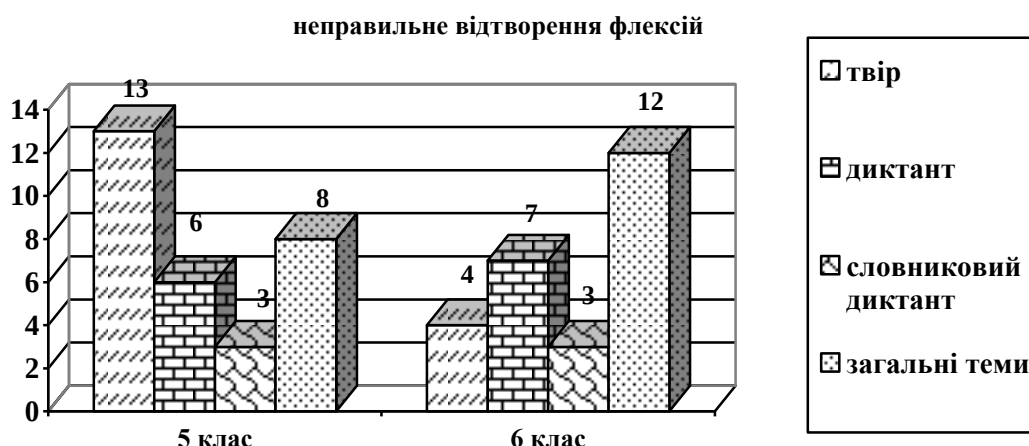


Рис. 2.9. Основні групи помилок в учнів 5-6 класів з тяжкими мовленнєвими розладами (у %)

В учнів з типовим мовленнєвим розвитком зазначені помилки траплялися зрідка і не характеризувалися систематичністю. Найбільше помилок було з групи неправильного відтворення звуко-складової структури слова у вигляді заміни (5 клас – 9%). Менше помилок було у вигляді додавання (4%) та пропусків (6%), поодинокими були випадки перестановок та спотворень (по 1%). У шостому класі вищеперераховані помилки трапляються дуже рідко, а деякі відсутні взагалі (перестановки та спотворення не спостерігалися). Тому було висунуто припущення, що дані помилки мали випадковий характер і молодші підлітки їх допустили в результаті зниження концентрації уваги під час виконання запропонованих завдань.

Отже, підсумовуючи репрезентовані вище дані кількісного аналізу результатів першого етапу констатувального експерименту, можна визначити, що для учнів 5–6 класів з тяжкими мовленнєвими розладами характерними є такі групи помилок: неправильне відтворення орфограм (за типом: неправильне використання апострофа; написання великої та малої літери; використання м'якого знака; написання подовженого приголосного з двома однаковими літерами; написання слів з ненаголошеними [е], [и] у корені слова; використання наголосу) та звуко-складової структури слова (за

типом: пропуски, перестановки, додавання, заміни звуків, букв та складів, русизми). В основі цих груп труднощів лежать недостатньо сформовані складові фонологічного компоненту мовленнєвої діяльності. Також була виокремлена третя група помилок – неправильне відтворення флексій. В основі цих помилок простежується недосконало розвинена лексико-граматична сторона мовлення та недостатній процес прогнозування.

З метою розкриття означеного взаємозв'язку та визначення психологічних механізмів специфічних помилок у молодших підлітків з тяжкими мовленнєвими розладами необхідно більш детально обстежити стан сформованості слухових, зорових, графо-моторних процесів та операцій, усного мовлення.

2.3. Завдання та організація другого етапу констатувального експерименту: вивчення психологічних механізмів специфічних помилок у школярів з тяжкими мовленнєвими розладами

Аналіз результатів першого етапу дослідження дав змогу встановити, що рівень опанування лінгвістичними знаннями, які, своєю чергою виступають індикатором сформованості фонологічного компоненту, в учнів 5–6 класів недостатньо засвоєні, а їх використання супроводжується великою кількістю специфічних помилок, які мають стійкий характер. Різноманітність та численність якісно неоднорідних труднощів вимагає з'ясування чітких психологічних механізмів їх виникнення, що є суттєвим для побудови адекватної формувальної методики. Це означає, що подальше дослідження доцільно зосередити на виявленні умов виникнення та специфіці прояву різних типів помилок у процесі виконання спеціальних завдань.

Успішне формування мовленнєвої діяльності, зокрема і фонологічного компоненту, відбувається за наявності певних фізіологічних передумов, до яких входять: збережений слуховий, зоровий, кінестетичний аналізатори та певний рівень зрілості нервової системи (О. Архіпова, Е. Данілавічюте,

Н. Гаврилова, В. Ільяна, О. Єлецька, Н. Пахомова, Ю. Рібцун, Є. Соботович, Т. Філічева, Г. Чіркїна та ін.) [15; 54; 71; 79; 80; 98; 198; 215; 235; 265; 278].

Процес оволодіння правильною звуковимовою здійснюється у дітей на основі тісної взаємодії сенсорних та моторних функцій, які забезпечують єдність мовної системи. Загалом, правильне засвоєння звукової сторони мовлення залежить від рівня розвитку перцептивного (розрізнення звуків мовлення за узагальненими, смислорозрізнявальними ознаками) та фонематичного (розрізнення звуків мовлення за фізичними та акустичними ознаками) рівнів сприймання (О. Архіпова, О. Єлецька, Є. Соботович та ін.) [15; 80; 235].

Отже, для правильного формування звукової сторони мовлення у дитини повинен бути розвинений на достатньому рівні не лише артикуляційний апарат, а й уміння чути та розрізняти коректну вимову звуків у власному та чужому мовленні [15].

Рівень фонологічних знань у школярів також реалізується й в писемній продукції, а саме в навичці письма. За О. Лурія, в структуру операцій письма відносять: процеси переробки слухомовленнєвої інформації (звуковий аналіз почутого, слухомовленнєва пам'ять); диференціація звуків на основі кінестетичної інформації; актуалізація зорових образів букв; розташування елементів у букві, рядка у просторі; моторне (кінетичне) програмування графічних рухів; планування, реалізація та контроль акту письма; підтримання робочого стану, активного тону кори. Науковець зазначає, що природними операціями даного процесу є: аналіз звукового складу слова; переведення фонем у зорову графічну схему (співвіднесення звука з буквою); перетворення оптичних зображень (букв) у відповідні графічні елементи за допомогою рухів кисті руки (співвіднесення букви з кінемою) [146; 274].

Пропонуємо розглянути ті групи труднощів, які безпосередньо пов'язані та виникають внаслідок порушень фонологічного компоненту мовлення:

1) неправильне відтворення орфограм. В основі даних помилок лежить недостатньо сформований або ж опанований учнями 5–6 класів із тяжкими мовленнєвими розладами морфологічний принцип письма;

2) неправильне відтворення звуко-складової структури слова. До даної групи були віднесені помилки, що виникали внаслідок недостатньо сформованого або ж опанованого учнями 5–6 класів із тяжкими мовленнєвими розладами фонетичного принципу письма.

Вивчаючи процес оволодіння орфографією дітьми з тяжкими порушеннями мовлення (старші дошкільники, учні середньої ланки освіти), Л. Бартенєва та З. Пригода зазначають, що в основі продукування орфографічної навички лежать сформовані на достатньому рівні фонологічна та морфологічна ланки мовлення [20; 206]. Саме на даних складових мовлення діти, за умови типового та/або порушеного мовленнєвого розвитку, опановують фонетичний та морфологічний принципи письма.

Третя група труднощів, неправильне відтворення флексій, на нашу думку, носить опосередкований характер виникнення внаслідок порушення фонологічного компоненту мовлення. Вважаємо, що в основі даної групи специфічних помилок лежить процес хибного прогнозування мовленнєвого матеріалу, що і призводить до недосконалого формування лексико-граматичної сторони мовлення.

Відповідно до зазначеного вище, наступним етапом нашого дисертаційного дослідження було визначення завдань та організація другого етапу констатувального експерименту, а саме, вивчення психологічних механізмів специфічних помилок. Тому була зосереджена увага на дослідженні стану слухових, зорових, графо-моторних функцій та операцій, фонематичних процесів та стану усного мовлення (звуковимова, лексико-граматична сторона та зв'язне мовлення) у молодших підлітків із тяжкими мовленнєвими розладами.

До другого етапу констатувального експерименту було залучено тих учнів, які приймали участь в першому етапі констатувального експерименту

(106 учнів з тяжкими мовленнєвими розладами та 30 учнів з типовим мовленнєвим розвитком).

Вважаємо за потрібне зазначити, що запропоновані завдання експериментального дослідження стану сенсорних функцій та операцій, фонематичних процесів, звуковимови, лексико-граматичної сторони та зв'язного мовлення були спрямовані на визначення стану сформованості як писемної, так і усної продукції в учнів 5–6 класів з ТМР. Оскільки достатній рівень розвитку фонологічного компоненту мовлення забезпечує успішне формування не лише усного (актів говоріння та аудіювання), а й писемного (процесів читання та й письма) мовлення. Хочемо наголосити, що розвиток даної складової мовленнєвої діяльності безпосередньо залежить від того, як дитина чує, сприймає, аналізує, синтезує найменші звукові одиниці мови – фонеми, які реалізуються у вигляді звуків рідної мови. І потім ці знання втілює в писемному мовленні під час написання необхідного тексту, застосовуючи фонетичний або морфологічний принципи письма; використовує їх у подальшому процесі опанування новими знаннями шкільного навчання з наступним вільним використанням їх в активному мовленні.

При розробці спеціального діагностичного комплексу з метою вивчення психологічних механізмів специфічних помилок у школярів із тяжкими мовленнєвими розладами були використані методики вітчизняних вчених (О. Азова, О. Єлецька, Е. Данілавичюте, В. Ільяна, Л. Кузьміна, Р. Лалаєва, З. Пригода, І. Прищєпова, Ю. Рібцун, В. Тищенко, Є. Соботович, Т. Філічева, та ін.) [2; 54; 56; 71; 79; 80; 97; 206; 215; 235; 265; 278]. Даний аналіз дозволив визначити основні напрямки експериментальної роботи та виокремити завдання, які спрямовані на детальне вивчення слухових, зорових функцій та операцій, фонематичних процесів, стану усного мовлення (звуковимова, лексико-граматична сторона та зв'язне мовлення) у молодших підлітків з ТМР.

Всі виокремлені спеціальні завдання означених авторів були модифіковані та адаптовані відповідно до віку й стану мовлення учнів з тяжкими мовленнєвими розладами. Увесь дидактичний інструментарій (лінгвістичне наповнення спеціальних завдань) добирався з опорою на змістове комплектування навчального предмета «Українська мова» для 5–6 класів. Зокрема, активно використовувалися лінгвістичні матеріали з підручників «Української мови» для п'ятих та шостих класів, які рекомендовано Міністерством освіти і науки України з опорою на зміст вимог до навчального матеріалу, які означені в навчальній програмі «Українська мова» для 5–7 класів спеціального загальноосвітнього навчального закладу для дітей з тяжкими порушеннями мовлення [63; 82; 83; 175; 180; 181; 182; 190].

Отже, під час дослідження за мету ставилося визначити стан сформованості:

1. слухових функцій та операцій;
2. зорових функцій та операцій;
3. фонематичних процесів;
4. усного мовлення (звуковимови, лексико-граматичної сторони мовлення, зв'язного мовлення).

Зокрема, в структурі наших напрямків обстеження відсутні окремі блоки спеціальних завдань, спрямованих на дослідження графо-моторних навичок та інтелектуального розвитку школярів 5–6 класів з тяжкими мовленнєвими розладами. Це зумовлене тим, що під час аналізу даних змісту карток стану здоров'я та розвитку дитини, висновків Районних психолого-медико-педагогічних консультації та індивідуальних мовленнєвих карток первинного обстеження логопедів, не було відзначено кінетичної форми дисграфії та відхилень у розумовому розвитку.

Пропонуємо розглянути зміст викладених вище напрямків обстеження, які представлено окремо скомпонованими блоками дослідження тої чи іншої функції чи процесу.

Блок 1. Дослідження стану слухових і зорових функцій та операцій у молодших підлітків з важкими мовленнєвими розладами.

У контексті експериментальної роботи увага була зосереджена на перевірці таких слухових функцій та операцій:

1. слухове сприймання;
2. слухова увага;
3. слухова пам'ять;
4. слуховий контроль.

Для того, щоб перевірити визначені слухові функції та операції, було запропоновано до виконання учнями завдань, які спрямовані на:

1. дослідження слухового сприймання та уваги на матеріалі відтворення ритмічних малюнків;
2. дослідження слухової уваги на матеріалі тексту та вірша;
3. запам'ятовування логічно пов'язаних між собою слів;
4. запам'ятовування слів, не пов'язаних між собою логічними чи видовими ознаками;
5. визначення правильності вимовляння почутих звуків у словах.

Дослідження слухового сприймання та уваги на матеріалі відтворення простих ритмічних малюнків.

Завдання №1 на перевірку вміння відтворити ритмічні малюнки, що відстукують олівцем або долонею по столу.

Мета: визначення стану слухового сприймання та уваги.

Інструкція: Послухай уважно та повтори ритм:

1) !!!

!! !

!! !!

!!! !

!! ! !!

!! !! !!

!!! !! !

2) !!

! ! !

! !!!

!!! !!

!! ! !! !!!

!! !! !! ! ! !

!!! ! !! ! !!! !!

Дослідження слухової уваги на матеріалі тексту та вірша.

Завдання №2 на виокремлення із невеличкого тексту речення, що не підходить за змістом.

Мета: визначення стану слухового сприймання та уваги.

Інструкція: Послухай уважно текст. Скажи, яке речення зайве.

Текст: Наша Вітчизна, наша Батьківщина – мати-Україна. Вітчизною ми називаємо Україну тому, що в ній ми народилися, у ній розмовляють рідною мовою, і все в ній для нас рідне. Батьківщиною ми називаємо Україну тому, що в ній жили наші батьки і діди, а матір'ю – тому, що вона годує нас своїм хлібом, зігріває сонцем, втішає красою природи. **Навесні починають прокидатися дикі тварини від зимової сплячки.** Українська земля має багату історію, ушановану героїчними подвигами наших предків. За княжих часів українська держава була найбільшою в Європі.

Завдання №3 на виокремлення на слух із запропонованого тексту «зайвого» слова, що не підходить за змістом.

Мета: визначення стану слухового сприймання та уваги.

Інструкція: Послухай уважно вірш. Визнач слово, що не підходить за змістом. Назви його.

Вірш: «Журавлі високі пролітають»

Журавлі високі пролітають,
ледве видно птахів із землі.

Журавлів я з вирію стрічаю
і прошу перо у **грибів**.

Ставши над Дніпром зеленооким,
ставши над усміхненим Дніпром,
я прошу перо у них високе,
піднебесне в них прошу перо

Хай з небес перо високе кинуть,
хай мене благословлять крилом,
щоб писалось слово журавлине
журавлиним з вирію пером.
Щоб воно до вирію літало,
журавлиний звідало політ,
та завжди із вирію вертало
до святої отчої землі...

(за Є. Гуцало)

Дослідження запам'ятовування логічно пов'язаних між собою пар слів.

Завдання №4 на запам'ятовування логічно пов'язаних між собою слів.

Мета: визначення стану слухової пам'яті.

Інтерпретація результатів: високий рівень – відтворення 8 і більше слів; достатній рівень – відтворення 7–6 слів; низький рівень – відтворення менше 6 слів.

Час на запам'ятовування: відтворення після прослуховування слів.

Інструкція: Послухай запропоновані вислови. Спробуй їх запам'ятати.
Додай потрібні слова, які ти тільки що чув, до тих, які почуєш знову.

Слова (перше прослуховування):

Слова (друге прослуховування):

Висока береза

чорна

Чорна ворона

маленька

Хитра лисиця

ХОЛОДНИЙ

Маленька мишка

HOBa

Нова іграшка

широка

Веселый клоун

СМІШНИЙ

Широка річка

ВИСОКА

Дерев'яний стіл

дерев'яний

Смішний клоун

хитра

Холодний вітер

веселый

Завдання №5 на запам'ятовування логічно пов'язаних між собою слів.

Мета: визначення стану слухової пам'яті.

Інтерпретація результатів: високий рівень – відтворення 8 і більше пар слів; достатній рівень – відтворення 7–6 пар слів; низький рівень – відтворення менше 6 пар слів.

Час на запам'ятовування: відтворення після прослуховування слів.

Інструкція: Прослухай уважно запропоновані пари слів та відтвори їх.

Слова: Холодне – гаряче, велике – маленьке, високе – низьке, широке – вузьке, далекий – близький, ласкавий – суворий, плач – сміх, дорогий – дешевий, хвалити – сварити, дешевенький – дорогенький.

Завдання №6 на запам'ятовування логічно пов'язаних між собою слів.

Мета: визначення стану слухової пам'яті.

Інструкція: Прослухай уважно запропоновані слова, запам'ятай та відтвори слова.

Інтерпретація результатів: високий рівень – відтворення 8 і більше слів; достатній рівень – відтворення 7–6 слів; низький рівень – відтворення менше 6 слів.

Час на запам'ятовування: відтворення після прослуховування слів.

Примітка: запропоновані слова пов'язані між собою певною ознакою; необхідним також є спочатку відтворення дитиною слів у вільному порядку, а згодом – у тому порядку, в якому вони були надиктовані педагогом.

Ряд слів:

Комп'ютер, мишка, програма, монітор, клавіша, вікно, інтернет, браузер, провайдер, флешка.

Дослідження запам'ятовування слів, не пов'язаних між собою логічними чи видовими ознаками.

Завдання №7 на запам'ятовування слів, які не пов'язані між собою родовими чи видовими ознаками.

Мета: визначення стану слухової пам'яті.

Інструкція: Послухай уважно слова. Запам'ятай і повтори їх в будь-якому порядку.

Інтерпретація результатів: високий рівень – відтворення 8 і більше слів; достатній рівень – відтворення 7–6 слів; низький рівень – відтворення менше 6 слів.

Час на запам'ятовування: відтворення після прослуховування слів.

Примітка: пропонується 5 наборів слів для 5 спроб.

Слова:

1. Книга, троянда, доміно, яхта, кролик, окуляри, цегла, гніздо, голка, контрабас.

2. Болото, принц, кішка, магазин, парта, футбол, хмара, медуза, картина, градусник.

3. Сокира, гроза, вино, броня, зоопарк, самурай, фабрика, гиря, барон, руда.

4. Капуста, шпага, подушка, дорога, пила, пагорб, паркан, трубка, весілля, комар.

5. Годинник, орфограма, розберіть, написати, мистецтво, переконати, посміхатися, пташка, вимовляння, інструмент.

Дослідження уміння визначати правильність вимовляння почутих звуків у словах.

Завдання №8 на уміння визначати правильність вимовляння почутих звуків у словах.

Мета: визначення стану слухової уваги та контролю.

Інструкція: Послухай уважно слова. виправ мене, якщо почуєш, що я вимовляю слова неправильно.

Примітка: для чистоти завдання слова потрібно вимовляти фонетично правильно та зі спотвореною звуковимовою.

Слова: мова, душка, коло, молодь, добре, корова, місяць, очоньки, потяг, шевчик, кіно, новина, тижжя;

Холоблій, землероб, перекотиполе, вищезгаданий, ширшавий, димонстрація, далекосяжний, діржава, жовтогарячий, малькати, одноденний, двоярусний, триніжок, чотирикутник, кийівшина.

Завдання №9 на уміння визначати помилки у почутому тексті.

Мета: визначення стану слухової уваги та контролю.

Інструкція: Послухай уважно текст. виправ мене, якщо почуєш, що я вимовляю слова в тексті неправильно. Зокрема, якщо це і смислові помилки.

Примітка: для чистоти завдання кожне слово в тексті потрібно вимовляти фонетично правильно, зі спотвореною звуковимовою. В тексті також наявні й смислові помилки.

Текст:

Стар лебеді схилили перед ним горді шії. Дорослі й **дти** стояли на березі. **Внизу над ними** лежала льодяна пустеля. **У відфвідь** я махав йому

рукою. Сонце освітило верхівки дерев і **уекано** за ними. **Я вже спав, коли хтось заговорив зі мною.** На столі лежала **магія** на того міста. **Літак сюди, щоб допомогти людям. Швидко мені на машині. Бур'яни плодоносні.**

Наступним етапом нашої експериментальної роботи була перевірка стану сформованості зорових функцій та операцій:

1. зорово-просторова орієнтація;
2. зорове сприймання та увага;
3. зорова увага;
4. зорова пам'ять;
5. зоровий контроль.

З метою перевірки означених функцій були використані спеціальні завдання, які спрямовані на:

1. дослідження зорово-просторових орієнтацій;
2. дослідження якості зорового сприймання та зорової уваги;
3. дослідження зорової уваги;
4. дослідження концентрації зорової уваги на графемному матеріалі;
5. дослідження зорової пам'яті (запам'ятовування графічних візерунків та літер, розміщених у геометричних фігурах);
6. дослідження зорового контролю на матеріалі друкованих літер, слів та речень.

Дослідження зорово-просторових орієнтацій.

Завдання №10 на уміння орієнтуватися у власному тілі (проба Хеда).

Мета: визначення стану зорово-просторових орієнтацій.

Інтерпретація результатів: 3 бали – виконані обидва завдання; 2 бали – виконано лише просте орієнтування; 1 бал – не виконано жодного завдання.

Інструкція:

1 проба: Підніми ліву руку, покажи праве око, ліву ногу.

2 проба: Візьмися лівою рукою за праве вухо, правою рукою – за праве вухо, правою рукою – за ліве вухо, покажи лівою рукою праве око.

Примітка: Проби потрібно починати тільки з лівої руки. Якщо 1 проба успішно виконана, то переходять до наступної, якщо ні – завдання припиняють.

Завдання №11 на уміння виконувати графічні вправи на аркуші паперу в клітинку (Додаток В.).

Мета: визначення стану зорово-просторових орієнтацій.

Інструкція: Візьми олівець і проведи лінії в тому напрямку в якому я скажу: одна клітинка вгору, одна клітинка направо, одна клітинка вгору, одна клітинка направо, одна клітинка вниз, одна клітинка направо, одна клітинка вниз, одна клітинка направо і т.д.

Примітка: Візерунки малюються під диктовку дорослого. Всі завдання даються з паузами, залишаючи час на їх виконання. Візерунки можуть бути різними.

Дослідження якості зорового сприймання та зорової уваги (виокремлення букви з-поміж графічних образів, схожих між собою).

Завдання №12 на виокремлення літери з-поміж графічних образів, схожих між собою (Додаток В.).

Мета: визначення стану зорового сприймання та уваги на літеру.

Інструкція: Подивися уважно на картинку. Скажи, чи є тут літера? Якщо є, то яка, назви й покажи її.

Дослідження зорової уваги.

Завдання №13 віднайти та закреслити задану літеру серед інших запропонованих у таблиці (коректурна проба) (Додаток В.).

Мета: визначення стану стійкості та концентрації уваги на матеріалі друкованих та прописних літер.

Інтерпретація результатів: Результати завдання оцінюються: за кількістю пропущених незакреслених знаків, за часом виконання або за кількістю переглянутих знаків. Концентрація уваги оцінюється за формулою: $K = C2/P$, де C – число рядків таблиці, переглянутих учнем, P – кількість помилок (пропусків або помилкових закреслень зайвих знаків). Стійкість

уваги оцінюється по зміні швидкості перегляду протягом всього завдання. Результати підраховуються за формулою: $A = S/t$, де A – темп виконання, S – кількість букв переглянутої частини коректурної таблиці, t – час виконання.

Час на виконання завдання: 60 секунд.

Інструкція: Подивися уважно на таблицю й закресли:

- всі букви **С** у таблиці 1;
- всі букви **с** у таблиці 2.

Примітка: для школярів 11–12 років норма уваги – від 600 знаків, норма концентрації – не більше 5 помилок. Помилкою вважається пропуск тих літер, які повинні бути закреслені, а також неправильне закреслення.

Завдання №14 віднайти та закреслити серед набору літер слова (методика Мюнстерберга) (Додаток В.).

Мета: визначення стану стійкості та концентрації уваги на матеріалі друкованих літер.

Інтерпретація результатів: Оцінюється кількість виділених слів і кількість помилок (пропущені і неправильно виділені слова). Підраховується кількість слів, які підкреслив підліток, та кількість помилок. Помилками вважаються пропущені слова та слова, що неправильно підкреслені.

Концентрація уваги оцінюється за формулою: $K = C/p$ де C – кількість рядків, які переглянув підліток, p — кількість помилок.

Час на виконання завдання: 2 хвилини.

Оцінювання результатів. Середня норма обсягу уваги для підлітка – 600 знаків і більше; 5 та менше помилок – норма концентрації уваги.

Інструкція: Подивися уважно на текст. Серед цього тексту є слова. Твоє завдання – якомога швидше вичитуючи текст, підкреслити ці слова. Наприклад: р ю к л б ю с р а д і с т ь у ф р к н п.

Примітка: після того, як школяр закінчить виконувати завдання, необхідно підрахувати кількість підкреслених слів та порівняти їх з правильними варіантами відповідей.

Ключ до методики: сонце, район, новини, екзамен, прокурор, теорія, хокей, телевізор, увага, радість, народ, репортаж, конкурс, особистість, плавець, відчай, лабораторія, основа, психологія, рай.

Дослідження зорової уваги та пам'яті.

Завдання №15 на визначення уміння впізнавати в алфавітному порядку літери, що розміщені в таблиці (модифіковані таблиці Шульте) (Додаток В.)

Мета: визначення стану стійкості зорової уваги, динаміки та працездатності.

Інтерпретація результатів: високий рівень – витрачено не більше 40 сек. ключно; достатній рівень – витрачено не більше 50 сек.; низький рівень – витрачено понад 50 сек.

Час на виконання завдання: 40 сек.

Інструкція: Подивися уважно на картинку. Покажи і назви всі літери в алфавітному порядку. Знаходь їх якомога швидше, але будь уважним.

Примітка: дитині надається можливість фіксувати букви тільки поглядом або за допомогою ручки, при цьому не залишати міток на таблиці.

Дослідження концентрації зорової уваги на графемному матеріалі.

Завдання №16 на змішаному заштрихованому фоні впізнати, виокремити літери та прочитати відповідні слова (Додаток В.).

Мета: визначення стану концентрації зорової уваги на графемному матеріалі.

Інтерпретація результатів: високий рівень – швидке розпізнання 3-х слів; достатній рівень – швидке розпізнавання лише 2-х слів або розпізнавання всіх слів із використанням значної кількості часу; низький рівень – розпізнано 1-не слово або виконання завдання потребувало значного часу.

Інструкція: Прочитай запропоновані слова, що заштриховані.

Дослідження зорової пам'яті.

Завдання №17 на запам'ятовування та відтворення геометричних фігур (Додаток В.).

Мета: визначення стану запам'ятовування геометричних фігур.

Правильні відповіді:

Номер набору	Номер трикутників
I	1, 3, 8, 12, 14, 16
II	2, 7, 15, 18, 19, 21
III	4, 6, 10, 11, 17, 24
IV	5, 9, 13, 20, 22, 23

Час на запам'ятовування: 10–15 сек.

Інструкція: Я покажу тобі малюнок з трикутниками. Запам'ятай їх. Після цього я покажу тобі інший малюнок, де трикутників буде більше. Тобі потрібно серед цих трикутників знайти ті, які були на першому малюнку.

Примітка: Помилками вважаються неправильно зазначені в матриці трикутники або ті з них, які дитина не змогла з якоїсь причини знайти.

Завдання №18 на запам'ятовування та відтворення друкованих та прописних літер.

Мета: визначення стану короткочасної зорової пам'яті.

Інтерпретація результатів: високий рівень – відтворення 8 і більше букв; достатній рівень – відтворення 7–6 букв; низький рівень – відтворення менше 6 букв.

Час на запам'ятовування: 5 сек.

Інструкція: Подивися на дані букви. Запам'ятай та відтвори їх на письмі.

Ряди букв:

С, Г, Ч, Х, У, Я, Ш, И, Ф, З

Р, Д, я, п, і, Х, В, о, Щ, б

п, і, р, н, ц, о, и, д, х

В, б, З, Ф, и, а, ч, Щ, К, є

Дослідження зорового контролю на матеріалі друкованих літер, слів та речень.

Завдання №19 на знаходження з-поміж літер неправильно надрукованих букв (Додаток В.).

Мета: визначення стану зорового контролю на графемному матеріалі.

Інструкція: Подивись уважно на літери та закресли ті, що надруковані неправильно.

Примітка: для виконання запропоновано матеріал, де у рядках надруковано 8, 16, 20 літер із помилками.

Завдання №20 на знаходження помилки у словах та їх виправлення.

Мета: визначення стану зорового контролю на графемному матеріалі.

Інструкція: Прочитай уважно слова та виправ усі помилки.

Примітка: У тексті наявні помилки на змішування букв, схожих за акустико-артикуляційними ознаками, пропуски, перестановки, додавання зайвих букв та складів тощо. Для прочитування запропоновано слова як з помилками, так і правильно надруковані.

Слова:

багаство, доротьба, банан, краєвиди, засч, кінь, колова, квітки, перелік, шчастя, Київщина, соковитий, розмаїття, спокотний, чекати, голодування, меморіал, насучиний, авіабудування, найпоширіших.

Завдання №21 на знаходження помилок у словах та їх виправлення.

Мета: визначення стану зорового контролю на графемному матеріалі.

Інструкція: Прочитай уважно речення в тексті та виправ усі помилки, які помітиш.

Примітка: в тексті наявні помилки на змішування букв, схожих за акустико-артикуляційними ознаками, пропуски, перестановки, додавання зайвих букв та складів тощо. Для прочитування запропоновано слова як з помилками, так і правильно надруковані.

Текст [62]:

ПАСХА

Найурочистіше церковне свято – Великдень. Ще воно називається Паскою. Свято це встановлено в пам'ять воскресіння розіп'ятого на хлесті Ісуса Христа.

Великдень неможливо уявити без пасального хліба. В Україні такий хліб називають пасхою.

Паска – високий хліб зі здобного тіста. Верхівка паски округла. Зверху виліплений із тіста хрест. Сапку паски прикрашають цукловою поривою, фарбованим пшоном або маком.

Символом Великодня стало також і яйце. Пофарбовані паскальні яйця називають красанками, розмальовані – пишанками.

Ігли з класанками завжди були улюбленими пасхальними забавами дітей і долослих. (*За В. Супрунечком.*) (80 сл.)

Блок 2. Дослідження фонематичних процесів молодших підлітків з тяжкими мовленнєвими розладами.

У даному блоці наше дослідження було спрямоване на перевірку таких фонематичних процесів:

1. фонематичне сприймання;
2. фонематичні уявлення;
3. звуко-складовий аналіз;
4. звуко-складовий синтез.

З метою перевірки даних процесів учням було запропоновано завдання, які спрямовані на:

1. дослідження фонематичного сприймання;
2. дослідження фонематичних уявлень;
3. дослідження звукового аналізу у зовнішньому плані (з опорою на слухове сприймання слова, вимовленого педагогом; з опорою на власну вимову);
4. дослідження звукового аналізу у внутрішньому плані (з опорою на власні уявлення);
5. дослідження звукового синтезу у зовнішньому плані (з опорою на слухове сприймання слова, вимовленого педагогом; з опорою на власну вимову);
6. дослідження звукового синтезу у внутрішньому плані (з опорою на власні уявлення);
7. дослідження складового аналізу;

8. дослідження складового синтезу.

Хочемо зазначити, що головною умовою виконання завдань на визначення стану сформованості фонематичних уявлень є абсолютне виключення артикулювання слів учнями, а також виключенням опори на слухове сприймання. Тобто школяр має виконувати завдання без проговорювання слів чи то педагогом, чи то самотійно.

Для обстеження стану сформованості фонематичних процесів завдання добирались з опорою на психолінгвістичну періодизацію та особливості формування фонематичного слуху, розроблену Є. Соботович [228; 233; 235].

Дослідження фонематичного сприймання.

Завдання №22 на розпізнавання фонем, що звучать ізольовано (виокремлення на слух заданого звуку з-поміж схожих за акустичними чи артикуляційними ознаками).

Мета: визначення стану фонематичного сприймання.

Інструкція: Я буду називати звуки, а ти слухай уважно і плесни в долоні коли почуєш звук «...».

Звуки:

[Р'] – р р р р' р р р р' р р р' р' р р р р

[С] – с ш з с ц ч с ж з ц с ш ш с щ ц с

[Ж] – ж з з дж ж ч щ ж з ш ж ж ш з ч ж

[Л'] – л л л л' л л л л' л л л' л' л л л л

[П] – п б д п' в б п б п п' п' п п б б п

[С] – а о с и е у с і у е а а с с о и с и е

[А] – і е а и і о і е у а и е і а о и е а

Завдання №23 на розпізнавання фонем, що звучать в складах (виокремлення на слух заданого звуку з-поміж схожих за акустичними чи артикуляційними ознаками).

Мета: визначення стану фонематичного сприймання.

Інструкція: Я буду називати склади, а ти слухай уважно і плесни в долоні коли почуєш склад «...».

[СУ] – са шу зу са ци чу су жо зе ці со ше ши си ца су

[АК] – ла ак ло ау ади кла га ак іг ош ади ог

[ШЕ] – еш же ше зе зе ше дже еш же че ще же зе ше же еш же ше зе че

Завдання №24 на розпізнавання слів-квазіомонімів (несправжні омоніми, слова які різняться одним звуком).

Мета: визначення стану фонематичного сприймання.

Інструкція: Я буду називати тобі парами слова, а ти повинен визначити якими звуками вони відрізняються.

Слова: там – дам, казка – каска, жук – сук, шашки – чашки, марка – майка, коза – коса, гірка – гілка, лис – ліс, мишка – миска, рак – лак, рама – лама, слива – злива, каса – каша.

Завдання №25 на розрізнення на слух складних слів.

Мета: визначення стану фонематичного сприймання.

Інструкція: Я буду називати слова, а ти слухай уважно й плесни в долоні коли почуєш звук «...».

Слова:

[с] – експонат, чорногуз, історичний, символіка, багатосмуговий, флеш-пам'ять, комунікатори, рукописний, незліченний, напівавтомат, конституція, бісектриса, навздогад, регулятор, радіофізичний;

[з] – козацтво, перекотиполе, східноукраїнський, блакитноокий, композиторський, риштовання, гарнесенький, пензлик, загартування, безпечний, газоподібний, дифузія, антидержавний, самохідка, двохмільйонний;

[ш] – життєдайний, сталевар, зштовхуватися, ненаголошений, дворушник, сердешний, півобласті, новоутворений, шістнадцяте, рівнодення, невідчинений, сфальшувати, применшення, лівобережжя, теленовини;

[ж] – множення, короткочасний, зернозбиральний, арифметика, живописний, зображення, піраміда, електрозварка, далекосяжний, зловорожий, щоденник, стрімголова, багатовіковий, безжиттєвий, книжковий;

[р] – інформація, недобілений, одноденний, милесенький, комп'ютер, системний блок, жорсткий, магнітний, планшет, переміщувати, архітектурна, трикутник, координата, залізобетон, схвилювати;

[л] – морквяний, десятиріччя, хронологія, літопис, десятиріччя, священник, Галицький, чорнозем, археологія, еволюція, плоскогубці, шліфувати, красномовний, північнокримський, храмобудівництво.

Дослідження фонематичних уявлень.

Завдання №26

Мета: визначення стану фонематичних уявлень.

Інструкція: Придумай слова, в яких звук [ж] буде на початку слова, в кінці та в середині (аналогічно на звуки р, л, с, з, ш, тощо).

Примітка: всі придумані та названі слова записувалися учнем у зошит.

Завдання №27

Мета: визначення стану фонематичних уявлень.

Інструкція: На аркушах паперу написані слова. Прочитай їх про себе і запиши: в один стовпчик слова зі звуком Ж, в другий – зі звуком З (аналогічно на звуки р–л, т–д, п–б, ч–ц тощо).

Примітка: для виконання пропонувалась серія спеціально дібраних слів із заданими звуками у різних позиціях.

Слова:

1 набір слів: журавель, жалібний, жахливий, жартувати, жовтень, жолудь, стержень, лежанка, режисер, держава, дружина, сиріжка, подорож, ажіотаж, персонаж, розпродаж, телерепортаж, демонтаж; завдання, залізо, збільшення, здоров'я, зробити, забарвлений, азбука, композитор, брезент, морозний, розпізнати, скелелаз, електровоз, чорногуз, кінопоказ, майонез, турбовоз;

2 набір слів: роздягальня, рахунок, режисер, розумний, розпродаж, ризикувати, доручення, виноградник, струмінь, чорнобривці, кукурудза, інструмент, цукровар, календар, самовар, командир, писанкар, швейцар;

лагідний, листопад, ледачий, локшина, лотерея, ложка, долина, малина, калина, перлина, карнавал, телеканал, генерал, персонал, протокол, престол;

3 набір слів: таблетка, тварина, телефон, тиша, трактор, тяжкий, електротранспорт, світлофор, ластівка, тротуар, тритон, підліток, футболіст, конверт, парашут, танцюрист, концерт, акробат; далекий, двадцять, держава, доброта, дівчина, думати, відвідувач, нагадування, наздогнати, мандарин, винагорода, відвідувач, виноград, парад, навздогад, шоколад, наперед, дисковод;

4 набір слів: пальма, переправа, письменник, плавати, плащ, пустеля, запитання, краплина, купатися, капуста, ошпарити, скрипка, фільмоскоп, криволап, смолоскип, відеокліп, кінескоп, скайп; батарея, барбарис, блискучий, будильник, бутерброд, боротьба, комбінат, автомобіль, тролейбус, горобина, хлібороб, винороб, скраб, світлолюб, роздріб, Колумб;

5 набір слів: чайник, чарівник, чемпіон, черепаха, чисельник, чоловік, дівчина, мучитися, навчатися, курчатко, мішечок, плече, відвідувач, автоподавач, розпаковувач, обмежувач, зламувач, розпушувач; цвіркун, цибуля, циркуль, царевич, цукерка, цукати, спеціальна, концерт, міцний, дециметр, матрац, абзац, кінопалац, шварц, шприц.

Завдання №28 дібрати слова на задані звуки з-поміж різноманітних малюнків.

Мета: визначення стану фонематичних уявлень.

Інструкція: Подивися уважно та знайди серед карток ті, в назвах яких є звуки [с], [ц], [з] (далі [ж], [ч], [ш]). Розклади їх у три колонки, не промовляючи. Запиши ці слова та підкресли букви [с], [ц], [з] (далі [ж], [ч], [ш]). Склади з ними речення та запиши їх.

Примітка: для виконання пропонувалася серія спеціально дібраних картинок із заданими звуками у різних позиціях.

Картинки: яйце, цуценя, матрац, самовар, велосипед, ковбаса, шухляда, парашут, шахтар, ковзани, береза, водолаз, човен, курчата, калач, жолуді, баклажан, журавель.

Завдання № 29 на творення слів на задані звуки, близькі за акустико-артикуляційними ознаками.

Мета: визначення стану фонематичних уявлень.

Інструкція: Склади та запиши п'ять речень зі словами, у яких є звуки [с] та [ш].

Звуки: [с] та [з]; [ш] та [ж]; [р] та [л]; [б] та [п]; [т] та [д]; [ч] та [ц].

Дослідження звукового аналізу.

Завдання №30 на аналіз звукового складу слів, визначення першого звука у слові.

Мета: визначення стану звукового аналізу у зовнішньому плані (з опорою на слухове сприймання слова).

Інструкція: Я буду називати слова. Ти слухай уважно й визнач перший звук у слові.

Слова: тато, пиріг, лоша, запрошувати, джерело, транспорт, евакуатор, роздратування, навушники, перехресний, глушина, цвіркун, чорниця, листопад, журавлина.

Примітка: запропоновані слова називає педагог.

Завдання №31 на аналіз звукового складу слів шляхом визначення останнього звука у слові.

Мета: визначення стану звукового аналізу у зовнішньому плані (з опорою на слухове сприймання слова).

Інструкція: Я буду називати слова. Ти слухай уважно й визнач останній звук у слові.

Слова: бік, вода, вогонь, пісок, ворона, мотоцикл, палац, скорпіон, розіграш, гіпопотам, вересень, купальник, гелготати, скоромовка, чародійник.

Примітка: запропоновані слова називає педагог.

Завдання №32 на аналіз звукового складу слів.

Мета: визначення стану звукового аналізу у зовнішньому плані (з опорою на слухове сприймання).

Інструкція: Я буду називати слова. Ти слухай уважно й визнач, скільки звуків у слові.

Слова: міцно, рибинка, Ямпіль, секунда, Олександрія, тролейбус, жабенята, артикуляція, щілинний, Батьківщина, гребінець, норвезький, Житомир, блищати, надзвичайний.

Примітка: запропоновані слова називає педагог.

Завдання №33 на аналіз звукового складу слів (визначення послідовності кількості звуків у слові).

Мета: визначення стану звукового аналізу у зовнішньому плані (з опорою на власну вимову).

Інструкція: Я буду називати слова. Ти слухай уважно й назви запропоновані слова по звуках, порахуй їх кількість. Наприклад, слово «бік» – звуки [б], [і], [к].

Слова: бік, вода, дзеркало, вогонь, пісок, мотоцикл, скорпіон, вітерець, гудіння, пиросос, перекотиполе, альбатрос, відвідувач, бадьорий, бджілка.

Примітка: запропоновані слова називає педагог. Школяр має назвати звуки, зберігаючи їхню послідовність.

Завдання №34 на аналіз звукового складу слів шляхом визначення першого звука у слові.

Мета: визначення стану звукового аналізу у внутрішньому плані (з опорою на власні уявлення).

Інструкція: Я покажу тобі картинки, а ти визнач перший звук у кожному слові.

Слова: рука, слон, палець, слива, помідор, корабель, абрикос, мультиварка, телефон, тріщина, фартушок, ромашка, крокодил, велосипед, барабан.

Примітка: слова пропонуються у вигляді відповідних картинок та не проговорюються ані педагогом, ані школярем.

Завдання №35 на аналіз звукового складу слів шляхом визначення останнього звука у слові.

Мета: визначення стану звукового аналізу у внутрішньому плані (з опорою на власні уявлення).

Інструкція: Подивися уважно на картинку й визнач останній звук у слові.

Слова: слон, помідор, краб, верблюд, сорочка, пропелер, люстра, телевізор, квадрат, акваріум, комп'ютер, вогонь, балерина, вертоліт, леопард.

Примітка: слова пропонуються у вигляді відповідних картинок та не проговорюються ані педагогом, ані школярем.

Завдання №36 на аналіз звукового складу слів.

Мета: визначення стану звукового аналізу у внутрішньому плані (з опорою на власні уявлення).

Інструкція: Подивися уважно на картинку й визнач, скільки звуків у слові.

Слова: мак, вогонь, кінь, їжак, квітка, папір, апельсин, черепаха, самокат, шнурок, синиця, тролейбус, циркуль, листоноша, виноград.

Примітка: слова пропонуються у вигляді відповідних картинок та не проговорюються ані педагогом, ані школярем.

Завдання №37 на аналіз звукового складу слів (визначення звуків у слові, зберігаючи їх послідовність).

Мета: визначення стану звукового аналізу у внутрішньому плані (з опорою на власні уявлення).

Інструкція: Подивися уважно на картинки. Назви запропоновані слова по звуках, порахуй їхню кількість. Наприклад, слово «кашалот» – звуки [к], [а], [ш] [а], [л], [о], [т], 7 звуків.

Слова: рак, дім, стіл, щука, сонце, редька, корабель, акваріум, дзеркало, сорочка, вертоліт, картопля, трикутник, помідор, телефон.

Примітка: слова пропонуються у вигляді відповідних картинок та не проговорюються ані педагогом, ані школярем. Школяр має назвати звуки, зберігаючи їхню послідовність.

Дослідження звукового синтезу.

Завдання №38 скласти зі звуків слова, поєднавши їх між собою та встановивши правильну послідовність.

Мета: визначення стану звукового синтезу у зовнішньому плані (з опорою на слухове сприймання звуків).

Інструкція: Я буду називати тобі звуки, а ти утворити з них слово.

Звуки:

Л О М (лом)	А П О С Т Р О Ф (апостроф)
Ф А Т А (фата)	Д З Е Р К А Л О (дзеркало)
Р О С А (роса)	Т Р И К У Т Н И К (трикутник)
В І К Н О (вікно)	Т Р І С Ч И Н А (тріщина)
С О Л О М А (солома)	С П Е К О Т Н И Й (спекотний)

Примітка: запропоновані звуки називає педагог. Складання слова відбувається зі звуків, даних в правильній послідовності.

Завдання №39 скласти зі звуків слова, поєднавши їх між собою та встановивши правильну послідовність.

Мета: визначення стану звукового синтезу у зовнішньому плані (з опорою на слухове сприймання звуків).

Інструкція: Я буду називати тобі звуки, які «переплутались» між собою. Їх треба правильно поєднати щоб утворилося слово.

Звуки:

А Р К (рак)	А К П У Т С А (капуста)
И Д М (дим)	А В И В Й Ж (жвавий)
О З А К (коза)	У Ц Н Е Ц Ь А (цуценя)
С О Л Н (слон)	Л Ь О К А Д А (коляда)
Б А С О К А (собака)	И Б И О Д Р Т (бродити)

Примітка: запропоновані звуки називає педагог. Складання слова відбувається зі звуків, даних в хаотичній послідовності.

Дослідження складового аналізу.

Завдання №40 на поділ слів на склади, які різняться складовою будовою.

Мета: перевірка стану складового аналізу.

Інструкція: Я буду називати тобі слова, а ти поділи їх на склади.

Слова: коза, лебідь, пастух, лопата, олівець, коридор, лампочка, новобудова, вареники, близнята, ластівка, безуспішний, гетьманщина, хліборобство, лісництво.

Завдання №41 на поділ слів на склади.

Мета: перевірка стану складового аналізу.

Інструкція: Я буду називати тобі слова, а ти скажи кількість складів.

Слова: сало, бинт, каструля, хвіст, стріла, дерево, перукарня, співчуття, тракторист, акваріум, перехрестя, верблюд, пропелер, крокодил, найдорожчий.

Дослідження складового синтезу.

Завдання №42 на утворення слів шляхом поєднання між собою складів.

Мета: перевірка стану складового синтезу.

Інструкція: Я буду називати тобі склади, а ти утвори з них слово.

Склади та слова:

вій сько – військо

ви дав ниц тво – видавництво

бджо ла – бджола

ар хі тек ту ра – архітектура

лю ди на – людина

хлі бо роб ство – хліборобство

де ре во – дерево

уте пли ти ся – утеплитися

Я ро слав – Ярослав

зер но схо ви ще – зерносковище

грай ли вий – грайливий

сіль сько го спо дар ський –
сільськогосподарський

Примітка: запропоновані склади називає педагог. Складання слова відбувається зі складів, даних у правильній послідовності.

Завдання №43 на утворення слів шляхом поєднання між собою переплутаних складів.

Мета: перевірка стану складового синтезу.

Інструкція: Я буду називати тобі склади, які «переплутались» між собою. Їх треба правильно поєднати, щоб утворилося слово.

Склади та слова:

єць за – заєць

да во – вода

со ка ро – сорока

ре бе за – береза

се ко ле – колесо

ка шо лад ко – шоколадка

ост пів ва ро – півострова

ді бра пі ти – підібрати

ді льник ве бу – будівельник

час ко ний ро тко – короткочасний

ри бль жа ди – дирижабль

жо чий га ря вто – жовтогарячий

Примітка: запропоновані склади називає педагог. Складання слова відбувається зі складів, даних в хаотичній послідовності.

Блок 3. Дослідження стану усного мовлення у молодших підлітків з тяжкими мовленнєвими розладами.

Необхідно зазначити, що обстеження усного мовлення здійснено індивідуально з кожним учнем, їхні відповіді фіксувалися в протоколах. Дослідженню передувало детальне вивчення індивідуальних логопедичних карток учнів з тяжкими мовленнєвими розладами, у яких відображено рівень сформованості мовлення дитини та провідне мовленнєве порушення.

У процесі дослідження значна увага була зосереджена на обстеженні звукової сторони мовлення. Оскільки лексико-граматична сторона та зв'язне мовлення не виступали предметом наукового доробку.

Для обстеження зв'язного мовлення були запропоновані спеціальні завдання на складання розповіді; для лексико-граматичної сторони мовлення – окремі вибіркові завдання на словозміну й словотворення та низка інших. Тому процес дослідження даних компонентів мовлення носив опосередкований характер з метою підтвердження їх стану, зазначеного у висновках первинного обстеження логопедів відповідних освітніх закладів. Більш ґрунтовно дані сторони мовлення у школярів 5–6 класів з тяжкими мовленнєвими розладами висвітлені в працях українського науковця З. Пригоди [206].

Стан сформованості звуковимови.

За основу було обрано класичну послідовність обстеження звуковимови у школярів (за А. Малярчук) [149; 150], а саме:

- ізолювана вимова звуків (самостійно та відображено);
- вимова в складах (відкритих, закритих, простих, зі збігом приголосних);
- вимова в словах (звук на початку слова, в кінці, в середині слова);
- вимова у власному мовленні.

Завдання №44 ізолювана вимова порушених звуків.

Мета: перевірка стану сформованості ізолюваної вимови звуків.

Інструкція: Повтори за мною звук [...].

Примітка: педагог називає, а учень повторює звуки.

Завдання №45 ізолювана вимова порушених звуків.

Мета: перевірка стану сформованості ізолюваної вимови звуків.

Інструкція: Вимов звуки, які ти знаєш.

Завдання №46 вимова складів у словах.

Мета: перевірка стану сформованості вимови звуків у складах.

Інструкція: Придумай та вимов склади, в яких звук буде відкритий, закритий, простий та зі збігом приголосних.

Завдання №47 вимова слів.

Мета: перевірка стану сформованості вимови слів.

Інструкція: Придумай та вимов слова, в яких звук [...] буде на початку, в кінці та в середині слова.

Завдання №48 вимова в активному мовленні.

Мета: перевірка стану сформованості звуковимови у власному мовленні.

Інструкція: Подивися у вікно та опиши, що ти там бачиш.

Стан сформованості лексико-граматичної сторони мовлення.

Завдання №49 на дослідження словозміни.

Мета: визначення стану словозміни іменників.

Інструкція: Я називатиму слово в однині, а ти маєш називати його в множині.

Слова: рак, віз, пенал, книжка, урок, дошка, парта, квиток, машина, вчитель, олівець, завдання, школа, апостроф, заняття.

Завдання №50 на дослідження словозміни.

Мета: визначення стану словозміни прикметників.

Інструкція: Прочитай речення та зазнач потрібне закінчення.

Речення: Сусідн_____ магазин працює цілодобово. Ми у лісі побачили дик_____ кабана. Наша квартира розташована на сьом_____ поверсі. У саду росте велик_____ тополя. Марічка має велик_____ родину. Яскраво світить веснян_____ сонечко. Діти побачили велик_____ новорічну ялинку. Із вирію прилетіли перелітн_____ птахи. В нашому садку росте багато фруктов_____ дерев. Микола отримав табель з гарн_____ оцінками.

Завдання №51 на дослідження словозміни.

Мета: визначення стану словозміни дієслів (категорії часу).

Інструкція: Прочитай словосполучення, узагальни їх одним словом.

Наприклад: Як назвати одним словом «Я буду писати?» – «Писатиму».

Слова: буду читати, жити, робити, малювати, говорити, пекти, ходити, вчити, грати, вишивати.

Завдання №52 на дослідження словотворення.

Мета: визначення стану словотворення іменників.

Інструкція: Прочитай слова й утворити їх у певній формі за наведеним зразком.

А) зменшення: -ечок-, -очок-, -ечк(а), -очк(а)

Інструкція: Як назвати предмет маленького розміру? Наприклад: рука – рученька.

Слова: стіл, міст, листок, мішок, заєць, квітка, будинок, ромашка, волошка, медальйон.

Б) надмірності, величини: -ищ(е)

Інструкція: Як назвати руку дуже великого розміру? Наприклад: рука – ручище.

Слова: вуж, гілка, дерево, хвіст, павука, сорочка, вантаж, верблюд, ананас, яблуко;

В) пестливості –к-(а, о), -еньк(а, о), -онук(а), -інк(а), -атк(о):

Інструкція: Як можна ніжно, ласкаво назвати руку? Наприклад: рука – рученька.

Слова: мати, серце, річка, зірка, перепілка, козак, лебідь, килим, дівчина, вівчар.

Завдання №53 на дослідження словотворення.

Мета: визначення стану словотворення прикметників.

Інструкція: Прочитай і доповни висловлювання тим самим словом — прикметником в іншій формі. Наприклад: «крило птаха — пташине крило».

Слова: повен човен, зелен сад, командир бригади, пюре картоплі, пух тополі, сад яблук, листя дуба, книжка школи.

Завдання №54 на дослідження словотворення.

Мета: визначення стану словотворення дієслів.

Інструкція: Прочитай слова. Утвори із них похідні дієслова.

Слова: їхати, везти, іти, гнати, білий, багатий, розумний, зима, дешевий, зброя, порох, мило, бідний, густий, свій, двоє.

Стан сформованості зв'язного мовлення.

Завдання №55 на складання розповіді (за серією сюжетних малюнків).

Мета: перевірка стану сформованості зв'язного мовлення.

Інструкція: Подивися на картинки. Послідовно розклади серію сюжетних малюнків і склади невеличку розповідь.

Примітка: увага зверталася на логічність, послідовність і граматичне оформлення речень у розповіді.

Серія сюжетних малюнків: «Поранена пташка».

Дослідження означених функцій та операцій, фонематичних процесів та усного мовлення, запропонованих у зазначеній методиці, нададуть можливість детально діагностувати та з'ясувати основні психологічні механізми специфічних помилок у молодших підлітків з тяжкими

мовленнєвими розладами. Все це буде основою для подальшого розроблення методики формування фонологічного компоненту мовлення в учнів 5 та 6 класів.

2.4. Результати другого етапу констатувального експерименту та їх аналіз

Низка досліджень сучасних фахівців засвідчує, що для дітей з тяжкими мовленнєвими розладами характерна своєрідність психічного розвитку. Це, в свою чергу, проявляється у відповідному недорозвиненні таких психічних процесів, як сприймання, пам'яті, уваги, уяви; у труднощах в утворенні та недостатній стійкості міжаналізаторних зв'язків; порушеннях словесного (вербального) мислення тощо (Л. Андрусишина, І. Власенко, О. Мастюкова, Т. Філічева, Г. Чиркіна, Т. Фотекова та ін.) [10; 48; 101; 1024 103; 110; 152; 266; 267; 270]. Опираючись на дані висновки, можна висунути припущення, що зазначені порушення можуть спричинити труднощі в повноцінному опануванні фонологічним компонентом мовлення. Проте в результаті проведеного аналізу низки літературних джерел не було виявлено наукових робіт, де був би обґрунтований взаємозв'язок фонологічних помилок із глибинними механізмами порушень у школярів із тяжкими мовленнєвими розладами.

Пропонуємо розглянути більш детально результати другого етапу констатувального експерименту, а саме, вивчення психологічних механізмів виникнення специфічних помилок у молодших школярів з тяжкими мовленнєвими розладами. Розширений аналіз виконаних проб учнями презентовано в Додатку Г.

Необхідно зазначити, що кожен вид спеціальних робіт експериментальної методики оцінювався за такою шкалою: за якістю виконання завдань учнями 5–6 класів із ТМР результати розподілялися на три групи відповідно до рівнів (високий, середній, низький). Високий рівень – якщо учні без помилок виконували запропоноване завдання; середній

рівень – якщо школярі допускали не більше трьох помилок; низький рівень – якщо допущено більше як п'ять помилок та завдання виконувалося з допомогою учителя. Оцінювання окремих завдань за відповідними індивідуальними для них критеріями, за необхідності, репрезентовано нижче більш детальніше.

Стан сформованості слухових функцій та операцій (див. Додаток Г).

За допомогою визначеної у всіх завданнях шкали оцінювання було виявлено середній відсотковий показник рівня розвитку слухових функцій та операцій у школярів п'ятих–шостих класів з тяжкими мовленнєвими розладами та в учнів контрольної групи відповідно до класу. Числові результати репрезентовано в таблиці 2.2 та на діаграмі (Рис. 2.10.).

Отже, із наведених даних діаграми (Рис. 2.10.) видно, що для молодших підлітків із тяжкими мовленнєвими розладами характерними є такі показники рівня розвитку слухових функцій та операцій: високий рівень складає 29,6%; середній – 41,8% та низький – 28,6% відповідно. Щодо показників означених функцій та операцій в учнів 5–6 класів з типовим мовленнєвим розвитком, то їхні числові показники такі: 91,3% складають школярі з високим рівнем слухових функцій та операцій і лише 8,7% – з середнім рівнем розвитку. Також для учнів контрольної групи не було характерним виконання всіх запропонованих діагностичних проб зі значною кількістю помилок, що б демонструвало низький рівень слухового розвитку. Тому дані, відображені на діаграмі (Рис. 2.10.), підтверджують значне зниження стану розвитку слухових функцій та операцій експериментальної групи учнів середньої школи.

**Результати дослідження слухових функцій і операцій
у молодших підлітків з ТМР (у %)**

Рівні	Високий		Середній		Низький	
Класи	5	6	5	6	5	6
слухове сприймання та увага	43,1%	39,6%	34,5%	35,4%	22,4%	25%
слухова увага	28,4%	29,2%	37,9%	40,7%	33,7%	30,1%
слухова пам'ять	22,4%	30,2%	49,1%	43,8%	28,5%	26%
слуховий контроль	20,7%	22,9%	43,1%	50%	36,2%	27,1%

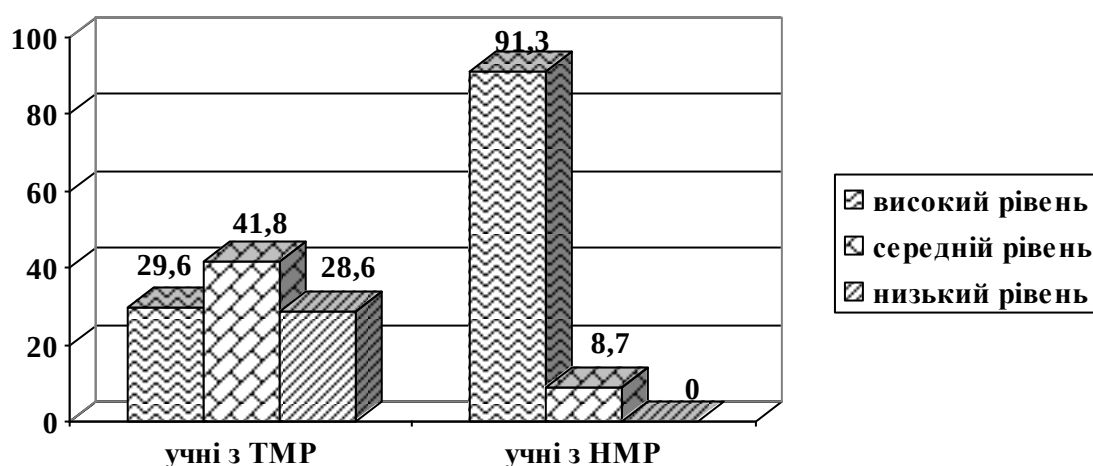


Рис. 2.10. Показники рівня сформованості слухових функцій та операцій у молодших підлітків (у %)

Стан сформованості зорових функцій та операцій (див. Додаток Г.).

Необхідно зауважити, що визначення стану сформованості зорових функцій та операцій здійснювалося на матеріалах, які включали предметні картинки, абстрактний матеріал з різноманітними геометричними формами, графічними позначками та візерунками, графемами та елементами графем, друкованими словами, реченнями, текстами тощо.

За допомогою визначеної у всіх завданнях шкали оцінювання, було виявлено середній показник рівня сформованості зорових функцій та операцій, що перевірялись на матеріалі малюнків, та показник рівня сформованості означених функцій та операцій, що перевірялись на графемному матеріалі в учнів 5–6 класів з тяжкими мовленнєвими розладами та в учнів контрольної групи відповідно до класу. Числові результати репрезентовано в таблиці 2.3 на діаграмі (Рис. 2.11.).

Таблиця 2.3

**Результати дослідження зорових функцій і операцій
у молодших підлітків з ТМР (у % співвідношенні)**

Рівні	Високий		Середній		Низький	
Класи	5	6	5	6	5	6
зорово-просторове орієнтування	94,8%	100%	5,2%	0%	0%	0%
зорове сприймання та увага	56,9%	60,4%	25,9%	25%	17,2%	14,6%
зорова увага	41,4%	47,9%	36,2%	33,3%	22,4%	18,8%
зорова пам'ять	25,9%	51,7%	22,4%	28,1%	53%	18,8%
зоровий контроль	47,2%	49,2%	32,3%	27,9%	21,6%	23,7%

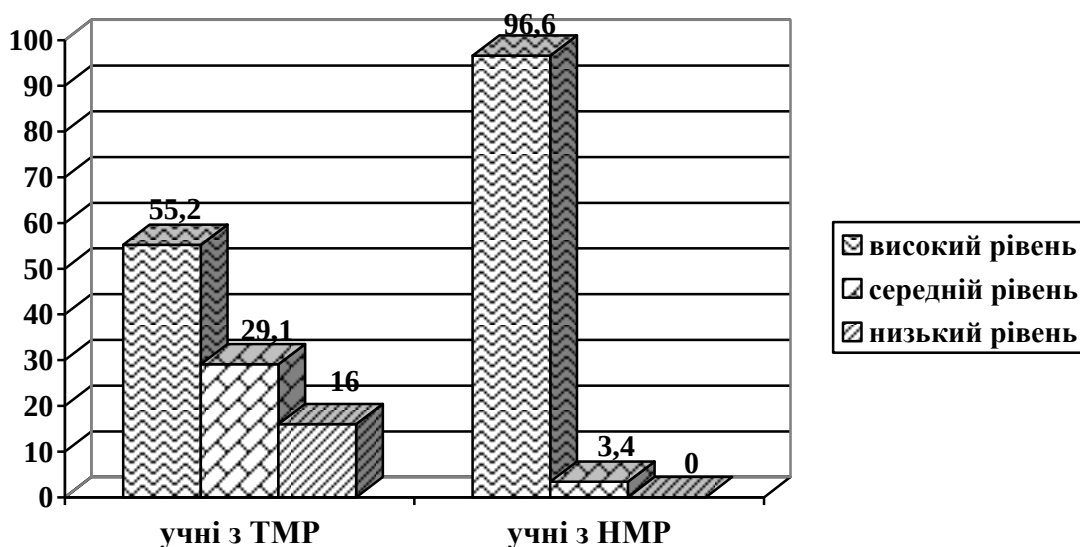


Рис. 2.11. Показники рівня сформованості зорових функцій та операцій у молодших підлітків (у %)

Стан сформованості фонематичних процесів (див. Додаток Г).

Як було зазначено в попередньому параграфі нашого наукового доробку, одним із механізмів формування фонологічного компоненту мовлення в учнів 5–6 класів з тяжкими мовленнєвими розладами є достатній рівень сформованості фонематичних процесів (фонематичного сприймання, фонематичних уявлень, звуко-складового аналізу та синтезу).

За допомогою визначеної у всіх завданнях шкали оцінювання було виявлено середній відсотковий показник рівня сформованості фонематичних процесів у молодших підлітків із тяжкими мовленнєвими розладами та у молодших підлітків контрольної групи відповідно до класу. Числові результати репрезентовано в таблиці 2.4 та на діаграмі (Рис. 2.12.).

Таблиця 2.4

**Результати досліджень фонематичних процесів
в учнів із тяжкими мовленнєвими розладами**

Рівні	Високий		Середній		Низький	
Класи	5	6	5	6	5	6
фонематичне сприймання	98,3%	100%	1,7%	0%	0%	0%
фонематичні уявлення	19%	18,7%	48,3%	50%	32,7%	31,3%
звуковий аналіз у зовнішньому плані	53,4%	68,8%	12,1%	8,4%	34,5%	22,9%
звуковий аналіз у внутрішньому плані	22,4%	22,9%	46,5%	50%	31,1%	27,1%
звуковий синтез у зовнішньому плані	3,4%	4,2%	44,8%	41,7%	51,7%	54,2%
складовий аналіз	31%	37,5%	34,5%	41,7%	34,5%	20,8%
складовий синтез	27,6%	26,2%	32,7%	27,1%	39,7%	43,7%

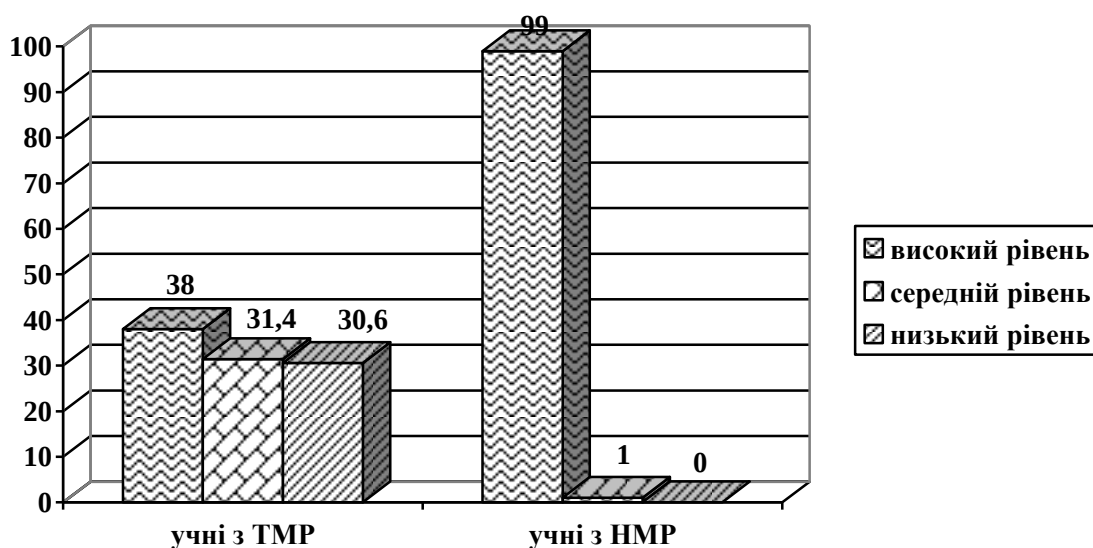


Рис. 2.12. Показники рівня сформованості фонематичних процесів у молодших підлітків (у %)

Стан сформованості усного мовлення у молодших підлітків з тяжкими мовленнєвими розладами (див. Додаток Г).

Один із напрямків експерименту був присвячений дослідженню стану сформованості усного мовлення у молодших підлітків, результати якого репрезентовано нижче в таблиці 2.5.

Таблиця 2.5

**Дослідження сформованості усного мовлення
в учнів із тяжкими мовленнєвими розладами**

Рівні	Високий		Середній		Низький	
Класи	5	6	5	6	5	6
звуковимова	82,2%	89,6%	12%	8,3%	5,2%	2,1%
лексико-граматична сторона мовлення	55,8%	60,8%	31,7%	29,3%	12,5%	9,9%
зв'язне мовлення	86,2%	91,7%	13,8%	8,3%	0%	0%

Аналіз репрезентованих числових даних в таблиці 2.5 охарактеризований в контексті кожної складової усного мовлення в учнів п'ятих–шостих класів із тяжкими мовленнєвими розладами.

Результати обстеження вищезазначених складових дослідження дали змогу отримати уявлення про загальний рівень сформованості та розвитку таких функцій і операцій в учнів п'ятих та шостих класів з тяжкими мовленнєвими розладами:

- слухових функцій та операцій: сприймання, увага, пам'ять та контроль;
- зорових функцій та операцій: зорово-просторове орієнтування, сприймання, увага, пам'ять та контроль;
- фонематичних процесів: фонематичне сприймання, фонематичні уявлення, звуко-складовий аналіз та звуко-складовий синтез як у внутрішньому, так і у зовнішньому планах;
- усного мовлення: звуковимова, лексико-граматична сторона та зв'язне мовлення (рівень володіння діями та операціями з мовними одиницями на фонематичному, морфологічному, лексичному та

синтаксичному рівнях; уміння їх застосовувати як в усній, так і писемній продукції).

Спираючись на отримані дані, було виокремлено групи специфічних помилок у школярів середньої школи із ТМР.

Група А. В дану групу включені учні, в яких були виявлені істотні порушення лінгвістичних знань, фонематичних процесів та звуковимови. Цій групі були притаманні порушення лінгвістичних знань, які безпосередньо пов'язані та виникають внаслідок порушень фонологічного компоненту мовлення: а) неправильне відтворення орфограм (використання таких орфограм, як апостроф, велика-мала літера, м'який знак, подовження приголосного, ненаголошені в корені слова, чергування у-в, та ін., наголос); б) неправильне відтворення звуко-складової структури слова (пропуски, перестановки, додавання, заміни та русизми); лінгвістичних знань, які опосередковано пов'язані та виникають внаслідок порушень фонологічного компоненту мовлення: неправильне відтворення флексій (різноманітні аграматизми та неправильне прогнозування); слухових та зорових функцій та операцій (увага, пам'ять та контроль середнього рівня сформованості); фонематичних процесів (фонематичне сприймання сформоване на високому рівні; фонематичні уявлення та звуко-складовий аналіз/синтез переважно низького рівня); звуковимови (преважна кількість учнів п'ятих та шостих класів із тяжкими мовленнєвими розладами з порушеною вимовою однієї та декількох груп звуків; у всіх інших – мовлення фонетично чисте); лексико-граматичної сторони та зв'язного мовлення (низького та середнього рівня сформованості). Своєрідність розвитку мовленнєвої функції проявлялася у вигляді порушень усного (дизартрії, ринології та ЗНМ) та писемного (дислексія та/або дисграфія) мовлення. Кількісно ця група становила 31,1% учнів п'ятих та шостих класів з тяжкими мовленнєвими розладами.

Група Б. До даної групи були зараховані учні, в яких були виявлені значні порушення лінгвістичних знань, слухових функцій та операцій і фонематичних процесів. Цій групі були притаманні порушення:

лінгвістичних знань у значній кількості, які безпосередньо пов'язані та виникають внаслідок порушень фонологічного компоненту мовлення: а) неправильне відтворення орфограм (використання таких орфограм, як апостроф, велика-мала літера, м'який знак, подовження приголосного, ненаголошені в корені слова, чергування у-в, та ін., наголос); б) неправильне відтворення звуко-складової структури слова (пропуски, додавання, заміни та русизми); лінгвістичних знань (поодинокі випадки), які опосередковано пов'язані та виникають внаслідок порушень фонологічного компоненту мовлення: помилкове відтворення флексій (різноманітні аграматизми та неправильне прогнозування); слухових функцій та операцій (сприймання, увага, пам'ять та контроль переважного середнього й низького рівня сформованості); фонематичних процесів (фонематичне сприймання сформоване на високому рівні; фонематичні уявлення та звуко-складовий аналіз/синтез переважно середнього та низького рівня; фонематичний аналіз та синтез в зовнішньому плані з опорою на слухове сприймання сформоване на високому рівні); звуковимови (у переважній кількості учнів п'ятих та шостих класів із тяжкими мовленнєвими розладами звуковимова відповідає нормальному розвитку; трапляються поодинокі випадки порушеної вимови однієї групи звуків); лексико-граматичної сторони та зв'язного мовлення (високого та середнього рівня сформованості). Зорові операції та функції (починаючи з їхнього нижчого щабля і закінчуючи вищим рівнем включно) були сформовані на достатньо високому рівні. Своєрідність розвитку мовленнєвої функції проявлялася у вигляді порушень усного (дизартрії, ринології та загального недорозвинення мовлення) та писемного (дислексія або дисграфія) мовлення. Кількісно ця група становила 46,2% школярів п'ятих та шостих класів з тяжкими мовленнєвими розладами.

Група В. До даної групи були зараховані учні, в яких були виявлені незначні порушення лінгвістичних знань та фонематичних процесів, численні труднощі у здійсненні зорових функцій та операцій. Для даної групи були характерні такі порушення: лінгвістичних знань у малочисельній кількості,

які безпосередньо пов'язані та виникають внаслідок порушень фонологічного компоненту мовлення за типом неправильного відтворення орфограм (використання таких орфограм, як апостроф, велика-мала літера, м'який знак, подовження приголосного, ненаголошені в корені слова, чергування у-в, та ін., наголос); лінгвістичних знань у достатній кількості, таких як неправильне відтворення звуко-складової структури слова (пропуски, додавання, заміни та русизми), на основі яких відбувається опанування фонетичним принципом письма; лінгвістичними знаннями (окремі, незначні випадки), які опосередковано пов'язані та виникають внаслідок порушень фонологічного компоненту мовлення: неправильне відтворення флексій (різноманітні аграматизми та неправильне прогнозування); зорових функцій та операцій (увага, пам'ять та контроль переважного середнього й низького рівня сформованості); фонематичних процесів (фонематичне сприймання сформоване на високому рівні та відповідає віковій нормі; звуко-складовий аналіз/синтез у внутрішньому плані з опорою на власні уявлення переважно середнього та низького рівня; фонематичний аналіз та синтез в зовнішньому плані з опорою на слухове сприймання та власну вимову сформоване на високому рівні; фонематичні уявлення – на середньому рівні); лексико-граматичної сторони та зв'язного мовлення (високого та середнього рівня сформованості). Слухові операції та функції (від нижчого рівня і до найвищого включно) були сформовані на достатньо високому рівні, а звукова сторона мовлення відповідає типовому мовленнєвому розвитку у переважній кількості учнів п'ятих та шостих класів із ТМР. Первинними мовленнєвими порушеннями у школярів були заїкання та загальне недорозвинення мовлення (в структуру якого входили й порушення писемної продукції: або дислексія або дисграфія). Кількісно зазначена група становила 22,6% п'ятикласників та шестикласників з тяжкими мовленнєвими розладами.

Виокремивши охарактеризовані групи, можемо перейти до з'ясування психологічних механізмів специфічних помилок в учнів п'ятих–шостих класів з тяжкими мовленнєвими розладами, вважаючи за необхідне

простежити шлях та встановити прямий зв'язок між різними типами фонологічних труднощів та станом сформованості зорових та слухових аналізаторних систем, рівнем розвитку відповідних операцій та функцій які репрезентовано вище.

Повноцінне формування фонологічного компоненту мовлення відбувається на основі комплексної діяльності трьох аналізаторних систем: мовнорухової, оптичної та акустичної. Низка сучасних досліджень констатують (О. Архіпова, Е. Данілавічюте, В. Ільяна, О. Єлецька, О. Лурія, Н. Пахомова, Є. Соботович та ін.), що у категорії дітей з тяжкими мовленнєвими розладами функціонування мовнорухового аналізатора характеризується певною мірою недостатньо та має різний ступінь порушення [15; 80; 97; 99; 146; 195; 235; 274].

Отже, враховуючи вищезазначене, вважаємо за потрібне розглянути зв'язок різних типів виявлених помилок із роботою слухового та зорового аналізаторів й фонематичних процесів.

За результатами першого етапу констатувального експерименту щодо визначення стану сформованості фонологічних знань в учнів п'ятого та шостого класів із ТМР було виявлено такі типи помилок різного генезу: заміни, додавання, пропуски та перестановки. Розгляньмо детальніше типологію найчисленніших з них:

- заміни (фонетично близьких звуків; звуків близьких за артикуляцією; графічно схожих букв);
- додавання;
- пропуски;
- перестановки;
- помилкове прогнозування.

Пропонуємо розглянути більш детально психологічних механізми їхнього виникнення відповідно до означеного типу помилки.

Заміни. Дана група помилок виявилася найчисленнішою серед виокремлених типів фонологічних помилок. У її межах необхідно розглядати

всі види замін та їх поєднання в різних групах учнів, які були виокремлені в процесі зіставлення результатів аналізу обстеження вищезазначених процесів, функцій та операцій.

У виокремленої групи В (учнів, усне мовлення яких було фонетично чистим (заїкання та ЗНМ з порушеннями писемного мовлення – дислексією або дисграфією), переважали заміни за графічною схожістю букв. Під час обстеження слухових та зорових функцій та операцій, стану фонематичних процесів, були виявлені незначні недоліки в роботі зорової аналізаторної системи та фонематичного аналізу/синтезу у внутрішньому плані з опорою на власні уявлення.

Аналізуючи завдання, спрямовані на дослідження зорових функцій та операцій, було з'ясовано, що у школярів п'ятих–шостих класів з тяжкими мовленнєвими порушеннями виникли труднощі під час виконання проб №14–21. Означені ускладнення та велика кількість помилок супроводжували виконання завдань, запропонованих на графемному матеріалі, який складніший для сприймання (№14, 15, 18, 19, 20, 21) та спрямований на вивчення зорової уваги, пам'яті та контролю. Значних відхилень у стані сформованості зорового сприймання у даної групи школярів виявлено не було.

Даний тип помилок був характерний учням з групи А, в яких порушення мовленнєвого розвитку проявлялися у вигляді дизартрій, ринолалій та ЗНМ з ускладненими порушеннями писемного мовлення (дислексіями та/або дисграфіями).

Отже, недостатній розвиток зорової уваги, пам'яті та контролю призводить до такого типу помилок, як заміни графічно схожих фонем. Однак для правильного діагностування механізму зазначених фонологічних помилок, а відтак і адекватної корекції, необхідно враховувати різний ступінь розвитку зорових функцій. Так, група В продемонструвала низьку якість роботи зорової аналізаторної системи, що проявилось як під час виконання

завдань на еволюційно простішому матеріалі для сприймання, так і на матеріалі графем.

Для групи учнів В (усне мовлення яких було фонетично чистим (загальне недорозвинення мовлення з порушеннями писемного мовлення – дислексією або дисграфією) також були характерними помилки групи заміन фонем схожих за акустико-артикуляційними ознаками. Зазначимо, що цей тип помилок поєднувався із пропусками та додаваннями, проте, порівняно з останніми, кількісно був найбільшим. Під час зіставлення результатів обстеження фонематичних процесів п'ятикласників та шестикласників з тяжкими мовленнєвими розладами було з'ясовано, що завдання за №22–33 та №38–41 були виконані з мінімальною кількістю помилок. Це свідчить про достатній розвиток фонематичного сприймання та уявлень й звуко-складового аналізу та синтезу у зовнішньому плані. Завдання за №34–37 та №42–43, спрямовані на визначення фонематичного аналізу й синтезу у внутрішньому плані з опорою на власні уявлення, школярі виконали з великою кількістю помилок, що вплинуло на середній рівень їхнього розвитку. Даний рівень звукового та складового аналізу й синтезу вказує на початковий ланцюжок механізму порушення.

У групі А учнів з тяжкими мовленнєвими розладами, в яких наявний даний тип заміни, механізми їх виникнення характеризуються не лише недостатньо сформованими слуховими й зоровими операціями та функціями, але й відмічається недостатній розвиток фонематичних уявлень та звуко-складового аналізу й синтезу на всіх рівнях.

Під час аналізу результатів слухових функцій та операції школярів означеної групи з даним типом заміни було виявлено, що їхній стан від нижчого рівня і до найвищого включно не викликав значних труднощів, і, відповідно, сформовані на високому рівні.

Додавання та пропуски звуків, букв та складів. У переважній більшості випадків цей тип помилок був притаманний окремим учням з тяжкими мовленнєвими розладами групи А та групи Б. Звукова сторона

мовлення характеризується для них фонетично чистою або скомпенсованою (учні з дизартрією, ринолалією та ЗНМ ускладнені дислексіями або дисграфіями). Пропонуємо розглянути особливості, виявлені під час аналізу та зіставлення результатів серії діагностичних завдань із зазначеними типами помилок.

Під час виконання завдань №22–25, спрямованих на дослідження фонематичного сприймання, учні 5–6 класів з тяжкими мовленнєвими розладами не мали значних труднощів. Для чистоти завдання учням пропонувалися звуки, які раніше вимовлялись неправильно та були успішно скореговані в усному мовленні. Проте і ці завдання вони виконували успішно. Це підтверджувало, що фонематичне сприймання у них розвинуте на достатньому рівні. Успішно ця група учнів виконала завдання, спрямовані на визначення рівня розвитку фонематичних уявлень (№26–29). Так, ці завдання діти виконували в уповільненому темпі та із значною кількістю помилок. Отже, для даної групи школярів фонематичні уявлення виступали першопричиною, яка призводила до виникнення названого типу специфічних помилок.

Досліджуючи звуко-складовий аналіз та синтез (представлені у завданнях №34–43), було виявлено показники, які характеризують недорозвинення даних складових й виступають першопричиною виникнення пропусків та додавань. Найбільш показовими були завдання №33, 36, 40, 41. Мета даних проб була спрямована на дослідження уміння школярів визначати кількість звуків та складів у запропонованих словах. Значні труднощі в них виникли під час підрахунку кількості звуків та складів у словах, які складалися з трьох та більше складів, та словах зі збігом приголосних. Відповідно до цього можна зробити висновок, що недостатньо розвинений фонематичний аналіз й синтез був першопричиною виникнення додавань та пропусків звуків, букв та складів.

Під час обстеження слухових функцій та операцій було виявлено такі труднощі, які виникли у групи А та групи Б молодших підлітків з тяжкими

мовленнєвими розладами. Дана група продемонструвала переважно середній та низький рівень сформованості слухової уваги, пам'яті й контролю. Так, під час виконання завдання №2–3, яке було спрямоване на дослідження слухової уваги на матеріалі невеличкого тексту та вірша, значний відсоток учнів цієї групи не змогли виокремити ні зайве слово, ні речення в обох варіантах завдання. У завданні №4 учні продемонстрували посередній рівень запам'ятовування матеріалу, який сприймали на слух. Під час виконання цих завдань відмічалось й зниження рівня функціонування слухового контролю.

У групі А учнів 5–6 класів з ТМР спостерігалася певна недостатність зорових функцій та операцій. Під час виконання завдань №20, 21 (знаходження помилки у словах та їх виправлення на рівні низки слів та тексту) було констатовано значну недостатність зорової уваги та контролю. Школярі не в змозі були виправити всі наявні помилки за рахунок зниженого рівня зосередженості, частого відволікання та зниження контролю над завданням. Під час виконання завдань №16, 20, 21, спрямованих на дослідження зазначених функцій на графемному матеріалі, учні показали переважно низькі рівні їх сформованості. Усі завдання №10–21, де досліджувались зорові функції та операції, учні даної групи виконали на середньому або низькому рівнях.

Отже, можемо констатувати, що провідною причиною даного типу помилок є порушення звуко-складового аналізу й синтезу, зниження слухової уваги й контролю над графемним матеріалом, що подеколи (в учнів групи А) супроводжується і зниженням зорових функцій та операцій.

Перестановки. Дана група помилок траплялася в учнів 5–6 класів з тяжкими мовленнєвими порушеннями, які були включені до групи А. Означені труднощі виникають внаслідок недостатньо сформованих зорових та слухових операцій, а саме – уваги та контролю. Під час виконання запропонованих завдань на графемному матеріалі школярі допускали помилки у вигляді перестановки звуків, букв або цілих складів.

Порушення прогнозування. У переважній більшості даний тип помилок траплявся у п'ятикласників та шестикласників з тяжкими мовленнєвими розладами, які були включені в групу А (переважна кількість даних помилок) та групу Б (поодинокі випадки).

Як вже зазначалось, помилки такого типу становлять у п'ятих класах 6% та шостих – 8%. Можна припустити, що даний тип помилок у означеній категорії виникає в результаті порушень розвитку лексико-граматичної сторони та зв'язного мовлення. По перше, це зумовлено недостатнім обсягом активного словника, через що учні не в змозі достатньою мірою усвідомлювати значення окремих слів й, відповідно, зрозуміти сутність прочитаного або ж написаного. По друге, недостатньо сформовані складові системи словотворення та словозміни зумовлюють помилкове прогнозування під час читання або написання. Втім, числові дані засвідчують, що кількість помилок даного типу зростає в учнів шостих класах, незважаючи на систематичну корекційну роботу логопеда.

Загалом, аналіз результатів виконання завдань, спрямованих на визначення слухових функцій та операцій в однієї частини учнів (група Б), свідчить про знижений рівень слухової уваги, пам'яті та контролю, в іншій (група В) – про їхній достатній розвиток. В учнів із групи А були недостатньо сформовані функції та операції як зорового, так і слухового аналізаторів.

Для перевірки достовірності припущень, які було висунуто стосовно механізмів фонологічних помилок, що характерні учням 5–6 класів з тяжкими мовленнєвими розладами, використано статистичні розрахунки. З цією метою було застосовано параметричний *t*-критерій Ст'юдента, який призначений для з'ясування ступеня відмінності однієї вибірки досліджуваних даних від інших.

Для оцінки рівня значущості різниці між середніми значеннями кількості помилок, що припускають школярів п'ятих–шостих класів з ТМР,

та школярі з типовим мовленнєвим розвитком контрольної групи, було застосовано ряд обчислювальних процедур.

Для порівняння дисперсії досліджуваної вибірки з деякою заздалегідь відомою величиною було використано формулу:

$$t_e = \frac{|M - Z|}{\sigma / \sqrt{N}}, \quad (1)$$

де M – середнє арифметичне досліджуваної вибірки; Z – нормативний показник, з яким відбувається порівняння; N – обсяг досліджуваної вибірки; σ – дисперсія (стандартне відхилення) досліджуваної вибірки.

Середнє арифметичне визначається за формулою:

$$M = \frac{\sum_{i=1}^n X_i}{n}, \quad (2)$$

де X_i – кількість помилок кожного типу; n – кількість (в нашому випадку, $n=106$).

Стандартне відхилення було визначено за такою формулою:

$$\sigma = \sqrt{\frac{\sum_{i=1}^n (X_i - M_i)^2}{n - 1}} \quad (3)$$

У результаті обчислення емпіричного значення t -критерію Стюдента за формулою (1) та числа ступенів свободи t -критерію Стюдента для однієї вибірки за формулою $df = N - 1$, де N – обсяг вибірки, було визначено рівень значущості за таблицею критичних значень t -критерію Стюдента.

Отже, здійснення необхідних обчислень за формулами (1–3) дозволило отримати емпіричні значення t -критерію Стюдента t_e для кожної групи з різним видами сполучуваності порушень у дітей. Отримані результати наведено в таблиці 2.6.

Таблиця 2.6

№ п/п	Параметри	Середнє арифметичн е, $\bar{x}$	Стандартне відхилення, σ	Емпіричне значення, t_e	Нормативни й показник, Z
1.	Слухові функції та операції	1,9151	0,5356	15,263	3
1.1	Сприймання	2,1792	0,6247	7,5987	2,9
1.2	Увага	1,9811	0,6092	7,1963	2,8
1.3	Пам'ять	1,9623	0,5319	8,7959	2,8
2.	Зорові функції та операції	2,2358	0,6391	9,8413	3
2.1	Сприймання	2,4245	0,5704	7,8446	3
2.2	Увага	2,2358	0,7	5,8423	2,8
2.3	Пам'ять	2,0472	0,4835	14,1086	3
2.4	Контроль	2,2642	0,6343	6,6701	2,9
2.5	Зорово-просторова орієнтація	2,9717	0,0278	1,7488	3
3.	Фонематичні процеси	1,9151	0,5356	15,263	3
3.1	Фонематичне сприймання	2,9906	0,0094	1	3
3.2	Фонематичні уявлення	1,8774	0,5086	12,672	2,9
3.3	Звуковий аналіз у зовнішньому плані	2,3113	0,8069	7,8932	3
3.4	Звуковий аналіз у внутрішньому плані	1,9151	0,4975	12,313	2,9
3.5	Звуковий синтез у внутрішньому плані	1,5094	0,3285	26,776	3
3.6	Складовий аналіз	2,0566	0,6253	12,283	3
3.7	Складовий синтез	1,8679	0,6872	10,541	2,9
4.	Усне мовлення	1,9151	0,5356	15,263	3
4.1	Звуковимова	2,8208	0,2247	3,8931	3
4.2	Лексико-граматична сторона мовлення	2,4528	0,4978	7,9849	3
4.3	Зв'язне мовлення	2,8868	0,1013	3,6612	3
5.	Лінгвістичні знання	1,9151	0,5356	15,263	3

Підрахунок числа ступенів свободи t -критерію Стьюдента для однієї вибірки проводився за такою формулою: $df=106+30-2=134$.

Відповідно до таблиці критичних значень t -критерію Стьюдента було визначено рівень значущості. Для цього знайдено значення $df = 134$, та у відповідному рядку – значення, що дорівнюють t_e . Це дозволило побудувати «вісь значущості» для всіх значень t_e для кожної з груп порушень (Таб. 2.7).

Таблиця 2.7

Вісь значущості для кожного параметра

№ п/п	Параметри	t -критерій Стьюдента	Вісь значущості у %, p
1.	Слухові функції та операції	15,263	0,05
1.1	Сприймання	7,5987	0,05
1.2	Увага	7,1963	0,05
1.3	Пам'ять	8,7959	0,05
2.	Зорові функції та операції	9,8413	0,05
2.1	Сприймання	7,8446	0,05
2.2	Увага	5,8423	0,05
2.3	Пам'ять	14,1086	0,05
2.4	Контроль	6,6701	0,05
2.5	Зорово-просторова орієнтація	1,7488	5
3.	Фонематичні процеси	15,263	0,05
3.1	Фонематичне сприймання	1	25
3.2	Фонематичні уявлення	12,672	0,05
3.3	Звуковий аналіз у зовнішньому плані	7,8932	0,05
3.4	Звуковий аналіз у внутрішньому плані	12,313	0,05
3.5	Звуковий синтез у внутрішньому плані	26,776	0,05
3.6	Складовий аналіз	12,283	0,05

Продовження таблиці 2.7

3.7	Складовий синтез	10,541	0,05
4.	Усне мовлення	15,263	0,05
4.1	Звуковимова	3,8931	0,05
4.2	Лексико-граматична сторона мовлення	7,9849	0,05
4.3	Зв'язне мовлення	3,6612	0,05
5.	Лінгвістичні знання	15,263	0,05

Так, підтвердилося припущення, що на рівні значущості менш ніж 10% учні з тяжкими мовленнєвими розладами допускають визначені типи помилок, на відміну від учнів з типовим мовленнєвим розвитком.

У термінах статистичних гіпотез отриманий результат буде таким: на 10–15% рівні гіпотеза H_0 про те, що в учнів 5–6 класів з тяжкими мовленнєвими розладами та в учнів з типовим мовленнєвим розвитком середнє значення кількості допущених помилок не відрізняється, але приймається альтернативна гіпотеза H_1 – про відмінності. Тобто альтернативна гіпотеза H_1 полягає в тому, що різниця між середніми значеннями кількості помилок у школярів із тяжкими мовленнєвими розладами та типовим мовленнєвим розвитком суттєва. Водночас, за результатами показників було підтверджено вірогідність виділення груп за механізмами порушень.

Аналіз особливостей сформованості фонологічного компоненту мовлення, дослідження результатів виконання учнями комплексу спеціальних завдань, які компонувалися з урахуванням рівня лінгвістичних знань, ієрархічності фонематичних процесів, різновидність актуалізації аналізаторних систем дали змогу встановити наявність розпаду в діяльності мовнорухового, оптичного і акустичного аналізаторів. Дана дезінтеграція виступає першопричиною виникнення фонологічних труднощів в учнів п'ятих–шостих класів з тяжкими мовленнєвими розладами.

У ході дослідження було встановлено, що різні психологічні механізми фонологічних порушень можуть призводити до однакових типів помилок. Це виступає основою для подальшої розробки адекватної методики формування фонологічного компоненту мовленнєвої діяльності.

Висновки до другого розділу

1. Встановлено, що рівень сформованості фонологічного компоненту мовлення в учнів 5-6 класів з тяжкими мовленнєвими розладами відрізняється недостатністю, про що свідчать результати діагностики лінгвістичних знань у контексті розділу «Фонетика. Графіка. Орфоепія. Орфографія» та виявлені помилки: пропуски (у 5 кл. – 15%, у 6 кл. – 19%), додавання (у 5 кл. – 1%, у 6 кл. – 2%), заміни (у 5 кл. – 35%, у 6 кл. – 28%), русизми (у 5 кл. – 1%, у 6 кл. – 3%). Всі визначені типи помилок об'єднано у три основні групи: неправильне відтворення мовленнєвих одиниць відповідно до засвоєних правил (у 5 кл. – 42%, у 6 кл. – 26%); неправильне відтворення звуко-складової структури слова (у 5 кл. – 52%, у 6 кл. – 66%); неправильне відтворення флексій (у 5 кл. – 6%, у 6 кл. – 8%). Встановлено, що ці помилки в учнів із тяжкими мовленнєвими розладами є найпоширенішими, динаміка їх прояву набуває стійкого характеру та віддзеркалює тенденцію зростання від класу до класу.

2. Визначено та охарактеризовано типи специфічних помилок в усній та писемній продукції учнів 5-6 класів із тяжкими мовленнєвими розладами. Наявність означених помилок, їх співвіднесення з відомими та охарактеризованими у науковій літературі різновидами, дало змогу припустити, що в основі їх виникнення, насамперед, лежать певні нейрофізіологічні механізми: своєрідність функціонування слухового, зорового, мовнорухового аналізаторів, що є результатом своєрідності розвитку нервової системи.

3. Виявлено своєрідність функціонування аналізаторних систем (слухових та зорових операцій і функцій), специфічність розвитку психічних

процесів та мовленнєвої діяльності. Аналіз їх прояву дав змогу виявити кореляцію зі ступенем сформованості лінгвістичних знань (кількістю та різновидами помилок, що супроводжують процес формування фонологічного компоненту).

4. Співставлення отриманих результатів констатувального експерименту дало змогу визначити групи специфічних помилок у школярів із тяжкими мовленнєвими розладами, аналіз яких дав змогу визначити психологічні механізми їх виникнення. До першої групи увійшли учні, в яких був виявлений низький рівень сформованості лінгвістичних знань, фонематичних процесів та усного мовлення, а також недосконалість слухових і зорових функцій та операцій (сприймання, уваги, пам'яті, контролю). До другої групи було віднесено учнів, в яких виявлено середній рівень лінгвістичних знань, фонематичних процесів та усного мовлення, а також недосконалість сформованості слухових функцій та операцій (сприймання, уваги, пам'яті, контролю) при збереженості зорових функцій та операцій (сприймання, уваги, пам'яті, контролю), рівень розвитку яких відповідав віковій нормі. Третю групу склали учні, в яких виявлено знижений рівень лінгвістичних знань, фонематичних процесів та усного мовлення, а також недосконалість сформованості зорових функцій та операцій (уваги, пам'яті, контролю), що було кваліфіковано як низький рівень. Виявлені показники було піддано статичній обробці, яка підтвердила достовірність отриманих експериментальних даних.

РОЗДІЛ III.

ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА МЕТОДИКА ФОРМУВАННЯ ФОНОЛОГІЧНОГО КОМПОНЕНТУ МОВЛЕННЯ В УЧНІВ 5–6 КЛАСІВ З ТЯЖКИМИ МОВЛЕННЄВИМИ РОЗЛАДАМИ

3.1. Теоретичні передумови та завдання формувального експерименту

Результати дослідження першого та другого етапів констатувального експерименту дозволили визначити психологічні механізми специфічних помилок в учнів 5–6 класів з тяжкими мовленнєвими розладами. Основні прояви недосконалості лінгвістичних знань представлені у вигляді різних типів помилок, притаманних учням експериментальної групи. Саме вони слугують відправним пунктом на шляху до створення адекватної методики формування фонологічного компоненту мовлення у означеній категорії школярів. Звернімося до розгляду їх різновидів.

Група А склала 31,1% експериментальної групи учнів п'ятих та шостих класів з тяжкими мовленнєвими розладами. Для даної групи були характерні такі помилки: *заміни за графічною схожістю букв* (внаслідок недосконалості функціонування зорової аналізаторної системи (сприймання, уваги, пам'яті та контролю) та звуко-складового аналізу й синтезу у внутрішньому плані з опорою на власні уявлення); *заміни звуків, близьких за акустичними та артикуляційними ознаками* (внаслідок недосконалості звуко-складового аналізу й синтезу у внутрішньому плані з опорою на власні уявлення; слухових й зорових операцій та функцій: контролю, уваги і пам'яті акустичної та артикуляційної модальності); *пропуски та додавання звуків, букв та складів* (спричинених порушенням звуко-складового аналізу та синтезу на всіх рівнях; зниженням зорової та слухової уваги, пам'яті й зорового і слухового контролю); *перестановки звуків, букв та складів* (внаслідок недостатнього рівня розвитку операцій та функцій зорової та слухової модальності); *неправильне прогнозування* (внаслідок недостатнього

рівня розуміння прочитаного та недосконалості контролю різної модальності).

Група Б становила 46,2% школярів п'ятих та шостих класів з тяжкими мовленнєвими розладами. Для даної групи були характерні такі помилки: *заміни за графічною схожістю букв* (внаслідок недосконалості функціонування звуко-складового аналізу й синтезу у внутрішньому плані з опорою на власні уявлення); *заміни звуків, близьких за акустичними та артикуляційними ознаками* (внаслідок недосконалості звуко-складового аналізу й синтезу у внутрішньому плані з опорою на власні уявлення; слухових операцій та функцій: контролю, уваги і пам'яті акустичної та артикуляційної модальності); *пропуски та додавання звуків, букв та складів* (спричинених порушенням звуко-складового аналізу та синтезу на всіх рівнях; зниженням слухової уваги, пам'яті й слухового контролю); *неправильне прогнозування* (внаслідок недостатнього рівня розуміння прочитаного та недосконалості слухового контролю).

Група В склала 22,6% п'ятикласників та шестикласників з тяжкими мовленнєвими розладами. Для даної групи були характерні такі помилки: *заміни за графічною схожістю букв* (внаслідок недосконалості функціонування зорової аналізаторної системи (сприймання, уваги, пам'яті та контролю) та звуко-складового аналізу й синтезу у внутрішньому плані з опорою на власні уявлення); *заміни звуків, близьких за акустичними та артикуляційними ознаками* (внаслідок недосконалості звуко-складового аналізу й синтезу у внутрішньому плані з опорою на власні уявлення; зорових операцій та функцій: контролю, уваги і пам'яті артикуляційної модальності); *пропуски та додавання звуків, букв та складів* (спричинених порушенням звуко-складового аналізу та синтезу у внутрішньому плані з опорою на власні уявлення; зниженням зорової уваги, пам'яті й зорового контролю); *неправильне прогнозування* (внаслідок недостатнього рівня розуміння прочитаного та недосконалості зорового контролю).

Основною метою формувального етапу дослідження було теоретичне обґрунтування, розробка та апробація методики формування фонологічного компоненту мовлення з урахуванням диференційованих психологічних механізмів виникнення особливостей його функціонування на уроках української мови в учнів 5-6 класів з тяжкими мовленнєвими розладами

На основі виділених у школярів п'ятих–шостих класів із мовленнєвими розладами психологічних механізмів специфічних помилок, було розроблено авторську методику формування фонологічного компоненту мовлення, в основу якої було покладено вдосконалення окремих складових фонологічних знань.

Формувальний експеримент ґрунтувався на гіпотезі, в основі якої припущення про те, що своєчасно організоване навчання школярів 5-6 класів з тяжкими мовленнєвими розладами з урахуванням особливостей функціонування фонологічного компоненту, психологічних механізмів їхнього виникнення дасть змогу компенсувати лінгвістичну дефіцитарність, усунути міжкомпонентний дисбаланс, що й зумовить поступове перетворення мовлення на повноцінний інструмент навчання.

Для досягнення означеної мети формувальної методики було виокремлено такі завдання: визначити наукові підходи, основні принципи побудови змісту методики, етапи та шляхи її впровадження; розробити та обґрунтувати зміст і напрями методики; розробити систему практичних завдань для учнів п'ятих-шостих класів із тяжкими мовленнєвими розладами; експериментально перевірити ефективність розробленої методики; встановити стан сформованості фонологічного компоненту мовлення після впровадження методики.

У ході розроблення змісту методики формувального навчання здійснено опору на такі теоретичні положення:

– про складну структуру мовленнєвої діяльності, операції сприймання і породження мовленнєвого висловлювання, які мають ієрархічно організовану багаторівневу структуру (Т. Ахутіна, М. Візель,

Л. Виготський, О. Леонтьєв, О. Лурія, Є. Соботович, В. Тищенко, О. Шахнарович, М. Шеремет та ін.);

– про засвоєння усної та писемної форм мовленнєвої діяльності, що є складним усвідомленим психологічним процесом, який має багаторівневу психолінгвістичну структуру (Д. Богоявленський, М. Рождественський, Є. Соботович, Л. Щерба та ін.);

– про фонему як найменшу мовну одиницю, яка слугує для впізнавання та розрізнення мовних знаків (А. Ахманова, Л. Бондарко, І. Бодуен де Куртене, Р. Будагов, Л. Вербицька, М. Гордіна, Л. Зіндер, С. Кодзасов, М. Кочерган, О. Кривнова, З. Попова, Ф. де Соссюр, Є. Соботович, І. Стернін, М. Трубецькой, Л. Щерба та ін.);

– про структуру фонологічного компоненту мовлення, його поетапне формування (Е. Данілавічюте, В. Ільяна, І. Соботович, Є. Соботович, В. Тищенко та ін.);

– про попередження та корекцію порушень мовленнєвого розвитку у дітей із тяжкими порушеннями мовлення (Л. Бартенєва, В. Галущенко, Е. Данілавічюте, Н. Жукова, В. Ільяна, А. Колупаєва, С. Конопляста, Р. Лалаєва, З. Ленів, С. Миронова, Н. Моїсеєнко, Н. Мікляєва, Р. Левіна, І. Марченко, О. Мастюкова, Є. Соботович, В. Тарасун, В. Тищенко, Л. Трофименко, Т. Філічева, Н. Пахомова, Н. Чередніченко, М. Шеремет та ін.);

– про структуру мовленнєвого дефекту дітей із порушеннями мовлення та його вплив на формування мовної функціональної системи (Л. Андрусишина, Т. Ахутіна, Л. Виготський, Н. Жинкін, Н. Жукова, І. Зимня, С. Конопляста, Р. Лалаєва, О. Леонтьєв, О. Лурія, Т. Сак, Є. Соботович, В. Тарасун, В. Тищенко, Л. Трофименко, Н. Чередніченко, О. Шахнарович, М. Шеремет та ін.);

– про порушення мовленнєвого розвитку, що призводить до виникнення специфічних помилок у період шкільного навчання

(Л. Бартенєва, Е. Данілавічюте, Є. Соботович, І. Садовнікова, В. Тищенко, О. Шахнарович та ін.).

В основу розробленої методики навчання було покладено такі принципи: загальнодидактичні, спеціальнодидактичні (психофізіологічні та психолого-педагогічні) та лінгводидактичні (П. Анохін, М. Баранов, М. Бернштейн, М. Грушевський, Р. Левіна, О. Лурія, М. Львов, Н. Нікашина, Н. Рождественський, В. Тарасун, А. Тєкучев, Л. Федоренко) [19; 50; 69; 132; 146; 147; 187; 197; 248; 250].

Загальнодидактичні:

– *принцип системності та послідовності* (передбачає засвоєння навчального матеріалу за визначеною дидактичною програмою; опанування новим елементом навчальної програми на основі засвоєного змісту попереднього його елемента, що дозволяє у майбутньому використовувати ці знання як фундаментальну основу для подальшого навчання);

– *принцип доступності* (передбачає врахування особливостей мовленнєвого розвитку учнів, аналіз навчального матеріалу з точки зору їх можливостей та організації навчання);

– *принцип позитивної мотивації навчальної діяльності та самостійності навчання* (передбачає формування в учнів мотивації до активності та самостійності в навчальному процесі);

– *принцип наочності* (передбачає подання навчального матеріалу з використанням різних видів наочності: малюнковий матеріал, схематичні зображення, таблиці, зразки правильного мовлення тощо);

– *принцип міцності засвоєння знань, умінь та навичок* (передбачає повторення навчального матеріалу за розділами і структурними смисловими частинами; засвоєння нового матеріалу з опорою на пройдений; активізація під час повторення; групування нового матеріалу з метою його систематизації тощо);

– *принцип індивідуальності* (передбачає врахування рівня розумового й мовленнєвого розвитку школярів, їхніх знань і вмінь, пізнавальної та

практичної самостійності, інтересів, вольового розвитку, працездатності тощо).

Спеціальнодидактичні:

- *принцип класифікації дефекту* (передбачає визначення особливостей мовленнєвого розвитку школярів з ТМР; причин специфічних помилок під час опанування навчальним матеріалом; виявлення психологічних механізмів, що лежать в основі цих труднощів);

- *принцип опори у навчанні на збережені аналізаторні системи та окремі добре розвинуті психічні процеси* (передбачає залучення достатньо сформованих сенсорних і зорових функцій та операцій);

- *принцип контролю* (забезпечує пошук та корекцію помилок, які виникають у процесі мовленнєвої діяльності школяра на будь-якому етапі сприймання та породження мовлення (фонологічний, лексичний, граматичний та смисловий рівні);

- *принцип врахування особистості учня 5–6 класів з тяжкими мовленнєвими розладами* (передбачає врахування індивідуальних особливостей школяра з метою вдосконалення навчальної мотивації, активізації діяльності тощо);

- *принцип системного підходу* (передбачає визначення типології специфічних помилок; їхній взаємозв'язок з сенсорними, психологічними та мовленнєвими функціями та операціями; розробку системної методичної роботи з метою всебічного пізнавального розвитку школяра);

- *принцип врахування обсягу, ступеня різноманітності і складності навчального матеріалу* (передбачає врахування рівномірності вербального та наочного матеріалу для школяра з тяжкими мовленнєвими розладами).

Лінгводидактичні принципи:

- *парадигматичний* (передбачає процес зіставлення похідних форм з первинними);

- *зв'язок вивчення мови з мовленнєвою діяльністю* (передбачає реалізацію мовних знань в процесі мовленнєвої діяльності);

- *зіставлення звуків і букв* (передбачає уміння співвідносити звук з його графічним зображенням – літерою);
- *міжрівневих зв'язків* (передбачає встановлення залежностей між одиницями різних рівнів (звуки, морфеми, слова, речення); розкриття цих зв'язків забезпечувало б попередження та корекцію різних помилок фонологічного компонента мовлення).

Успішна реалізація експериментального навчання можлива при використанні наступних дидактичних методів:

- *словесні* (слово вчителя/логопеда, бесіда, повідомлення, читання підручника, запитання): ефективне застосування означених методів сприяло активізації пізнавальної діяльності в учнів із тяжкими мовленнєвими розладами і полегшувало засвоєння основних правил розділу «Фонетика. Графіка. Орфоепія. Орфографія» у процесі опанування знаннями на уроках української мови. В учнів відбувався розвиток логічного мислення, вони удосконалювали вміння здійснювати розумові операції (порівняння, аналіз, абстрагування, систематизація, узагальнення), в результаті оволодіння зазначеними операціями удосконалювали основні форми мислення: поняття, судження, умовиводи. Однак основна увага на уроках української мови приділялась формуванню практичних умінь та навичок, необхідних для оволодіння мовою як засобом спілкування;
- *практичні* (мовний фонетичний розбір (розбір-доведення, розбір-судження): систематичне використання на уроках української мови мовного розбору сприяло розвитку в школярів п'ятих–шостих класів з тяжкими мовленнєвими розладами логічного мислення, умінь користуватися розумовими прийомами аналізу і синтезу, усвідомленню навичок грамотного письма і правил побудови усного і писемного висловлювання тощо);

Під час експериментальної методики використовувалася низка вправ, спрямованих на усвідомлення учнями суті фонологічних умінь: сприймати власне мовлення та мовлення оточуючих; підбирати необхідні фонемі для їх комбінування в слова й формувати своє висловлювання; уміння

виокремлювати певний звук із слова-речення-тексту; уміння контролювати своє мовлення та виправляти помилки; знаходження фонологічних помилок та їх виправлення. Зазначені види завдань були спрямовані на формування в учнів уміння визначати необхідні звуки з потоку мовлення; аналізувати слово, виокремлювати з нього звуки тощо; активізували та збагачували словниковий запас; виховували увагу до слова, його значення; розвивали сприймання, мислення, пам'ять та увагу; розвивали складові фонологічного компоненту мовлення, сенсорних функцій та операцій [115; 117; 120; 129; 170; 172; 218; 219; 274; 291; 301].

Методика формувального навчання будувалася на принципі корекційної спрямованості. З опорою на дані положення була можливість досягнути означеної мети, що полягала у корекції специфічних помилок тих мовних знань, дій і операцій з мовними знаками, які недостатньо сформовані і відіграють значну роль у процесі оволодіння фонологічним компонентом мовлення в учнів 5–6 класів з тяжкими мовленнєвими розладами. Методику розроблено із застосуванням психолінгвістичного, лінгвістичного і діяльнісного підходів, які дають змогу системно, з позицій мультидисциплінарності підійти до питання експериментального дослідження, що передбачає вдосконалення недостатньо сформованих структурних складових фонологічного компоненту мовлення і мовних структур шляхом розвитку психологічних механізмів, що їх зумовлюють. При розробці методики використовувалися практичні напрацювання О. Азової, Е. Данілавичюте, О. Єлецької, В. Ільяної, Л. Кузьміної, Р. Лалаєвої, З. Ленів, Н. Пахомової, З. Пригоди, І. Прищепової, Ю. Рібцун, В. Тищенко, Є. Соботович, Т. Філічевої та ін., адаптовані відповідно до завдань дослідження [2; 54; 56; 71; 79; 80; 98; 134; 194; 206; 215; 229; 234; 235; 278; 266].

Методика роботи з формування фонологічного компоненту мовлення в учнів 5–6 класів із тяжкими мовленнєвими розладами опирається на раціональне використання структурних зв'язків та відношень між мовними

системами й фонологією, передбачає поетапну навчальну діяльність школярів, спрямовану на розгорнуте виконання розумових операцій і автоматизацію здобутих умінь та навичок.

Основною формою організації формувального навчання було обрано уроки української мови та заняття з розвитку мовлення в п'ятих–шостих класах як основи психолого-педагогічного експерименту.

З метою перевірки ефективності розробленої методики протягом 2013–2014 навчальних років відбувалася її апробація в 5–6 класах школи І–ІІ ступенів №248 Деснянського району м. Києва; спеціальної школи-інтернату І–ІІ ступенів №7 Голосіївського району м. Києва; КЗ КОР «Васильківська спеціальна загальноосвітня школа-інтернат І–ІІ ступеня» (Київська область), Лисогірської спеціальної загальноосвітньої школи-інтернату Первомайського району Миколаївської обласної ради (Миколаївська область). У формувальному експерименті взяло участь 60 учнів із різними мовленнєвими вадами. До експериментальної групи увійшло 30 молодших підлітків з порушеннями мовлення, які навчалися за експериментальною методикою. Контрольну групу склало 30 учнів 5–6 класів із тяжкими мовленнєвими розладами, які навчалися за традиційною методикою.

Особливість презентованої формувальної методики полягає в тому, що вона враховує своєрідну структуру виявлених психологічних механізмів специфічних помилок під час виконання школярами 5–6 класів з тяжкими мовленнєвими розладами завдань зі спеціального діагностичного комплексу констатувального експерименту, специфіку провідного мовленнєвого порушення, і, у зв'язку з цим, вибір основних напрямів навчання, які передбачають організацію послідовної діяльності учнів з формування розумових операцій з фонемами (порівняння слів за звучанням та значенням, встановлення значення фонем, фонетичний аналіз тощо).

3.2. Зміст та методика формувального експерименту

На основі здобутих результатів та виявлених у процесі констатувального експерименту психологічних механізмів специфічних помилок було розроблено авторську методику формування фонологічного компоненту мовлення в учнів 5-6 класів з тяжкими мовленнєвими розладами.

Запропонована методика включала в себе три напрями корекційно-розвивального навчання, зміст роботи на кожному з яких характеризувався поступовим ускладненням методичного матеріалу та врахуванням провідного аналізатора, який використовували в якості опори. Було враховано й індивідуальний рівень сформованості фонологічного компоненту мовлення в учнів п'ятих–шостих класів з тяжкими мовленнєвими розладами та виявлені механізми специфічних помилок, які притаманні певним школярам означеного віку.

Отже, методика формування фонологічного компоненту мовлення включала такі напрями:

I напрям передбачав нормалізацію функціонування й інтегративної діяльності різних аналізаторних систем відповідно до специфіки прояву помилок, ретельного аналізу вимог до структури завдань (з урахуванням механізму порушень), визначення послідовності їх подачі й адекватного конструювання;

II напрям передбачав регулювання інтенсивності впливу суперсегментних фонологічних ознак мовлення з урахуванням індивідуальних потреб учнів для оптимізації функціонування фонологічного компоненту мовлення;

III напрям характеризувався поступовою компенсацією балансу міжкомпонентної взаємодії з акцентом на сервісній функції фонологічного компоненту мовлення через його будівельну й розрізнявальну індикацію під час виконання своїх функцій лексичним і граматичним компонентами мовлення.

Усі напрями роботи знайшли відображення на кожному з етапів формувального експерименту, які чітко співпадали зі змістом навчальної програми: контент першого етапу зосереджено на опануванні лінгвістичних знань з розділу «Фонетика», другий – «Графіка. Орфоепія», третій – «Орфографія» [62; 63; 82; 83; 175; 180; 181; 182; 190].

На всіх етапах роботи увагу було зосереджено на розвиткові слухових, а також зорових функцій і операцій; використано завдання, що передбачали вдосконалення діяльності слухового аналізатору як на ієрархічно нижчому (слухові функції і операції (сприймання, увага, пам'ять та контроль), так і на ієрархічно вищому (фонематичні процеси) рівнях. Для вправ на розвиток зорових функцій та операцій було запропоновано графічний матеріал.

Перший напрям в методиці був спрямований на нормалізацію функціонування й інтегративної діяльності різних аналізаторних систем відповідно до специфіки прояву помилок. Підбір завдань відбувався з врахуванням їх структури, а саме враховуючи виявлені механізми порушень. Відповідно пропоновані проби були націлені на розвиток слухових і зорових функцій та операцій, фонематичних процесів. Пропонувалися завдання на вдосконалення функціонування слухового аналізатора (сприймання, увага, пам'ять та контроль) та фонематичних процесів (звуковий аналіз/синтез, фонематичні уявлення). Для вправ на розвиток зорових функцій та операцій використовувався матеріал літер та їхніх елементів.

Отже, робота з формування фонологічного компоненту мовлення була спрямована на розвиток:

- слухових функцій та операцій: сприймання, уваги, пам'яті та контролю;
- фонематичних процесів: звукового аналізу/синтезу у внутрішньому та зовнішньому планах, фонематичних уявлення;
- зорових функцій та операцій: сприймання, уваги, пам'яті, контролю – на матеріалі літер та їхніх елементів.

Другий напрям у методиці навчання був зорієнтований на регулювання інтенсивності впливу суперсегментних фонологічних ознак мовлення з урахуванням індивідуальних потреб учнів для оптимізації функціонування фонологічного компонента мовлення. Підбір завдань відбувався з врахуванням їх психологічної структури, а саме враховуючи визначені в констатувальному експерименті механізми порушень, які спрямовані на розвиток слухових функцій і операцій та фонематичних процесів. Запропоновані завдання спрямовані на вдосконалення функціонування слухового аналізатора (сприймання, увага, пам'ять та контроль) та фонематичних процесів (звукового аналізу й синтезу, фонематичних уявлень).

Робота за даним напрямом формувальної методики спрямована на вдосконалення:

- слухових функцій та операцій: сприймання, уваги, пам'яті та контролю;
- фонематичних процесів: звукового аналізу/синтезу у внутрішньому та зовнішньому планах, фонематичних уявлень.

Третій напрям методики формування фонологічного компонента був націлений на поступову компенсацію балансу міжкомпонентної взаємодії з акцентом на сервісній функції фонологічного компонента мовлення через його будівельну й розрізнявальну індикацію під час виконання своїх функцій лексичним і граматичним компонентами мовлення. Зокрема, всі завдання, які пропонувалися задля реалізації даного напрямку, були спрямовані на розвиток фонематичних процесів і зорових функцій та операцій. Використовувалися завдання на вдосконалення діяльності фонематичних процесів (звуковий аналіз/синтез та фонематичні уявлення). Для вправ на розвиток зорових функцій та операцій використовувався роздатковий матеріал (графічне зображення літер та їхніх елементів).

На даному напрямку методики проводилася робота, яка спрямована на вдосконалення:

- фонематичних процесів: звукового аналізу/синтезу у зовнішньому плані й фонематичних уявлень;
- зорових функцій та операцій: сприймання, уваги, пам'яті, контролю – на матеріалі словосполучень, речень та уривків з тексту.

Завдання до кожного блоку (з розвитку слухових функцій та операцій, фонематичних процесів, зорових функцій та операцій) добиралися за принципом поступового ускладнення формувального матеріалу, що, безперечно, мало на меті забезпечити високу гнучкість запропонованої методики. Зокрема, такий підхід сприяв ефективності та результативності даного методичного комплексу.

Пропонуємо розглянути особливості підбору методичного матеріалу та принцип його використання на кожному із виокремлених напрямів методики формування фонологічного компоненту мовлення в учнів 5–6 класів з тяжкими мовленнєвими розладами.

Оскільки було виявлено психологічні механізми специфічних помилок, особливості формування фонологічного компоненту мовлення на основі аналізу визначених механізмів як індикатора якості опанування знань з української мови, методичний матеріал з розвитку слухових функцій та операцій для першого напрямку методики підбирався таким чином, щоб уникнути звуків, які школярі вимовляли неправильно. Нагадаємо, що з порушеною звуковимовою було виявлено 27,6% п'ятикласників та шестикласників із ТМР. Даний підхід забезпечував сприятливі умови для розвитку слухових функцій та операцій за рахунок максимального включення недостатньо розвинених фонематичних процесів. Під час роботи над розвитком фонематичних процесів матеріал пропонувався як на еталонне звучання мовлення логопеда/вчителя, так і на власну вимову й уявлення школярів. У зв'язку із таким підходом до вибору завдань, на першому етапі формувальної методики застосовувались прості для сприймання та оперування звуки, звукові комплекси та слова. Як вже зазначалося, увесь

матеріал поступово утруднювався та насичувався складними для вимови фонемами.

Другий напрям методики формування фонологічного компоненту мовлення спрямований на розвиток слухових функцій: дидактичний матеріал, що використовувався в завданнях, містив звуки, які школярі вимовляли неправильно. Виконуючи завдання на розвиток фонематичного аналізу та синтезу у внутрішньому та зовнішньому планах, як уже зазначалося, школярі повинні були опиратися на власну артикуляцію. Такий принцип добору матеріалу та виконання завдань був зумовлений тим, що в даний період корекційна робота логопеда з вимовною стороною школярів перебувала на етапі активної автоматизації. А також зважаючи на той факт, що у значної частини школярів п'ятих–шостих класів механізм фонологічних порушень починався саме з недостатнього рівня сформованості фонематичних процесів (аналізу та синтезу у зовнішньому та внутрішньому планах), недоліки яких проявлялися в завданнях, що вимагали опори на власну вимову, або складніших варіантах – з опорою лише на уявлення учнів. Запропоновані завдання враховували стан даних функцій та операцій і спрямовувались на вдосконалення слухової уваги та самоконтролю молодших підлітків з тяжкими мовленнєвими розладами. Таким чином, підвищення складності завдань відбувалося не лише за рахунок ускладнення самого матеріалу, а й за рахунок зміни опори (опора на власну вимову та фонематичні уявлення) під час роботи з ним.

Третій напрям методики характеризувався добром дидактичного матеріалу до завдань з розвитку фонематичних процесів, що був максимально насичений складними для вимови звуками, багатоскладовими словами зі збігом приголосних. Такі спеціально створені умови вимагали достатньо високого рівня концентрації уваги до фонемного складу слів та достатнього рівня сформованості фонематичних процесів, а саме звукового аналізу/синтезу як у внутрішньому, так у зовнішньому планах. Розвиток та вдосконалення останніх відбувався за рахунок зміни умов уже звичних

завдань. Так, під час виконання звукового аналізу слів для учнів залишалася провідною єдина опора – власні уявлення.

Зоровим стимульним матеріалом на кожному напрямку був роздатковий матеріал у вигляді графічного зображення літер та їхніх елементів. Його ускладнення відбувалося за рахунок додавання слів та їхніх елементів (другий напрям), а також словосполучень та речень (третій напрям).

Пропонуємо розглянути приклади завдань методики формування фонологічного компоненту мовлення та особливості варіювання їхньої складності відповідно до визначеного етапу роботи.

Розвиток слухових функцій та операцій (сприймання, увага, пам'ять та контроль).

Завдання №1

Мета: розвиток слухового сприймання та уваги.

Зміст завдання: із зачитаних вчителем/логопедом одразу всіх слів визначити кількість повторюваних слів.

Слова: зайвий, тримати, дивитися, **хмара**, тема, кохання, рука, голова, **хмара**, злива, біда, тепло, **хмара**, зошит.

Урок, навчання, **математика**, писати, їдальня, робота, **математика**, завдання, приклад, **математика**, директор, **математика**.

Фільм, **планишет**, трава, сльоза, **планишет**, гра, рівність, історія, **планишет**, холодний, пензель, сніданок, **планишет**, одяг.

Навчання, шлях, погляд, вчитель, книжка, **навчання**, бажання, архів, гроші, **навчання**, чашка, золото, **навчання**, ложка, костюм, парта, **навчання**.

Завдання №2

Мета: розвиток слухового сприймання та уваги.

Зміст завдання: із зачитаних вчителем/логопедом слів визначити зайве.

Примітка: вчитель/логопед зачитує запропоновані слова один раз. Зробивши свій вибір, учень повинен його аргументувати.

Наприклад: корова, кінь, тигр, коза; стіл, шафа, машина, стілець; лінійка, пенал, зошит, будинок.

Завдання №3

Мета: розвиток слухового сприймання та уваги.

Зміст завдання: із зачитаних вчителем/логопедом словосполучень визначити зайве.

Примітка: вчитель/логопед зачитує запропоновані словосполучення один раз. Зробивши свій вибір, учень повинен його аргументувати.

Наприклад: теплі рукавички, сильний мороз, білий сніг, зелене жито; гарний альбом, яскравий малюнок, кольорові олівці, червоний телефон.

Завдання №4

Мета: розвиток слухового сприймання та уваги.

Зміст завдання: із зачитаних речень вчителем/логопедом учень має визначити зайве.

Примітка: вчитель/логопед зачитує запропоновані речення один раз. Зробивши свій вибір, учень повинен його аргументувати.

Завдання №5

Мета: розвиток слухової пам'яті.

Зміст завдання: вчитель/логопед зачитує учням слова для запам'ятовування та їх відтворення, зразу ж після прослуховування, у довільній послідовності.

Завдання №6

Мета: розвиток слухової пам'яті.

Зміст завдання: вчитель/логопед зачитує учням слова для запам'ятовування та їх відтворення зразу ж після прослуховування.

Примітка: запропоновані слова пов'язані між собою певною ознакою; необхідним також є спочатку відтворення дитиною слів у вільному порядку, а згодом – у тому порядку, в якому вони були надиктовані педагогом.

Завдання №7

Мета: розвиток слухової пам'яті.

Зміст завдання: вчитель/логопед зачитує учням слова для запам'ятовування та їх відтворення, зразу ж після прослуховування, у довільній послідовності.

Примітка: пропонується 5 наборів слів для 5 спроб.

Наприклад:

1. Болото, принц, кішка, магазин, парта, футбол, хмара, медуза, картина, градусник.
2. Сокира, ніч, вино, броня, зоопарк, вікно, фабрика, гиря, диван, руда.
3. Капуста, шпага, подушка, дорога, пила, пагорб, паркан, трубка, весілля, комар.
4. Годинник, орфограма, розберіть, написати, мистецтво, переконати, посміхатися, пташка, вимовляння, інструмент.

Завдання №8

Мета: розвиток слухового сприймання та контролю.

Зміст завдання: школярам пропонують розглянути картинки та назвати зображення на кожній. Розглянувши картинки мовчки, необхідно встановити різницю та пояснити її.

Завдання №9

Мета: розвиток слухової уваги та контролю.

Зміст завдання: вчитель/логопед зачитує учню текст, а той, в свою чергу, повинен виправити логопеда, якщо почує в тексті помилки.

Примітка: кожне слово в тексті логопед вимовляв як фонетично правильно, так і зі спотвореною звуковимовою. В тексті також наявні були й смислові помилки.

Розвиток фонематичних процесів (звуковий аналіз/синтез у внутрішньому та зовнішньому планах, фонематичні уявлення).

Завдання №10 (а)

Мета: розвиток звукового аналізу та синтезу у зовнішньому плані (з опорою на слухове сприймання слова).

Зміст завдання: школярі отримують фішки-кружечки. Вчитель/логопед

вимовляє ряди звуків у такій послідовності: голосні звуки (наприклад: ау, іа, уи, ауа...), приголосні звуки (наприклад: пр, дм, бп, сш, брл...). Учні на столах викладають кількість фішок, що відповідає кількості почутих звуків.

Примітка: звуки називає вчитель/логопед з урахуванням порушених груп звуків у школярів та тих звуків, які знаходяться на етапі автоматизації.

Завдання №10(б)

Мета: розвиток звукового аналізу та синтезу у зовнішньому плані (з опорою на слухове сприймання слова).

Зміст завдання: школярі отримують фішки-кружечки. Вчитель/логопед вимовляє по черзі слова, а учні на столах викладають кількість фішок, що відповідає кількості почутих звуків, та визначають їх кількість відповідно до кожного слова.

Примітка: запропоновані слова називає педагог. Слова мають містити в своєму складі ті звуки, які перебувають на етапі автоматизації.

Завдання №11

Мета: розвиток звукового аналізу та синтезу у внутрішньому плані (з опорою на власну вимову).

Зміст завдання: запропонувати учню визначити однаковий звук у декількох різних словах шляхом їх прочитування.

Примітка: запропоновані слова прочитує дитина. Слова мають містити в своєму складі ті звуки, які перебувають на етапі автоматизації.

Завдання №12

Мета: розвиток звукового аналізу та синтезу у внутрішньому плані (з опорою на власні уявлення).

Зміст завдання: запропонувати учню визначити однаковий звук у декількох різних словах шляхом їх прочитування.

Примітка: запропоновані слова прочитує дитина. Слова мають містити в своєму складі ті звуки, які перебувають на етапі автоматизації.

Завдання №13

Мета: розвиток фонематичних уявлень.

Зміст завдання: учитель/логопед розпочинає речення, а учні його мають закінчити шляхом називання пропущеного слова.

Наприклад: Ми снідаємо вранці, а обідаємо...; Передую ранку...; ... продовжує ранок, а передую вечору.

Завдання №14

Мета: розвиток фонематичних уявлень.

Зміст завдання: знайти та підкреслити з-поміж надрукованих слів таке, що відповідає намальованій звуковій схемі.

Приклад схеми: == — ●.

Завдання №15

Мета: розвиток складового аналізу та синтезу.

Зміст завдання: учням пропонується розшифрувати переплутані за складовою будовою слова, знайти відповідне слово в тексті, підкреслити його.

Завдання №16

Мета: розвиток фонематичного аналізу та синтезу.

Зміст завдання: зі слів, які пропонує вчитель/логопед, виокремити кожен третій (перший, другий, останній) звук (склад) та, записавши відповідну літеру, утворити слово.

Примітка: учню демонструють картинки, слова вимовляє вчитель/логопед; учень розглядає малюнки та самостійно проговорює слова; учневі пропонують картинки, дитина мовчки, за необхідності із закушуванням кінчика язика, виконує завдання.

Наприклад:

кожен перший звук: Увага, Румба, Окомір, Ковпак – У Р О К;

кожен третій звук: коРабель, крОпива, каБан, брОви, кіТ – Р О Б О Т;

кожен другий склад: оКО, коМА, птаХА – КО МА ХА.

Завдання №17

Мета: розвиток слухової уваги та пам'яті, звукового аналізу у зовнішньому плані з опорою на власні уявлення, розвиток фонематичних уявлень.

Зміст завдання: учень прослуховує перше слово, яке називає вчитель/логопед, та добирає інше, яке починається на останній звук попереднього, називає обидва. Наступний школяр підбирає свій варіант слова та повторює вже три слова. Кожен наступний учень, добираючи нове слово на останній звук попереднього, повторює весь ланцюжок названих слів. Таким чином має утворитися ланцюжок слів.

Примітка: завдання можна ускладнювати за рахунок додаткових вказівок та конкретизацій – добирати лише двоскладові або трискладові слова; за чіткою тематикою або лексичною темою тощо.

Слова: солома, вулиця, думати, годинник.

Наприклад:

- 1) парта;
- 2) парта – атлас;
- 3) парта – атлас – сонце...

Розвиток зорових функцій та операцій (сприймання, увага, пам'ять, контроль) на матеріалі літер та їхніх елементів, словосполучень, речень та уривків з тексту.

Завдання №18

Мета: розвиток зорового сприймання та уваги.

Зміст завдання: у запропонованому тексті віднайти всі літери «...» та підкреслити їх. Переписати в зошит усі слова, в яких наявна дана літера.

Примітка: літери для знаходження вчитель/логопед обирає в залежності від того, які звуки перебувають на етапі автоматизації у школяра.

Завдання №19

Мета: розвиток зорової уваги та пам'яті.

Зміст завдання: вчитель/логопед пропонує школярам набір речень, у яких відсутні будь-які розділові знаки та пробіли. Учням потрібно визначити,

з яких слів складаються дані набори речень та визначити межі слів. Дані речення записати в зошит.

Примітка: набори речень школярам пропонуються у вигляді написів на аркушах паперу. Варіанти речень можливі як у друкованому, так і прописному форматах.

Наприклад: Морозицпаєнісіщоки – Мороз щипає ніс і щоки;

Увіконцезаглянулояснесонце – У віконце заглянуло ясне сонце;

Щопосієштейпожнеш – Що посієш, те й пожнеш;

Тамхорошеденаснема - Там хороше, де нас нема.

Завдання №20

Мета: розвиток зорового сприймання та уваги.

Зміст завдання: із запропонованих вчителем/логопедом надрукованих акровіршів-загадок учням потрібно скласти слово із перших літер кожного рядка. Завдання ускладняється шляхом збільшення кількості рядків і, відповідно, кількості звуків у слові.

Акровірші:

Материнська ласкава і дивна

Од пракореня нашого роду.

В ній пізнаєш себе як людину.

А без неї немає народу!

(мова)

Швидко зранку туди йдем,

Книги й зошити несем.

Одержуємо оцінки там.

Ледарювати часу не маємо,

Адже нові знання здобуваємо.

(школа)

Н. Барна

Біля гаю хатку маю,

День у день я вилітаю.

Жде на мене праця влітку,

Оглядаю кожну квітку.

Легко лину над лузком,

А частую всіх медком.

(бджола)

У всіх людей одна святиня:

Куди не глянь, де не спитай, -

Рідніша їм своя пустиня,

Аніж зелений в чужині рай –

Їм красить все їх рідний край.

Нема без кореня рослини,

В. Довжик **А нас, людей, без Батьківщини.**

Завдання №21

Мета: розвиток зорової уваги.

Зміст завдання: із запропонованих вчителем/логопедом літер, зображених по-різному, знайти дві, надруковані однаково.

Завдання №22

Мета: розвиток зорової уваги.

Зміст завдання: на заштрихованому фоні впізнати та виокремити літеру, декілька літер, слово, словосполучення, речення.

Завдання №23

Мета: розвиток зорової пам'яті.

Зміст завдання: з-поміж надрукованих слів запам'ятати лише ті, що надруковані прописними літерами.

Завдання №24

Мета: розвиток зорової пам'яті.

Зміст завдання: з-поміж надрукованих слів запам'ятати лише ті, що містять літеру «...».

Примітка: літери для знаходження вчитель/логопед обирає в залежності від того, які звуки перебувають на етапі автоматизації у школяра.

Завдання №25

Мета: розвиток зорового контролю.

Зміст завдання: відшукати зайві елементи в ряді літер; відшукати зайві склади в словах; відшукати зайві літери в словах; відшукати зайві слова в реченнях; відшукати зайві речення в тексті.

Завдання №26

Мета: розвиток зорової уваги та контролю.

Зміст завдання: закінчити речення, додавши необхідне слово (замість друкованого слова пропонується малюнок); прочитати речення, додавши правильне закінчення до недодрукованого слова; прочитати речення

(невеликий текст або уривок з тексту), додаючи недописані кінцеві частини слів.

Запропоновані приклади завдань запропонованої методики демонструють її гнучкість та пластичність. Можливість залучати школяра на будь-якому з етапів до процесу корекції, за умов визначення психологічного механізму специфічних помилок, має сприяти високоефективній роботі з формування фонологічного компоненту мовлення в учнів 5–6 класів з тяжкими мовленнєвими розладами.

3.3. Аналіз результатів формувального експерименту

Перевірка доцільності й ефективності розробленої методики формування фонологічного компоненту мовлення в учнів 5–6 класів з тяжкими мовленнєвими розладами здійснювалась під час виконання учнями завдань зі спеціального діагностичного комплексу, що використовувалися в ході проведення першого етапу констатувального експерименту (див. Додатки А.).

Результати впровадженого формувального експерименту дозволили простежити динаміку досягнень кожного школяра середньої ланки освіти, залученого до дослідження. Для означеного експерименту було обрано 60 учнів із тяжкими мовленнєвими розладами: 30 учнів контрольної (КГ) та 30 учнів експериментальної (ЕК) груп. Тривалість впровадження експериментальної методики розраховувалась на один навчальний рік.

За допомогою даного підходу була можливість відслідковувати динаміку досягнень кожного учня, залученого до формувального експерименту, порівнюючи з попередньо отриманими даними виявленого психологічного механізму специфічних помилок, а також з даними про стан сформованості фонологічних знань в учнів 5–6 класів з тяжкими мовленнєвими розладами, які увійшли до контрольної групи.

Відповідно до успішності виконання завдань, що складають зміст формувальної методики та психологічних механізмів специфічних помилок,

було виділено три групи учнів 5–6 класів з тяжкими мовленнєвими розладами.

Розгляньмо результати формування фонологічного компоненту мовлення в учнів 5–6 класів із тяжкими порушеннями мовлення. Виявлені стійкі специфічні помилки у школярів під час опанування фонологічними знаннями з предмета «Українська мова» в контексті розділу «Фонетика. Графіка. Орфоепія. Орфографія» були основними показниками зниженого рівня опанування означеним компонентом мовлення. У зв'язку із цим зменшення кількості попередньо виявлених труднощів може свідчити про правильне трактування психологічних механізмів, ефективну формувальну методику та успішне подолання специфічних помилок.

Усі розрахунки відносної кількості помилок проводилися на основі даних обсягу пред'явленого матеріалу. Так, загальна кількість слів у завданнях, запропонованих для виконання учням 5–6 класів із тяжкими мовленнєвими розладами, становила 527 (100%). Відносна кількість помилок в учнів, що брали участь у формувальному експерименті, порівнювалася з відотною кількістю помилок, якої припускалися учні контрольної групи з аналогічним рівнем сформованості фонологічного компоненту мовлення та психологічними механізмами специфічних помилок.

Порівняльні дані зміни кількості помилок в першій групі представлено в таблиці, поданій нижче (Таблиця 3.1), а також за допомогою графіка (Рис. 3.1). Усі розрахунки відносної кількості помилок проводилися за системою, зазначеною вище.

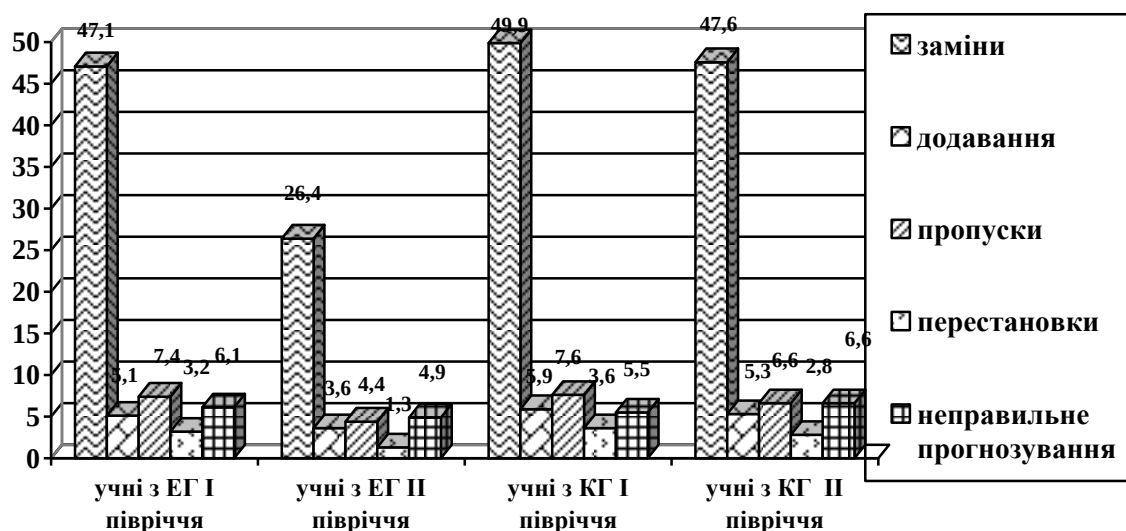
До даної **першої групи** (23,3%) увійшли учні 5–6 класів із тяжкими мовленнєвими розладами, які, за результатами констатувального експерименту, мали низький рівень сформованості лінгвістичних знань, фонематичних процесів та усного мовлення, а також недосконалість слухових і зорових функцій та операцій.

Відповідно до результатів, що представлені в таблиці 3.1 та Рис.3.1., кількість визначених типів помилок у першій групі має незначне зниження у порівнянні з їх кількістю на початку корекційно-розвивального навчання.

Таблиця 3.1

**Результати формування фонологічного компоненту мовлення
в учнів 5–6 класів із тяжкими мовленнєвими розладами
(перша група)**

Типи помилок	Відносна кількість помилок в учнів з тяжкими мовленнєвими розладами ЕГ		Відносна кількість помилок в учнів з тяжкими мовленнєвими розладами КГ	
	Початок першого півріччя	Кінець другого півріччя	Початок першого півріччя	Кінець другого півріччя
заміни	47,1%	26,4%	49,9%	47,6%
додавання	5,1%	3,6%	5,9%	5,3%
пропуски	7,4%	4,4%	7,6%	6,6%
перестановки	3,2%	1,3%	3,6%	2,8%
неправильне прогнозування	6,1%	4,9%	5,5%	6,6%



**Рис. 3.1. Результати формування фонологічного компоненту мовлення
в учнів 5-6 класів із тяжкими мовленнєвими розладами
(перша група) (у %)**

Наведені дані засвідчують, що на початку I півріччя під час виконання запропонованих завдань учні припускалися такого типу помилок, як заміни у 47,1% слів. На кінець II півріччя кількість замін в учнів ЕГ, з якими проводили цілеспрямовану корекційно-розвивальну роботу, становила 26,4%. Однак в учнів КГ кількість такого типу фонологічних помилок майже не змінюється і має сталий характер: 49,9% на початку I півріччя та 47,6% на кінець II. Порівняння зазначених числових даних обох груп молодших підлітків є значним показником ефективності формувальної методики.

Значних змін у показниках не спостерігалось в таких групах помилок, як додавання, пропуски та перестановки. На початок навчального року, в I півріччі, кількість додавань становила 5,1%, в кінці II півріччя – вона дещо зменшується та дорівнює 3,6%. Зменшення кількості пропусків теж є не суттєвим: на початку року вони становили 7,4% та на кінець навчального року зменшилася до 4,4%. Щодо перестановок, то на початку навчального року їх кількість становила 6,1% в учнів ЕК і після закінчення навчання їхня чисельність зменшилася до 4,9% у відповідної групи школярів.

Таке несуттєве зниження помилок за типом додавань, пропусків та перестановок пояснюється тим, що основним чинником їх виникнення виступає, насамперед, недостатній рівень розвитку фонематичного аналізу та синтезу як внутрішнього, так і зовнішнього планів. Завдання ж даного формувального етапу не в змозі достатньо вплинути на його розвиток та скоригувати визначені типи труднощів, оскільки нашою методикою передбачене поступове ускладнення завдань.

Щодо показників КГ молодших підлітків із тяжкими мовленнєвими розладами, значних змін у зменшенні кількості труднощів не спостерігалось. На нашу думку, незначне їх зниження стало результатом навчального процесу і засвоєння учнями нових лінгвістичних знань та опанування відповідними вміннями та навичками.

Також в рамках запропонованої методики та виконання її завдань було передбачено й подолання недоліків прогнозування (невірне відтворення

флексій). Кількість зазначених помилок на початок навчального року в учнів ЕГ становила 6,1% і на кінець року зменшилася до 4,9%. В учнів контрольної групи вона мала динаміку до збільшення, хоча й незначного: 5,5% – на початку першого семестру, 6,6% – на кінець другого семестру.

Незначне зниження кількості даних помилок можна пояснити тим, що на даному етапі формування методики передбачалася лише підготовча робота з розвитку навичок прогнозування під час виконання лінгвістичних завдань.

Порівняння отриманих числових даних групи учнів 5–6 класів із ТМР, до яких застосовували формувальну методику, з контрольною групою учнів свідчить, що запропоноване навчання із першою групою учнів є вдалим.

Порівняльні дані зміни кількості помилок у другій групі представлено в таблиці, поданій нижче (Таблиця 3.2), а також за допомогою графіка (Рис. 3.2.). Усі розрахунки відносної кількості помилок проводилися за системою, зазначеною вище.

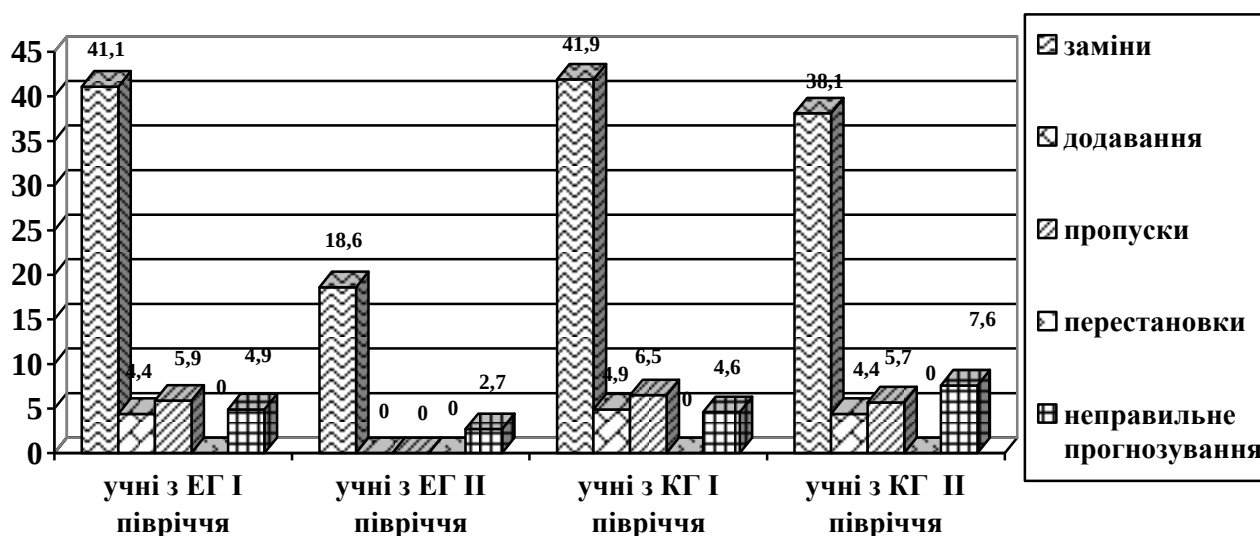
У дану **другу групу** (43,3%) увійшли учні переважно п'ятого класу, результати виконання завдань яких свідчили про необхідність продовження корекційної роботи. Відповідно, до неї було зараховано молодших підлітків, в яких було виявлено середній рівень лінгвістичних знань, фонематичних процесів та усного мовлення, а також недосконалість сформованості слухових функцій та операцій. Водночас зорові функції та операції відповідали віковій нормі.

Розгляньмо результати детальніше (Таблиця 3.2 та Рис.3.2.). Учні з тяжкими мовленнєвими розладами з другої групи на початок року припускалися 41,1% замін. На кінець навчального року кількість такого типу фонологічних помилок значно зменшилася та становила 18,6%. Однак в учнів КГ кількість замін стала незначно меншою: на початку року, в І півріччі, вона становила 41,9%, на кінець року, в II півріччі, лише 38,1%, і якісних змін не було помічено.

Таблиця 3.2

**Результати формування фонологічного компоненту мовлення
в учнів 5–6 класів із тяжкими мовленнєвими розладами
(друга група)**

Типи помилок	Відносна кількість помилок в учнів з тяжкими мовленнєвими розладами ЕГ		Відносна кількість помилок в учнів з тяжкими мовленнєвими розладами КГ	
	Початок першого півріччя	Кінець другого півріччя	Початок першого півріччя	Кінець другого півріччя
заміни	41,1%	18,6%	41,9%	38,1%
додавання	4,4%	0%	4,9%	4,4%
пропуски	5,9%	0%	6,5%	5,7%
перестановки	0%	0%	0%	0%
неправильне прогнозування	4,9%	2,7%	4,6%	7,6%



**Рис. 3.2. Результати формування фонологічного компоненту мовлення
в учнів 5-6 класів із тяжкими мовленнєвими розладами
(друга група) (у %)**

Такий тип помилок, як перестановки в учнів другої групи не спостерігається. Дану специфіку можна пояснити процесом розвитку фонематичного аналізу та синтезу як у внутрішньому, так і зовнішньому планах.

Різноманітними за кількістю виявилися помилки з неправильного прогнозування. На початок I півріччя у школярів ЕГ кількість помилок цього типу становила 4,9%, а на кінець другого вона зменшилася до 2,7%. Щодо показників молодших підлітків із ТМР з КГ, то вони не мали тенденції до зменшення, а навпаки, їх чисельність збільшилася: в I півріччі їх кількість становила 4,6%, а наприкінці навчального року – 7,6%. Ці дані підтверджують наше припущення щодо ефективності системи запропонованого навчання. Без наявного корекційного впливу кількість даного типу помилок лише зростає та закріплюється, передусім за рахунок недоліків лексико-граматичної сторони мовлення, які є характерними для нашої категорії школярів середньої школи.

Отже, із охарактеризованих числових показників, представлених в Таблиці 3.3 та за допомогою графіка Рис. 3.3., вплив формувальної методики можна вважати продуктивним.

Порівняння отриманих числових даних групи учнів 5–6 класів із ТМР, до яких застосовували методику, з контрольною групою учнів свідчить, що робота є дієвою та ефективною. Відзначається значене зменшення кількості основних типів помилок: замін, пропусків та додавань, а також труднощів у помилковому прогнозуванні.

Порівняльні дані зміни кількості помилок у третій групі представлено в таблиці, поданій нижче (Таблиця 3.3), а також за допомогою графіка (Рис. 3.3.). Усі розрахунки відносної кількості помилок проводилися за системою, зазначеною вище.

До **третьої групи** (33,3%) увійшли учні переважно шостого класу, в яких знижений рівень лінгвістичних знань, фонематичних процесів та усного мовлення, а також недосконалість сформованості зорових функцій та операцій.

Дані, репрезентовані в Таблиці 3.3 та за допомогою графіка Рис. 3.3. засвідчують, що на початку I півріччя у молодших підлітків із ТМР ЕГ кількість такого типу фонологічних помилок, як заміни становить 25,4%, а

після проведеного формувального навчання на кінець II півріччя їх кількість становила лише 7,8%. Варто зазначити, що виявлений відсоток помилок мав, найімовірніше, випадковий характер внаслідок втоми та підвищеної неуважності. Наявні показники підтверджують високу результативність завдань формувальної методики, яка використовувалася з даною групою школярів. Кількість замін у школярів КГ залишилася майже без змін. Так, на початку I семестру такий тип помилок нараховував 36,2% та на кінець II – 33,2%.

Таблиця 3.3

**Результати формування фонологічного компоненту мовлення
в учнів 5–6 класів із тяжкими мовленнєвими розладами
(третя група)**

Типи помилок	Відносна кількість помилок в учнів з тяжкими мовленнєвими розладами ЕГ		Відносна кількість помилок в учнів з тяжкими мовленнєвими розладами КГ	
	Початок першого півріччя	Кінець другого півріччя	Початок першого півріччя	Кінець другого півріччя
заміни	25,4%	7,8%	36,2%	33,2%
додавання	3%	0%	3,6%	2,5%
пропуски	5,1%	0%	4,7%	3,6%
перестановки	0%	0%	0%	0%
неправильне прогнозування	4,6%	0,9%	4,6%	6,6%

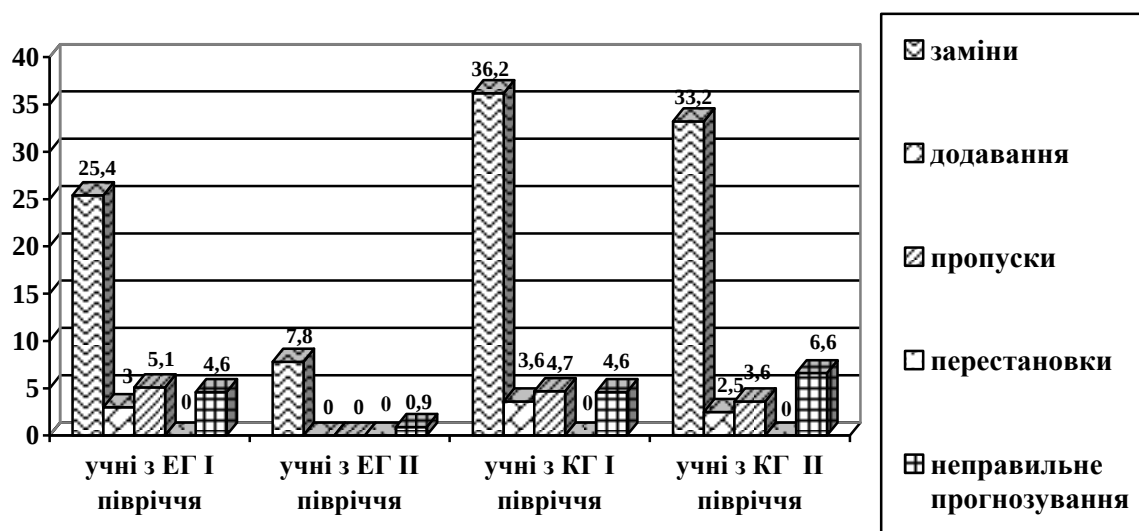


Рис. 3.3. Результати формування фонологічного компоненту мовлення в учнів 5-6 класів із тяжкими мовленнєвими розладами (третя група) (у %)

Також характерними виявилися результати корекційної роботи на таких типах помилок, як додавання, пропуски та неправильне прогнозування. На початок навчального року кількість цих типів помилок становила: 3%, 5,1% та 4,6% відповідно до кожної групи помилок.

На момент повторної перевірки в кінці II семестру, після завершення методики формування фонологічного компоненту мовлення, помилки означеного типу не були виявлені. В учнів КГ дані помилки також не були численними, їхня кількість на початку I півріччя становила 3,6%, 4,7 та 4,6% відповідно, на кінець II семестру відмічалися певні зміни щодо їх кількості – 2,5%, 3,6% та 6,6%. Порівнюючи числові дані обох груп учнів 5–6 класів із тяжкими мовленнєвими розладами можемо стверджувати, що означені типи помилок зникають лише під впливом цілеспрямованої роботи з розвитку тих функцій та операцій, порушення та недостатній стан сформованості яких спричиняють додавання, пропуски та неправильне прогнозування. Тому без спеціально організованого впливу, який урахує психологічні механізми порушення, такі типи фонологічних помилок не зникають, а їхня кількість під час опанування лінгвістичними знаннями й уміннями залишається

незмінною або ж має тенденцію до збільшення, через що вони набувають статусу стійких труднощів.

Наведемо порівняльні числові дані зміни кількості помилок в обох групах учнів 5–6 класів із тяжкими мовленнєвими розладами (Таб. 3.4). Ці дані більш унаочнено представлені за допомогою графіків (Рис. 3.4. та Рис. 3.5.).

Таблиця 3.4

**Порівняльні показники кількості помилок
експериментальної та контрольної груп**

Типи помилок	Відносна кількість помилок в учнів з тяжкими мовленнєвими розладами ЕГ		Відносна кількість помилок в учнів з тяжкими мовленнєвими розладами КГ	
	Початок першого півріччя	Кінець другого півріччя	Початок першого півріччя	Кінець другого півріччя
заміни	37,9%	17,6%	43,7%	39,6%
додавання	4,2%	1,2%	4,8%	4,1%
пропуски	6,1%	1,5%	6,3%	5,3%
перестановки	1,1%	0,4%	1,2%	0,9%
неправильне прогнозування	5,2%	2,8%	4,9%	6,9%

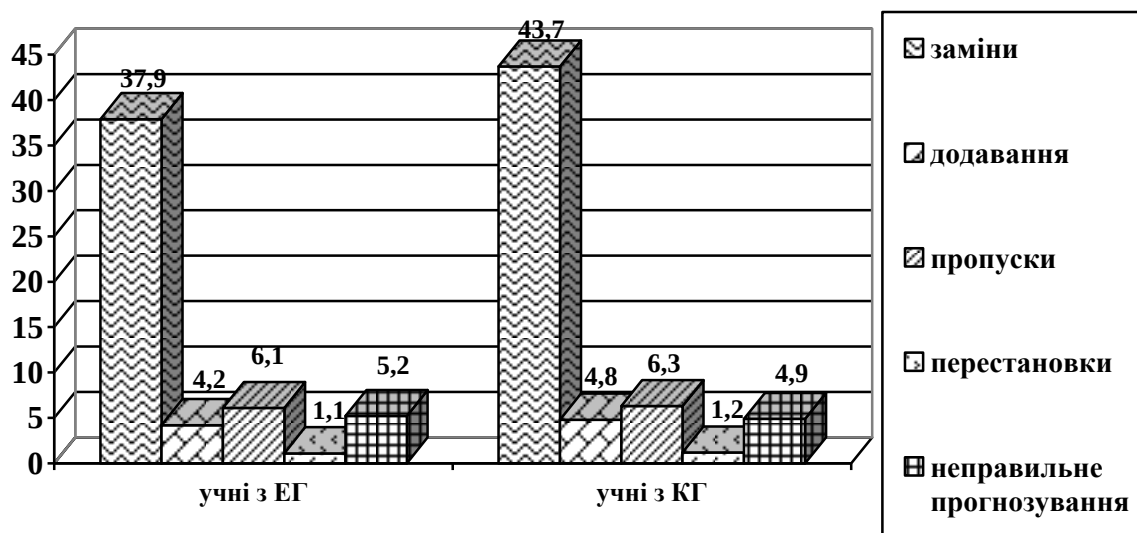


Рис. 3.4. Порівняння кількості помилок на початку корекційної роботи в експериментальній та контрольній групах (у %)

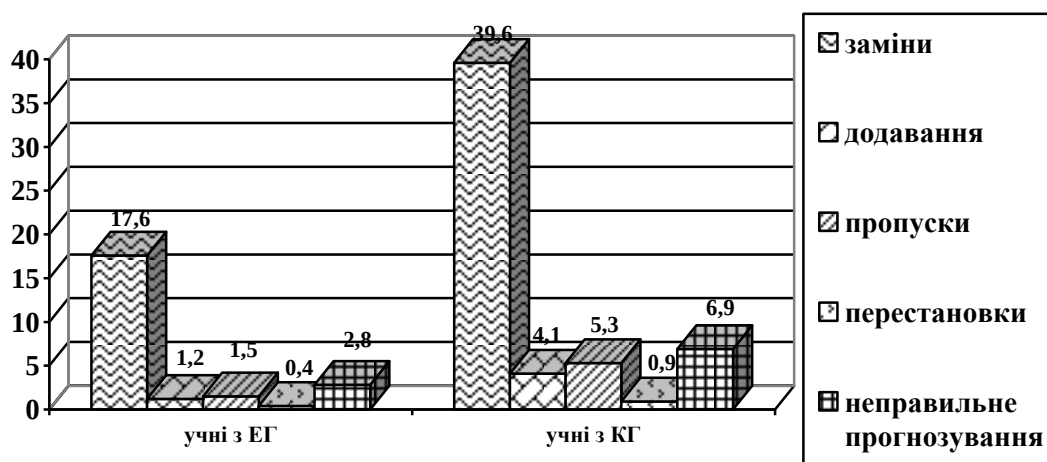


Рис. 3.5. Порівняння кількості помилок наприкінці корекційної роботи в експериментальній та контрольній групах (у %)

У більшості учнів КГ, що навчалися за традиційною методикою, зменшення кількості помилок склало близько 4%, а в учнів з ЕГ – 31%. Співставлення цих показників із показниками виконання завдань учнями експериментальної групи дає підстави зробити висновок про ефективність впровадження експериментальної методики формування фонологічного компоненту мовлення у практику навчання учнів 5–6 класів із тяжкими мовленнєвими розладами в процесі опанування знаннями з предмета «Українська мова» в контексті розділу «Фонетика. Графіка. Орфоепія. Орфографія».

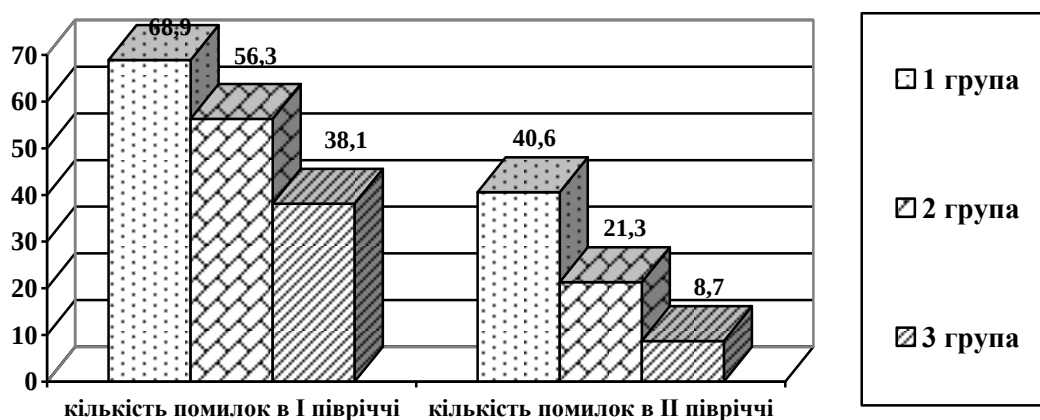


Рис. 3.6 Порівняльна характеристика кількості помилок на початку і в кінці дослідження (у%)

Аналіз отриманих результатів дав змогу дійти висновку про те, що розроблену формувальну методику, яка спрямована на формування фонологічного компоненту мовлення в учнів 5–6 класів із тяжкими мовленнєвими розладами, доцільно розпочинати з молодшого шкільного віку, дотримуючись поетапності, поступовості ускладнення завдань з урахуванням психологічних механізмів специфічних помилок та ускладнень в процесі опанування нових лінгвістичних знань.

Висновки до третього розділу

1. Визначено теоретико-методологічне підґрунтя методики формування фонологічного компоненту мовлення, яке дало змогу урахувати диференційовані психологічні механізми виникнення особливостей його функціонування на уроках української мови в учнів 5-6 класів з тяжкими мовленнєвими розладами; визначити напрями формувального навчання, яке може здійснюватися шляхом використання модифікованих варіантів традиційних діагностичних та корекційних методик логопедичної роботи та через втілення в практику навчання учнів із тяжкими мовленнєвими розладами мультидисциплінарного підходу до опанування лінгвістичних фонологічних знань.

2. Розроблено методику формування фонологічного компоненту мовлення в учнів 5-6 класів з тяжкими мовленнєвими розладами, що складається з трьох напрямів, зміст яких враховує виявлені особливості його розвитку: своєрідність функціонування й інтегративної діяльності різних аналізаторних систем, що призводить до різного співвідношення специфічних помилок у різних учнів; кореляція психологічної структури завдань, типології та поширеності специфічних помилок; високий рівень залежності якості виконання лінгвістичних завдань від інтенсивності оптимізації суперсегментних фонологічних ознак мовлення; інертність домінування фонологічних знань над лексико-граматичними, що створює

тривалий дисбаланс інтегративної діяльності всіх компонентів мовлення через гальмівний характер фонологічної недосконалості і потребує розроблення відповідної методики подолання перешкод на шляху до успішного формування фонологічного компоненту мовлення в учнів цієї категорії. Корекційне навчання здійснювалося з опорою на різні аналізаторні системи й з урахуванням первинного мовленнєвого порушення та його структури. Гнучкість та раціональність методики забезпечено можливістю залучення молодших підлітків до навчання відповідно до психологічного механізму специфічних помилок на будь-якому з етапів формувального експерименту.

3. Результати експериментального навчання за запропонованою методикою засвідчили достатньо високий ступінь ефективності її впровадження з метою формування фонологічного компоненту мовлення в учнів переважно шостих класів (з переважанням помилок оптичного характеру і фонетично чистим мовленням), які увійшли до третьої групи. За наявними даними цій групі були притаманні такі показники: в першому півріччі кількість помилок становила 38,1%, а в другому – 8,7%. З 56,3% у першому півріччі відбулося зменшення помилок до 21,3%, у другому – відбулося покращення якості лінгвістичних знань в учнів переважно п'ятих класів, у якості фактору гальмування визнано помилки, що характеризувалися замінами звуків, схожих за акустико-артикуляційними ознаками. Якісних результатів було досягнуто і під час навчання учнів першої групи, що кількісно становила 23,3%. До цієї групи увійшли п'ятикласники та шестикласники з тяжкими мовленнєвими розладами у рівному співвідношенні. Їхні показники становили 68,9% – у першому півріччі та 40,6% – у другому. Водночас у переважної більшості школярів контрольної групи, які навчалися за традиційною методикою, зменшення кількості помилок склало лише 4,1%: з 60,9% у першому півріччі, до 56,8% – у другому. Водночас у більшості учнів контрольної групи, які навчалися за

традиційною методикою, зменшення кількості помилок склало близько 4%, а в учнів з експериментальної групи – 31%.

4. Співставлення отриманих показників із показниками виконання завдань учнями експериментальної групи дає підстави для висновку про ефективність впровадження експериментальної методики у практику навчання учнів 5-6 класів із тяжкими мовленнєвими розладами у процесі опанування знань з предмету «Українська мова» в контексті розділу «Фонетика. Графіка. Орфоепія. Орфографія».

ВИСНОВКИ

1. Теоретичний аналіз лінгвістичної, психолінгвістичної, психолого-педагогічної та логопедичної літератури свідчить про значний інтерес науковців і практиків до фонологічного компоненту мовленнєвої діяльності, його онтогенезу, формування лінгвістичних знань в умовах типового та порушеного мовленнєвого розвитку. Водночас узагальнення сучасних наукових досліджень потребує інтенсивного вивчення нейрофізіологічного, психологічного і лінгвістичного підґрунтя формування фонологічної компетентності, збільшення одиниць наукового аналізу, що зумовлює необхідність уточнення сутності поняття «фонологічний компонент», визначення передумов та особливостей його формування у дітей з типовим та порушеним мовленнєвим розвитком, створення структурно-функціональної моделі організації науково-педагогічного дослідження з позицій мультидисциплінарності.

2. Виокремлено різні типи специфічних помилок, що віддзеркалюють якість відтворення мовленнєвих одиниць відповідно до засвоєних правил, їх звуко-складової структури, флексій на рівні усного і писемного мовлення як індикатора визначення особливостей відповідно до теорії помилок, що трактує прийняття неправильного рішення як результат недотримання послідовності розумових або моторних дій. Визначено поширеність і високий ступінь стійкості помилок на основі дослідження стану сформованості фонологічних лінгвістичних знань у молодших підлітків з тяжкими мовленнєвими розладами у контексті розділу навчальної програми «Фонетика. Графіка. Орфоепія. Орфографія», що засвідчило недостатній рівень сформованості фонологічного компоненту мовлення в учнів 5-6 класів з тяжкими мовленнєвими розладами.

3. Визначено особливості формування фонологічного компоненту мовлення на основі аналізу вищезазначених специфічних помилок: своєрідність функціонування й інтегративної діяльності різних аналізаторних систем; кореляція психологічної структури завдань, типології та поширеності

специфічних помилок; високий ступінь залежності якості виконання лінгвістичних завдань від інтенсивності оптимізації суперсегментних фонологічних ознак мовлення; інертність домінування фонологічних знань над лексико-граматичними, що створює тривалий дисбаланс інтегративної діяльності всіх компонентів мовлення через гальмівний характер фонологічної недосконалості.

4. Виявлено недостатній рівень психофізичного розвитку молодших підлітків із важкими мовленнєвими розладами: своєрідність функціонування аналізаторних систем (слухових та зорових операцій і функцій), специфічність розвитку психічних процесів та мовленнєвої діяльності. Визначено високий ступінь кореляції особливостей психофізичного розвитку і фонологічних лінгвістичних знань (кількості та різновидів помилок, що супроводжують процес формування фонологічного компоненту). Виокремлено три групи школярів відповідно до визначених механізмів порушень: першу групу склали учні, в яких виявлено низький рівень сформованості лінгвістичних знань, фонематичних процесів та усного мовлення, а також недосконалість слухових і зорових функцій та операцій; до другої групи віднесено учнів, у яких виявлено середній рівень сформованості лінгвістичних знань, фонематичних процесів та усного мовлення, а також недосконалість слухових функцій та операцій; до третьої групи було зараховано учнів, у яких було зафіксовано знижений рівень лінгвістичних знань, фонематичних процесів та усного мовлення, а також недосконалість сформованості зорових функцій та операцій. Достовірність результатів кількісного та якісного аналізу експериментальних даних підтверджено їх статистичною обробкою за параметричним t-критерієм Стюдента.

5. Розроблено та експериментально перевірено ефективність диференційованої методики формування фонологічного компоненту мовлення в учнів 5-6 класів з важкими мовленнєвими розладами. Вперше впроваджено систему роботи за напрямками, кожен з яких зосереджено на компенсації виявлених особливостей формування фонологічного

компоненту, кінцева мета якої полягає у спроможності до збалансованої міжкомпонентної взаємодії (фонологічного, лексичного і граматичного компонентів) як умови успішного опанування лінгвістичних знань. Результативність впровадження методики забезпечено урахуванням механізмів специфічних помилок; використанням найзбереженіших аналізаторних систем у якості опорних при виконанні завдань; поетапністю опанування знань відповідно до змісту навчальної програми, що дає змогу використовувати методику на уроках української мови.

Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів розглянутої проблеми. Перспективним, на нашу думку, є вивчення особливостей формування лексичного і граматичного компонентів мовлення у молодших підлітків з тяжкими порушеннями мовлення.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Аванесов Р. И. Фонетика современного русского литературного языка / Аванесов Р. И. – М. : Изд-во Московского университета, 1956. – 240 с.
2. Азова О. И. Диагностика письменной речи у младших школьников / Азова О. И. – М. : ТЦ Сфера, 2011. – 64 с.
3. Акимова М. В. Сформированность фонематических процессов у детей старшего дошкольного возраста – необходимое условие обучения грамоте / М. В. Акимова // Логопедия сегодня. – 2013. – №2 (40). – С. 3–8.
4. Алексеева А. Е. Подготовка детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи (ОНР) к овладению письменной речью : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.03 / Алексеева Анна Евгеньевна. – М., 2007. – 194 с.
5. Алексеева М. М. Методика развития речи и обучения родному языку дошкольников : учеб. пособ. для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений / М. М. Алексеева, Б. И. Яшина. – 3-е изд., стереотип. – М. : Академия, 2000. – 400 с.
6. Алмазова А. А. Особенности обучения русскому языку школьников с нарушениями речи / А. А. Алмазова // Вестник ТГУ. – 2009. – № 11. – С. 308–313.
7. Алмазова А. А. Особенности речевого развития учащихся среднего звена специальной (коррекционной) школы V вида / А. А. Алмазова // Онтогенез речевой деятельности: норма и патология: монографический сборник / Под ред. Л. И. Беляковой. – М., 2005. – С. 91–99.
8. Алмазова А. А. Лингвистические аспекты изучения речевых нарушений / А. А. Алмазова, О. С. Орлова // Межотраслевые подходы в организации обучения и воспитания лиц с ограниченными возможностями здоровья: монография – М. : Издательство «Спутник+», 2014. – С. 4–15.
9. Альманах психологических тестов / сост. С. Римский, Р. Римская. – М. : КСП+, 1995. – 400 с.

10. Андрусишина Л. Є. Особливості інтелектуального розвитку дітей старшого дошкільного віку із загальним недорозвитком мовлення : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.08 / Лариса Євгенівна Андрусишина. – К., 2012. – 283 с.
11. Аркадьєва О. О. Формування навичок читання в учнів 2-4 класів із дитячим церебральним паралічем з використання інформаційних технологій : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.03 «Корекційна педагогіка» / О. О. Аркадьєва. – К., 2015. – 20 с.
12. Артюшкіна Л. М. Мовленнєва компетентність. як складова комунікативного процесі державних службовців [Електронний ресурс] / Л. М. Артюшкіна, О. М. Рудь. – Режим доступу до ресурсу: soippo.narod.ru/documents/konf_zhuk/artushkina_rud.doc.
13. Артемова Е. Э. Особенности формирования просодики у дошкольников с речевыми нарушениями : дисс. канд. пед. наук : 13.00.03 «Коррекционная педагогика» / Ева Эдуардовна Артемова. – М., 2005. – 156 с.
14. Архипова Е. Ф. Коррекционно-логопедическая работа по преодолению стертой дизартрии у детей / Е. Ф. Архипова. – М. : АСТ: Астрель, 2008. – 254 с.
15. Архипова Е. Ф. Стертая дизартрия у детей : [учеб. пособ. для вузов] / Е. Ф. Архипова. – М. ; Астрель : Хранитель, 2008. – 319 с.
16. Ахманова О. С. Словарь лингвистических терминов / О. С. Ахманова. – 2-е изд., стереотип. – М. : Изд-во «Советская энциклопедия», 1969 – 608 с.
17. Бабина Г. В. Слоговая структура слова: обследование и формирование у детей с недоразвитием речи : учеб.-метод. пособ. / Г. В. Бабина, Н. Ю. Сафонкина. – М. : Книголюб, 2005. – 96 с.
18. Базовий компонент дошкільної освіти [Електронний ресурс]. – Режим доступу до ресурсу: <http://osvita.ua/legislation/doshkilna-osvita/30154>.
19. Баранов М. Г. Обучение орфографии в IV-VIII классах: пособие для учителя / М. Г. Баранов, Г. М. Иваницкая. – К. : Рад. шк., 1987. – 224 с.

20. Бартенєва Л. І. Підготовка дітей із загальним недорозвитком мовлення старшого дошкільного віку до оволодіння орфографією : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.03 / Лариса Іванівна Бартенєва. – К., 2000. – 201 с.
21. Баскакова И. Л. Практикум по психолінгвістике : учеб. пособ. для студ. пед. и гуманит. вузов / И. Л. Баскакова, В. П. Глухов. – М. : АСТ ; Астрель, 2008. – 170 с.
22. Башинская Т. В. Королевство звуков: занятия по формированию и развитию звуковой стороны речи дошкольников 4–6 лет: пособие для учителей-дефектологов и педагогов учреждений, обеспечивающих получение дошкольного образования / Т. В. Башинская. – Мозырь : ООО ИД «Белый Ветер», 2006. – 70 с.
23. Белоус Е. Н. К проблеме структуры фонематического слуха / Е. Н. Белоус // Образование и наука. – 2009. – № 10. – С. 122–128.
24. Бельтюков В. И. Взаимодействие анализаторов в процессе восприятия и усвоения устной речи (в норме и патологии) / Бельтюков В. И. – М. : Педагогика, 1977. – 176 с.
25. Бенвенист Э. Общая лингвистика / Эмиль Бенвенист ; под ред. Ю. С. Степанова. – М. : Изд-во «Прогресс», 1974 – 448 с.
26. Бенилова С. Ю. Логопедия. Системные нарушения речи у детей (этиопатогенез, классификации, коррекция, профилактика) [Текст] : монография / С. Ю. Бенилова, Р. Л. Давидович. – М. : НОУ ВПО «МПСУ»; Воронеж : МОДЭК, 2014. – 536 с.
27. Березин Ф. М. Общее языкознание / Ф. М. Березин, Б. Н. Головин. – М. : Просвещение, 1979. – 416 с.
28. Богданова Н. В. Живые фонетические процессы русского языка : учеб.-метод. пособ. по современному русскому литературному языку / Н. В. Богданова. – СПб. : Филологический факультет СПбГУ, 2001. – 186 с.
29. Богомазов Г. М. О вариативности фонологической системы ребенка, овладевающего различными видами речевой деятельности /

Г. М. Богомазов // Проблемы детской речи : доклады Всерос. науч. конф. (г. Череповец, 1998 г.). – Череповец : [б. и.], 1998. – С. 70–73.

30. Богоявленский Д. Н. Психология усвоения орфографии / Д. Н. Богоявленский. – 2-е изд., перераб. и доп. – М. : Просвещение, 1966. – 307 с.

31. Богуш А. М. Мовленнєвий компонент дошкільної освіти / А. М. Богуш. – Х. : Вид-во «Ранок», 2011. – 176 с.

32. Большой психологический словарь / сост. и общ. ред. Б. Мещеряков, В. Зинченко. – СПб. : Прайм-Еврознак, 2003. – 672 с.

33. Бондарко Л. В. Звуковой строй современного русского языка : учеб. пособ. для студ. пед. ин-тов по специальности «Русский язык и литература» / Л. В. Бондарко. – М. : Просвещение, 1977. – 175 с.

34. Бондарко Л. В. Основы общей фонетики : учеб. пособ. / Бондарко Л. В., Вербицкая Л. А., Гордина М. В. – СПб. : Изд-во С.-Петербургского ун-та, 1991 – 152 с.

35. Боряк О. В. Специфіка формування семіотичної підсистеми мови при дизонтогенезі розвитку (розумовій відсталості) / О. В. Боряк // Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки) : зб. наук. пр. : в 2-х т. / за ред. В. М. Синьова, О. В. Гаврилова. – Кам'янець-Подільський : ПП Медобори-2006, 2015. – Вип. V. – Т. 1. – С. 36–47.

36. Будагов Р. А. Введение в науку о языке : учеб. пособ. / Будагов Р. А. – М. : Добросвет, 2000, 2003. – 544 с.

37. Буланин Л. Л. Фонетика современного русского языка : учеб. пособ. для студ. филолог. ф-тов у-тов / Л. Л. Буланин. – М. : Высшая школа, 1970. – 206 с.

38. Буторина О. В. Развитие звукового анализа и синтеза у детей с нарушениями письменной речи посредством ИКТ / О. В. Буторина // Логопед. – 2013. – № 4. – С. 50–53.

39. Варпахович Л. В. Лингвистика в таблицах и схемах : [учеб. пособ.] / Л. В. Варпахович. – 2-е изд., испр. – Минск : Новое знание, 2007. – 126 с.

40. Великий тлумачний словник сучасної української мови (з дод. і допов.) / уклад. і головн. ред. В. Т. Бусел. – К.; Ірпінь : ВТФ «Перун», 2005. – 1728 с.
41. Вендина Т. И. Введение в языкознание : учеб. пособ. для пед. вузов / Т. И. Вендина. – М. : Высш. шк., 2003. – 288 с.
42. Визель Т. Г. Нарушения чтения и письма у детей дошкольного и младшего школьного возраста : учеб.-метод. пособ. / Т. Г. Визель. – М. : АСТ : Астрель: Транзиткнига, 2005. – 127 с.
43. Винокур А. С. Недостатки письма у первоклассников с нарушениями речи и пути их устранения в процессе обучения / на мат. укр. языка / : автореф. дис. на соискание научной степени канд. пед. наук : спец. 13.00.03 «Специальная педагогика» / А. С. Винокур. – М., 1965. – 21 с.
44. Винокур А. С. Подолання мовного недорозвинення у дітей молодшого шкільного віку : посібник / А. С. Винокур. – К. : Рад. шк., 1977. – 143 с.
45. Виправлення вад мовлення у дошкільників / упоряд. В. Л. Чайко. – К. : Шк. світ, 2009. – 112 с.
46. Візуал, аудіал, кінестетик – хто вони? // Вихователь-методист. – 2013. – № 2. – С. 40–42.
47. Вікова та педагогічна психологія : навч. посіб. / О. В. Скрипченко, Л. В. Долинська, З. В. Огороднійчук та ін. – К. : Просвіта, 2001. – 416 с.
48. Власова Т. А. Методы обследования нарушений речи у детей / Власова Т. А., Власенко И. Т., Чиркина Г. В. – М. : Изд-во АПН СССР , 1982. – 160 с.
49. Волкова Г. А. Методика психолого-педагогического обследования детей с нарушениями речи. Вопросы дифференциальной диагностики : учеб.-метод. пособ. / Г. А. Волкова. – СПб. : ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2006. – 144 с.
50. Волкова Н. П. Педагогіка : підручник [Електронний ресурс] / Волкова Н. П. – К. : Академія, 2001 – Режим доступу до ресурсу: <http://ukrlibrary.com.ua/books/24/2/1/1401.html>.

51. Вопросы психологии учебной деятельности младших школьников / под ред. Д. Б. Эльконина, В. В. Давыдова. – М. : Педагогика, 1962. – 224 с.
52. Вохмина Ю. С. Использование коррекционно-развивающих упражнений для формирования орфографических навыков на уроках Русского языка в 5 классе / Ю. С. Вохмина // Педагогическое образование в России. – 2015. – № 1. – С. 159–166.
53. Выготский Л. С. Мышление и речь. Психологические исследования / Л. С. Выготский. – М. : Лабиринт, 1996. – 416 с.
54. Гаврилова Н.С. Обстеження особливостей розвитку фонематичних процесів у дітей з порушеннями мовлення / Н. С. Гаврилова // Науковий часопис НПУ ім. М. П. Драгоманова : зб. наук. пр. – К. : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2010. – № 15. – Вип. 19. Корекційна педагогіка та психологія. – С. 57–63.
55. Гаврилова Н. С. Порівняльна характеристика особливостей недорозвитку фонематичних процесів у першокласників з порушеннями мовлення та у розумово відсталих дітей / Н. С. Гаврилова, Г. В. Верхогляд // Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки) : зб. наук. пр. / за ред. В. М. Синьова, О. В. Гаврилова. – Кам'янець-Подільський : ПП Медобори-2006, 2011. – Вип. II. – С. 25–33.
56. Гаврилова Н. С. Порушення фонетичного боку мовлення у дітей [Текст] : [монографія] / Н. С. Гаврилова. – Кам'янець-Подільський: ТОВ «Друк-Сервіс», 2011. – 200 с.
57. Гаврилова Н. С. Система порушень фонетичною боку мовлення / Н. С. Гаврилова // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та психологія : зб. наук. праць. – К.: НПУ імені М. П. Драгоманова, 2014. – Вип. 27. – С. 37–44.
58. Гамова Г. І. Ділова українська мова й культура мовлення : навч. посіб. / Г. І. Гамова, Т. В. Ковальова. – Х. : Магістр, 2005. – 92 с.
59. Гвоздев А. Н. Усвоение ребенком звуковой стороны русского языка / А. Н. Гвоздев. – М.-Л. :Изд-во АПН РСФСР, 1948. – 60 с.

60. Гегешидзе М. Ш. Коррекция нарушений письма у учащихся, имеющих ОНР : автореф. дис. на соискание учен. степени канд. пед. наук : спец. 13.00.03 «Специальная педагогика» / М. Ш. Гегешидзе. – М., 1992. – 24 с.

61. Генинг М. Г. Воспитание у дошкольников правильной речи : пособие для воспитателей детских садов. / М. Г. Генинг, Н. А. Герман Генинг. – 2-е изд. – Чебоксары : Чувашское книжное издательство, 1971. – 132 с.

62. Глазова О. П. Навчальні перекази з української мови : 5-9 класи / О. П. Глазова, Т. В. Косян. – К. : Абрис, 2000. – 224 с.

63. Глазова О. П. Рідна мова : підручник для 5 кл. заг. навч. закл. / О. П. Глазова, Ю. Б. Кузнецов. – К. : Освіта України, 2005. – 288 с.

64. Голуб Н. М. Труднощі формування навичок мовного аналізу та синтезу в молодших школярів з нормальним мовленнєвим розвитком та порушеннями мовлення / Н. М. Голуб // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та психологія : зб. наук. праць. – К.: НПУ імені М. П. Драгоманова, 2012. – Вип. 22. – С.41–46.

65. Голуб Н. М. Фактори, що впливають на виникнення труднощів та порушень формування писемного мовлення у молодших школярів / Н. М. Голуб // Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка : у 2-х ч. / за ред. О. В. Гаврилова, В. І. Співака. – Кам'янець-Подільський : Медобори-2006, 2012. – Вип. XX. – Ч. 1. Соціально-педагогічна. – С. 315–324.

66. Григорьян Е. Л. Русская фонетическая транскрипция. Фонология : учеб.-метод. пособ. / Е. Л. Григорьян. – Ростов-на-Дону : [б. и.], 2001. – 16 с.

67. Грона Н. В. Використання алгоритмів для формування орфографічної навички [Електронний ресурс] / Н. В. Грона // Методика мови. – 2010. – № 2. – Режим доступу до ресурсу:

http://www.nbuv.gov.ua/portal/soc_gum/Umlsh/2010_2/Grona.pdf.

68. Грона Н. В. Методика опрацювання морфологічних написань у процесі вивчення розділу «Будова слова» [Електронний ресурс] / Н. В. Грона // Методика мови. – 2009. – №6. – Режим доступу до ресурсу: http://www.nbuv.gov.ua/portal/soc_gum/Umlsh/2009_6/Grona.pdf.
69. Грушевская М. С. Дисграфия у младших школьников: автореф. дис. на соискание учен. степени канд. пед. наук : спец. 13.00.03 «Специальная педагогика» / М. С. Грушевская. – М., 1982. – 23 с.
70. Данілавічюте Е. А. Діагностика стану сформованості складових мовленнєвої діяльності, що зумовлюють оволодіння навичок читання / Е. А. Данілавічюте // Теорія і практика сучасної логопедії : зб. наук. пр. – К. : Актуальна освіта, 2006. – Вип. 3. – С. 119–136.
71. Данілавічюте Е. А. порушення письма в учнів II-IV класів з дитячим церебральним паралічем та шляхи їх корекції : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.03 / Еяна Анатоліївна Данілавічюте. – К., 1997. – 239 с.
72. Данілавічюте Е. А. Програмне забезпечення процесу опанування англійської мови учнями 1-4 та 5 класів із тяжкими порушеннями мовлення / Е. А. Данілавічюте // Особлива дитина : навчання і виховання. – 2014. – №3(71). – С. 30–40.
73. Дегтяренко Т. В. Діагностика та корекція психомоторних порушень у розумово відсталих дітей [Текст] : навч. посіб. / Дегтяренко Т. В., Шевцова Я. В. – Одеса : ВМВ, 2015. – 215 с.
74. Дегтяренко Т. М. Корекційно-реабілітаційна діяльність: стратегія управління [Текст] : монографія / Т. М. Дегтяренко. – Суми : Університетська книга, 2011. – 401 с.
75. Дефектологічний словник : навч. посіб. / за ред. В. І. Бондаря, В. М. Синьова. – К. : МП Леся, 2011. – 528 с.
76. Джусупов М. Бодуэна де Куртенэ : сопоставительно-типологический, лингводидактический и методический аспекты / М. Джусупов // IV Международные Бодуэновские чтения : труды и

матеріали: в 2 т. (г. Казань, 25–28 сентября 2009 г.) / ред. К. Р. Галиуллина, Г. А. Николаева. – Казань : Изд-во Казан. ун-та, 2009. – Т. 1. – С. 31–34.

77. Дмитрієва І. В. Розвиток зв'язного мовлення в учнів спеціальної школи в процесі засвоєння програмних знань з української мови / І. В. Дмитрієва // Вісник Донбаського державного педагогічного університету. Серія: Корекційна педагогіка і психологія : зб. наук. праць. – Слов'янськ: ДДПУ, 2013. Вип. 1. – С. 55–63.

78. Дмитрієва І. В. Теоретичний аспект проблеми вивчення учнями спеціальної школи лінгвістичних категорій / І. В. Дмитрієва // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та психологія: зб. наук. праць. – К.: НПУ імені М. П. Драгоманова, 2012. – Вип. 22. – С. 65–69.

79. Елецкая О. В. Особенности фонематических процессов и лексико-грамматического строя речи у пятиклассников с дизорфографией / О. В. Елецкая // Вестник ТГУ. – 2007. – № 5. – С. 112–119.

80. Елецкая О. В. Особенности фонематических процессов учащихся младших классов общеобразовательной школы с дизорфографией / О. В. Елецкая, Л. А. Кузьмина // Концепт. – 2015. – № 23. – С. 26–30.

81. Ельконін Д. Б. До проблеми періодизації психологічного розвитку в дитячому віці / Д. Б. Ельконін // Загальна психологія. – 1971. – № 4. – С. 6–20.

82. Єрмоленко С. Я. Рідна мова : підручник для 5 кл. / С. Я. Єрмоленко, В. Т. Сичова. – К. : Грамота, 2005. – 240 с.

83. Єрмоленко С. Я. Рідна мова : підручник для 6 кл. / С. Я. Єрмоленко, В. Т. Сичова. – К. : Грамота, 2006. – 296 с.

84. Жильцова О. Л. Виховання правильної звуковимови у дітей старшого дошкільного віку / О. Л. Жильцова. – К. : Рад. школа, 1971. – 160 с.

85. Жильцова О. Л. Недоліки мовлення дітей і шляхи їх подолання / О. Л. Жильцова. – К. : Знання, 1971. – 48 с.

86. Жинкин Н. И. Механизмы речи / Н. И. Жинкин. – М. : АПН РСФСР, 1958. – 378 с.
87. Жуйков С. Ф. Формирование орфографических действий у младших школьников / С. Ф. Жуйков. – М. : Просвещение, 1965. – 355 с.
88. Журавлев В. К. Фонология и методика преподавания русского языка в национальной школе / В. К. Журавлев // Лингвистические основы преподавания языка. – М. : Просвещение, 1983. – 271 с.
89. Заплатна С. М. Історичний аспект вивчення проблеми загального недорозвинення мовлення у дітей / С. М. Заплатна // Теорія і практика сучасної логопедії : зб. наук. пр. : спец. випуск. – К. : Актуальна освіта, 2006. – С. 19–30.
90. Засенко В. В. Освіта осіб з особливими потребами в Україні: здобутки і проблеми / В. В. Засенко // Освіта для сучасності = Edukacja dla wspolczesnosci : зб. наук. пр. : у 2 т. / Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова, Комітет пед. наук Пол. акад. наук, Ін-т пед. освіти і освіти дорослих НАПН України [та ін.]. – Київ, 2015. – Т. 2. – С. 140–148.
91. Заскока С. А. Введение в языкознание : курс лекций / С. А. Заскока. – М. : Приор-издат, 2009. – 272 с.
92. Захарова О. А. Начальные этапы формирования восприятия речи у детей с нарушением акустических процессов / О. А. Захарова // Логопед. – 2013. – № 10. – С. 17–21.
93. Зимняя И. А. Речевая деятельность и психология речи / И. А. Зимняя // Основы теории речевой деятельности : [сб. науч. тр.] / отв. ред. А. А. Леонтьев. – М. : Наука. – 1974. – С. 64–72.
94. Зиндер Л. Р. Общая фонетика : учеб. пособ. / Зиндер Л. Р. – 2-е изд., перераб. и доп. – М. : Высш. школа, 1979. – 312 с.
95. Зубкова Ю. С. Формирование звуко-слоговой структуры слова у младших школьников / Ю. С. Зубкова // Вестник Московского государственного гуманитарного университета им. М. А. Шолохова : сб. науч. тр. – М. : [б. и.], 2009. – Вып. 2. Педагогика и психология. – С. 69–76.

96. Иванова Л. П. Курс лекцій по об щему языкознанию : науч. пособ. / Иванова Л. П. – К. : Освіта України, 2006. – 312 с.
97. Ільяна В. М. Корекція дислексій в учнів молодших класів спеціальних шкіл для дітей з тяжкими порушеннями мовлення : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.03 / Валентина Михайлівна Ільяна. – К., 2010. – 221 с.
98. Ільяна В. М. Попередження дислексій у дітей з порушеннями мовленнєвого розвитку : навч.-метод. посіб. / Ільяна В. М. – К.: [б. в.], 2014. – 120 с.
99. Ільяна В. М. Дослідження рецептивної діяльності різної модальності у контексті читання / В. М. Ільяна // Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови: наук.-метод. зб. / за ред. В. В. Засенка, А. А. Колупасвої. – 2016. – С. 56–62.
100. Кайріс О. Д. Практикум із загальної психології : навч. посіб. для студ. ВНЗ / Кайріс О. Д. – К. : Київ. ун-т ім. Б. Грінченка, 2013. – 253 с.
101. Калягин В. А. Психология лиц с нарушениями речи / В. А. Калягин, Т. С. Овчинникова. – СПб. : КАРО, 2007. – 544 с.
102. Калягин В. А. Психолого-педагогическая диагностика детей и подростков с речевыми нарушениями / В. А. Калягин, Т. С. Овчинникова. – СПб : КАРО, 2005. – 312 с.
103. Калягин В. А. Энциклопедия методов психолого-педагогической диагностики лиц с нарушениями речи / В. А. Калягин, Т. С. Овчинникова. – СПб. : КАРО, 2004. – 432 с.
104. Кацовська І. Й. Виправлення косноязичності в учнів молодших класів : (на допомогу вчителів) / І. Й. Кацовська, А. С. Винокур. – К. : Рад. шк., 1958. – 147 с.
105. Каше Г. А. Обучение произношению и подготовка к обучению грамоте детей с недоразвитием речи / Г. А. Каше // Школа для детей с тяжелыми нарушениями речи. – 1961. – № 1. – С. 20–58.
106. Кобильченко В. В. Особливості психічного розвитку дітей дошкільного віку в нормі й при патології зору / В. В. Кобильченко // Дитина

із сенсорними порушеннями: розвиток, навчання, виховання. – К. : Педагогічна думка, 2012. – Вип. 3. – С. 31–43.

107. Коваль Л. В. Підготовка дошкільників з дитячим церебральним паралічем до опанування навичок письма : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.03 / Людмила Вікторівна Коваль. – К., 2011. – 248 с.

108. Коваль Л. В. Значення фонематичного компоненту в системі передумов формування писемних навичок у дітей із ДЦП / Л. В. Коваль // Актуальна освіта : український логопедичний вісник : зб. наук. пр. – К. : [б. в.], 2010. – Вип. 1. – С. 39–42.

109. Кодзасов С. В. Общая фонетика / С. В. Кодзасов, О. Ф. Кривнова. – М. : Из-во Российский государственный гуманитарный университет, 2001. – 593 с.

110. Коломинский Я. Л. Психическое развитие детей в норме и патологии: психологическая диагностика, профилактика и коррекция / Я. Л. Коломинский, Е. А. Панько, С. А. Игумнов. – СПб. : Питер, 2004. – 480 с.

111. Коломыткина И. В. Некоторые пути совершенствования навыков письма у умственно отсталых младших школьников : дис. ... пед. наук : 13.00.03 / Кирина Виленовна Коломыткина. – М., 1983. – 184 с.

112. Колповская И. К. Особенности письма у детей при ОНР : автореф. дис. на соискание учен. степени канд. пед. наук : спец. 13.00.03 «Специальная педагогика» / И. К. Колповская. – М., 1970. – 23 с.

113. Колупаєва А. А. Формування у першокласників з мовленнєвими вадами уявлень про фонетичну і графічну системи рідної мови : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Алла Анатоліївна Колупаєва. – К., 1998. – 145 с.

114. Колупаєва А. А. Педагогічні технології інклюзивного навчання : навч.-метод. посіб. / А. А. Колупаєва, О. М. Таранченко. – Київ : АТОПОЛ, 2015 – 136 с.

115. Комаров К. В. Методика обучения русскому языку в школе для детей с тяжелыми нарушениями речи / Константин Васильевич Комаров. – М. : Просвещение, 1982. – 160 с.
116. Комінко С. Б. Кращі методи психодіагностики : навч. посіб. / С. Б. Комінко, Г. В. Кучер. – Тернопіль : Карт-бланш, 2005. – 406 с.
117. Кондратенко В. О. Формування системи словотворення як засіб розвитку мовлення слабочуючих учнів : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.03 «Спеціальна педагогіка» / В. О. Кондратенко. – К., 1999. – 23 с.
118. Кондукова С. В. Фізіологічні і психологічні передумови мовленнєвого розвитку в нормі та патології / С. В. Кондукова, М. К. Шеремет // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія : зб. наук. праць. – Вип. 27. – К. : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2014. – С. 5–7.
119. Конопляста С. Ю. Логопсихологія : навч. посіб. / С. Ю. Конопляста, Т. В. Сак ; за ред. М. К. Шеремет. – К. : Знання, 2010. – 256 с.
120. Корнев А. Н. Нарушение чтения и письма у детей : учеб.-метод. пособ. / А. Н. Корнев. – СПб : ИД «МиМ», 1997. – 286 с.
121. Корнев А. Н. Основы логопатологии детского возраста: клинические и психологические аспекты / А. Н. Корнев. – СПб. : Речь, 2006. – 380 с.
122. Косякова О. О. Логопсихология : учеб. пособ. / О. О. Косякова. – Ростов-на-Дону : Феникс, 2007. – 254 с.
123. Кочерган М. П. Загальне мовознавство : підручник / М. П. Кочерган – 2-ге вид., випр. і доп. – К. : Видавничий центр «Академія», 2006. – 464 с.
124. Кротеви́ч Є. В. Словник лінгвістичних термінів / Є. В. Кротеви́ч, Н. С. Родзеви́ч ; [за заг. ред. Є. В. Кротеви́ча]. – К. : Видавництво Академії наук Української РСР, 1957. – 236 с.
125. Крупаткин Я. Б. Фонологические варианты фонем и

несмыслоразличительные оппозиции / Я. Б. Крупаткин // Вопросы языкознания. – 1971. – № 3. – С. 49–59.

126. Кульбіда С. В. Українська дактилологія: наук.-метод. посіб. / С. В. Кульбіда. – К. : Педагогічна думка, 2007. – 256 с.

127. Лазарева І. А. Організація навчально-методичне забезпечення індивідуального навчання молодших школярів із порушеннями мовленнєвого розвитку в загальноосвітніх навчальних закладах / І. А. Лазарева // Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка (педагогічні науки) : зб. наук. пр. : у 2-х ч. / відп. за вип.: О. Л. Караман, Я. І. Юрків. – №10 (197). – 2010. – Ч. II. – С. 161–169.

128. Лалаева Р. И. К вопросу об аспектах изучения нарушений письменной речи детей / Р. И. Лалаева, С. Б. Яковлев // Изучение и коррекция речевых расстройств : сб. науч. тр. – Л. : [б. и.], 1986. – 94 с.

129. Лалаева Р. И. Логопедическая работа в коррекционных классах / Раиса Ивановна Лалаева. – М. : Владос, 2004. – 222 с.

130. Лалаева Р. И. Методика психолінгвістического изучения нарушений устной речи у детей / Р. И. Лалаева // Логопед. – 2011. – № 2 – С. 2–8.

131. Левина Р. Е. Нарушения письма у детей с недоразвитием речи / Р. Е. Левина. – М. : АПН РСФСР, 1961. – 311 с.

132. Левина Р. Е. Основы теории и практики логопедии / Р. Е. Левина. – М. : Просвещение, 1968. – 173 с.

133. Ленів З. П. Арт-терапія в процесі діагностування усного мовлення старших дошкільників / З. П. Ленів // Психолінгвістика. – 2014. – С. 74–84.

134. Ленів З. П. Діагностика усного мовлення старших дошкільників засобами арт-терапії: навч.-метод. посіб. / Ленів З. П. – К. : Спадщина, 2011. – 64 с.

135. Ленів З. П. Основні принципи та методи корекції порушень усного мовлення старших дошкільників засобами арт-терапії / З. П. Ленів // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 19 Корекційна

педагогіка та психологія : зб. наук. праць. – К. : Видавництво НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2010. – Вип. 15. – С. 81–85.

136. Леонтьев А. Н. Язык, речь, речевая деятельность / А. Н. Леонтьев. – М. : Красанд, 2010. – 216 с.

137. Либерман А. С. Порядок действий в фонологии и реальность различительных признаков / А. С. Либерман // Вопросы языкознания. – 1971. – № 3. – С. 60–72.

138. Лингвистический энциклопедический словарь / гл. ред. В. Н. Ярцева. – М. : Сов. Энциклопедия, 1990. – 685 с.

139. Логинова Е. А. Дифференцированный подход в логопедической работе по устранению дисграфии у учащихся с ЗПР : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.03 / Елена Александровна Логинова. – СПб., 1992. – 213 с.

140. Логопедична робота у дитячому садку / упоряд. Г. М. Лисенко. – К. : Шк. світ, 2011. – 120 с.

141. Логопедия : учебник для студ. дефектол. фак. пед. вузов / под ред. Л. С. Волковой. – 5-е изд., перераб. и доп. – М. : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2007. – 703 с.

142. Логопедия. Методическое наследие : пособие для логопедов и студ. дефектол. фак. пед. вузов : в 5-ти кн. / под ред. Л. С. Волковой. – М. : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2007. – Кн. V. Фонетико-фонематическое и общее недоразвитие речи: нарушения речи у детей с сенсорной и интеллектуальной недостаточностью. – 480 с.

143. Логопедия. Методическое наследие. : в 5-ти кн. : пособие для логопедов и студ. дефектол. факультетов пед. вузов / под ред. Л. С. Волковой. – М. : Гуманитар, изд. центр. ВЛАДОС, 2003. – Кн. I. Нарушения голоса и звукопроизносительной стороны речи. – 223 с.

144. Логопедія / [Шеремет М. К., Тарасун В. В., Конопляста С. Ю. та ін.] : за ред. М. К. Шеремет. – [друге вид., перер. і доп.] – К.: Видавничий Дім «Слово», 2015. – 776 с.

145. Лопатина Л. В. О нарушениях звукослоговой структуры слова у дошкольников со стертой дизартрией / Л. В. Лопатина // Логопед в детском саду. – № 1(4). – 2005. – С. 49–50.

146. Лурия А. Р. Нейропсихология и проблемы обучения в общеобразовательной школе / А. Р. Лурия, Л. С. Цветкова. – М. : Ин-т практ. психологии ; Воронеж : МОДЭК, 1996. – 64 с.

147. Львов М. Р. Правописание в начальных классах / Львов М. Р. – М. : Флинта : Наука, 1998. – 208 с.

148. Мазалова Н. Е. Состав человеческий : человек в традиционных представлениях русских / Мазалова Н. Е. – СПб. : Петербургское востоковедение, 2001. – 185 с.

149. Малярчук А. Я. Обстеження мовлення дітей : дидактичний матеріал / Малярчук А. Я. – К. : Літера ЛТД, 2003. – 104 с.

150. Малярчук А. Я. Розвиток усного та писемного мовлення молодших школярів / А. Я. Малярчук. – К. : Літера ЛТД, 2008. – 336 с.

151. Маслов Ю. С. Введение в языкознание : учебник для филол. и лингв. фак. высш. учеб. заведений / Юрий Сергеевич Маслов. – 4-е изд., стер. – СПб. : Филологический факультет СПбГУ ; М. : Академия, 2005. – 304 с.

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

153. Матвеева Т. В. Полный словарь лингвистических терминов / Т. В. Матвеева. – Ростов н/д : Феникс, 2010. – 562 с.

154. Медведєва М. А. Особливості засвоєння фонетичного принципу письма учнями 2 – 4 класів із тяжкими порушеннями / М. А. Медведєва // Особлива дитина : навчання і виховання. – 2014. – № 1(69). – С. 60–67.

155. Мельниченко Т. В. Основные направления методики изучения механизмов фонологических ошибок младших подростков с тяжелыми

речевыми расстройствами [Электронный ресурс] / Т. В. Мельниченко // Специальное образование: традиции и инновации : материалы V Междунар. науч.-практ. конф., (г. Минск, 14–15 апреля 2016 г.) / редкол.: С. Е. Гайдукевич [и др.]. – Минск : БГПУ, 2016. – Режим доступа к ресурсу: http://elibrary.kubg.edu.ua/15168/1/T_Melnichenko_SOTIMVMNPK_KSPKIO_IL.pdf

156. Мельниченко Т. В. Фонологический компонент речи: актуальность исследования у детей с тяжелыми нарушениями речи / Т. В. Мельниченко // Проблемы сопровождения детей и подростков с особыми потребностями: психолого-педагогический, социальный и медицинский аспекты : материалы II междунар. науч.-практ. конф., (г. Киров, 29–30 марта 2012 г.). – Киров : Изд-во ВятГГУ, 2012. – С. 132–135.

157. Мельничук А. С. Понятия системы и структуры языка в свете диалектического материализма / А. С. Мельничук // Вопросы языкознания. – 1970. – № 1. – С. 19–33.

158. Мельніченко Т. В. Актуальність дослідження фонологічного компоненту мовлення у дітей з тяжкими мовленнєвими розладами / Т. В. Мельніченко // Актуальна освіта : український логопедичний вісник : зб. наук. пр. – К. : [б. в.], 2011. – Вип. 2. – С. 21–24.

159. Мельніченко Т. В. До питання визначення стану сформованості фонологічних знань в учнів 5-6 класів з ТПМ / Т. В. Мельніченко // Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови. – 2012. – Вип. 3, ч. 2. – С. 155–163.

160. Мельніченко Т. В. Значення фонологічного компоненту мовлення для засвоєння знань з рідної мови учнями з ТПМ / Т. В. Мельніченко // Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови. – 2011. – Вип. 2. – С. 123–130.

161. Мельніченко Т. В. Лінгвістична сутність поняття «фонема» у контексті логопедичних досліджень / Т. В. Мельніченко // Актуальна освіта : український логопедичний вісник : зб. наук. пр. – К. : [б. в.], 2012. – Вип. 3. –

С. 44–48.

162. Мельніченко Т. В. Методика діагностики стану сформованості фонологічних знань у школярів 5-6 класів з тяжкими мовленнєвими розладами / Т. В. Мельніченко // Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови. – 2013. – Вип. 4, ч. 2. – С. 258–267.

163. Мельніченко Т. В. Напрями методики формування фонологічного компоненту мовлення у школярів із тяжкими мовленнєвими розладами / Т. В. Мельніченко // Освіта дітей з особливими потребами: від інституалізації до інклюзії : матеріали Міжнар. конгресу зі спеціальної, психології та реабілітації, (м. Вінниця, 27–28 жовтня 2016 р.). – Вінниця : ТОВ фірма «Планер», 2016. – С. 233–235.

164. Мельніченко Т. В. Особливості засвоєння учнями із тяжкими мовленнєвими розладами знань з української мови / Т. В. Мельніченко // Корекційно-реабілітаційна діяльність : стратегія розвитку у національному та світовому вимірі : у 2-х ч. : матеріали Міжнар. конгресу зі спеціальної, психології та реабілітації, (м. Суми, 15–16 жовтня 2015 р.). – Суми : Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2015. – Ч. I. – С. 67–69.

165. Мельніченко Т. В. Особливості формування фонологічних знань в учнів з тяжкими мовленнєвими розладами [Електронний ресурс] / Т. В. Мельніченко // Освітологічний дискурс. – 2016. – №13(1). – Режим доступу до ресурсу: <http://od.kubg.edu.ua/index.php/journal/article/view/347/296>

166. Мельніченко Т. В. Стан сформованості знань з української мови в учнів із тяжкими мовленнєвими розладами // Т. В. Мельніченко / Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського. Педагогічні науки : зб. наук. праць. – 2015. – №3 (50). – С. 189–195.

167. Мельніченко Т. В. Стан сформованості фонологічного компоненту мовлення в учнів 5-6 класів з тяжкими мовленнєвими розладами / Т. В. Мельніченко // Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови. – 2014. – Вип. 6, ч. 2. – С. 110–116.

168. Мельніченко Т. В. Технологія визначення механізмів фонологічних помилок в учнів 5-6 класів із тяжкими мовленнєвими розладами / Т. В. Мельніченко // Особлива дитина : навчання і виховання. – 2016. – №3(79). – С. 71–78.

169. Мельніченко Т. В. Фонологічний компонент мовлення як складова частина успішного засвоєння учнями з ТПМ знань з української мови / Т. В. Мельніченко // Дослідження молодих вчених у контексті розвитку сучасної науки : матеріали Всеукр. наук.-практ. конф., (м. Київ, 2011 р.). – К. : [б. в.], 2011. – С. 106–109.

170. Методика вивчення української мови в школі : посібник для вчителів / А. М. Беляєв, В. Я. Мельничайко, М. І. Пантилюк та ін. – К. : Рад. шк., 1987. – 246 с.

171. Методика викладання української мови / Дорошенко С. І., Вашуленко М. С., Мельничайко О. І. та ін. ; [за ред. С. І. Дорошенка]. – К. : Вища школа, 1992. – 400 с.

172. Методика навчання української мови в середніх освітніх закладах / за ред. М. І. Пантилюк. – К. : Ленвіт, 2009. – 400 с.

173. Миронова Н. М. Развиваем фонематическое восприятие. Планы-конспекты занятий с детьми старшего дошкольного возраста с речевыми нарушениями / Н. М. Миронова. – М. : Издательство ГНОМ и Д, 2007. – 48 с.

174. Мілевська О. П. Вивчення фонетичних умінь у молодших школярів із ЗНМ / О. П. Мілевська // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та психологія: зб. наук. праць. – К.: НПУ імені М. П. Драгоманова, 2014. – № 27. – С. 130–135.

175. Молочко С. Р. Українська мова 5 клас : підсумкові контрольні роботи (для шкіл з українською та російською мовами навчання) / С. Р. Молочко. – Х. : Основа, 2011. – 80 с.

176. Мосина Т. С. Формирование фонетико-фонологической компетенции у дошкольников с нарушениями опорно-двигательного аппарата / Т. С. Мосина, Т. С. Хлебникова, О. А. Ширикова // Логопед. –

2013. – № 6. – С. 27–34.

177. Муляр Е. А. Особенности освоения предметов филологического цикла учащимися с тяжелыми нарушениями речи в школе V вида / Е. А. Муляр, Е. С. Пристав, А. С. Скороход // Царскосельские чтения. – 2013. – № XVII. – С. 190–193.

178. Навчальна програма з «Української мови» для 1-3 класу [Електронний ресурс]. – Режим доступу до ресурсу: <http://mon.gov.ua>.

179. Навчальна програма з «Української мови» для 4 класу [Електронний ресурс]. – Режим доступу до ресурсу: <http://mon.gov.ua>.

180. Навчальна програма з «Української мови» для 5-9 класів [Електронний ресурс]. – Режим доступу до ресурсу: <http://mon.gov.ua>.

181. Навчальна програма з української мови для 5 класів загальноосвітніх навчальних закладів для дітей з тяжкими порушеннями мовлення [Електронний ресурс]. // уклад. Л. І. Трофименко. – К., 2014 р. – Режим доступу до ресурсу: <http://mon.gov.ua>.

182. Навчальна програма з української мови для 6-7 класів загальноосвітніх навчальних закладів для дітей з тяжкими порушеннями мовлення [Електронний ресурс]. // уклад. Л. І. Трофименко. – К., 2015 р. – Режим доступу до ресурсу: <http://mon.gov.ua>.

183. Навчально-методичний посібник для батьків дітей з особливими освітніми потребами (Частина II) / За заг. ред. Колупаєвої А. А. – 2-ге вид., допов. і переробл. – Кіровоград : Імекс-ЛТД, 2013 – 198 с.

184. Науменко О. А. Використання комп'ютерних вправ під час корекційно-педагогічної роботи з формуванню звуко-складової структури слова в молодших школярів з тяжкими порушеннями мовлення / О. А. Науменко, Н. Н. Бегина // Актуальні питання корекційної освіти : зб. наук. пр. / за ред. В. М. Синьова, О. В. Гаврилова. – Вип. II. Педагогічні науки. – Кам'янець-Подільський : ПП Медобори-2006, 2011. – С. 173–183.

185. Немов Р. С. Психология: учебник для студ. высш. пед. учеб. заведений : в 3-х кн. / Немов Р. С. – 4-е изд. – М. : ВЛАДОС, 2001. – Кн. 3:

Психодіагностика. Введення в наукове психологічне дослідження з елементами математичної статистики. – 640 с.

186. Немченко В. Н. Введення в лінгвістичне знання : навчальний посібник для вузів / Немченко В. Н. – М. : Дрофа, 2008. – 703 с.

187. Никашина Н. О. Логопедическа допомога учасним з мовним недорозвитком / Н. О. Никашина // Недостатки мови у учасних початкових класів масової школи : зб. ст. – М. : [б. и.], 1965. – С. 25–26.

188. Николаева С. М. Види робіт по корекції порушеної письмової мови у першокласників / С. М. Николаева // Дефектологія. – 1995. – № 3. – С. 61–68.

189. Новак О. М. Психологічні аспекти письмової мови / О. М. Новак // Актуальні питання корекційної освіти : зб. наук. пр. / за ред. В. М. Синьова, О. В. Гаврилова. – Вип. II. Педагогічні науки. – Кам'янець-Подільський : ПП Медобори-2006, 2011. – С. 183–192.

190. Омельчук С. А. Українська мова 5-7 класи: тестові завдання закритої та відкритої форм, контрольне аудіювання, читання мовчки, відповіді / С. А. Омельчук, М. В. Чаловська. – Х. : Основа, 2008. – 190 с.

191. Основы логопедии с практикумом по звукопроизношению : учеб. пособ. для студ. сред. пед. учеб. заведений / М. Ф. Фомичева, Т. В. Волосовец, Е. Н. Кутепова и др. ; под ред. Т. В. Волосовец. – М. : Академия, 2002. – 200 с.

192. Парамонова Л. Г. Упражнения для развития речи / Л. Г. Парамонова. – СПб. : Дельта, 1998. – 208 с.

193. Парсиева Л. К. Фонологическая теория И. А. Бодуэна де Куртенэ и Казанская лингвистическая школа [Электронный ресурс] / Л. К. Парсиева, Л. Б. Гацалова // Современные проблемы науки и образования. – 2014. – №5. – Режим доступа к ресурсу: <http://cyberleninka.ru/article/n/fonologicheskaya-teoriya-i-a-boduena-de-kurtene-i-kazanskaya-lingvisticheskaya-shkoll>.

194. Пахомова Н. Г. Діагностика мовленнєвої готовності дітей старшого дошкільного віку з дизартрією до навчання в школі [Текст] : навч.-

метод. посіб. для студентів ВНЗ / Н. Г. Пахомова. – 3-тє вид., допов., випр. – Полтава : АСМІ, 2012. – 107 с.

195. Пахомова Н. Г. Особливості розвитку моторних функцій у дітей з тяжкими порушеннями мовлення / Н. Г. Пахомова // Наук.-практ. журнал «Корекційна педагогіка. Вісник Української асоціації корекційних педагогів». – 2009. – № 1. – С. 19–25.

196. Пахомова Н. Г. Проблема формування мовної особистості в загальній та спеціальній педагогіці / Н. Г. Пахомова // Полтавський державний педагогічний університет імені В. Г. Короленка. Серія «Педагогічні науки» : зб. наук. Праць. – Полтава, 2008. – Вип. 3 (61). – С. 209–213.

197. Пахомова Н. Г. Спеціальна педагогіка з історією [Текст] : навч. посіб. для студ. спец. 6.010100 – «Корекційна освіта» / Пахомова Н. Г. ; Полтав. нац. пед. ун-т ім. В. Г. Короленка. – 2-ге вид., випр., перероб. – Полтава : АСМІ, 2012. – 279 с.

198. Пахомова Н. Г. Спеціальна психологія [Текст] : навч. посіб. для студентів спец. 6.010105 – «Корекційна освіта» / Пахомова Н. Г., Кононова М. М. ; Полтав. нац. пед. ун-т ім. В. Г. Короленка. – Полтава : АСМІ, 2015. – 359 с.

199. Пережогина Т. А. Фонологическая характеристика флексий существительных / Т. А. Пережогина // Вестник ВолГУ. – 2003. – № 3. – С. 32–39.

200. Пиотровская Л. А. Разграничение понятий фонематического и фонетического слуха / Л. А. Пиотровская // Речевая деятельность в норме и патологии. – СПб. : Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 1999. – С. 44–49.

201. Пінчук Ю. В. Ігри та вправи з розвитку фонематичного сприймання у дітей дошкільного віку / Ю. В. Пінчук, І. В. Сіра // Логопедія. – 2011. – № 1. – С. 57–63.

202. Плющ М. Я. Орфограма / М. Я. Плющ // Українська мова : енциклопедія. – К. : Українська енциклопедія, 2000. – С. 134–138.

203. Понятийно-терминологический словарь логопеда / под ред. В. И. Селиверстова. – М. : ВЛАДОС, 1997. – 400 с.
204. Попова З. Д. Общее языкознание : учеб. пособ. / З. Д. Попова, И. А. Стернин. – 2-е изд., перераб. и доп. – М. : АСТ : Восток-Запад, 2007. – 408 с.
205. Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников : учеб.-метод. пособ. / под общ. ред. Т. В. Волосовец. – М. : В. Секачев, 2007. – 224 с.
206. Пригода З. С. Корекція дизорфографій в учнів 5-6 класів з тяжкими порушеннями мовлення : дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.03 «Корекційна педагогіка» / Зоряна Степанівна Пригода. – К., 2014. – 225 с.
207. Прищепова И. В. Логопедическая работа по формированию предпосылок усвоения орфографических навыков у младших школьников с ОНР : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.03 / Прищепова И. В. – СПб., 1993. – 234 с.
208. Програми з рекомендаціями для 5-10 класів спеціальної загальноосвітньої школи для дітей з порушеннями мовлення [Електронний ресурс]. – Режим доступу до ресурсу: <http://www.mon.gov.ua>.
209. Психодіагностика / упоряд. : Л. Терлецька, О. Главник. – К. : Шкільний світ, 2002. – 112 с.
210. Психологічна енциклопедія / автор-упоряд. О. М. Степанов. – К. : Академвидав, 2006. – 424 с.
211. Психологу для роботи. Діагностичні методики : збірник / уклад. : М. В. Лемарк, В. Ю. Петрище. – 2-ге вид. виправл. – Ужгород : Видавництво Олександри Гаркуші, 2012. – 616 с.
212. Путівник для батьків дітей з особливими освітніми потребами: навч.-метод. посіб. у 9 книгах / За заг. ред. Колупаєвої А. А. – К., 2010. – 363 с.

213. Радецька В. Й. Формування фонематичних навичок у дітей з мовленнєвими вадами / В. Й. Радецька // Логопед. – 2011. – № 1 (1). – С. 23–24.

214. Реформатський А. А. Введение в языкознание / А. А. Реформатський. – 2-е изд. – М. : [б. и.], 1957. – 123 с.

215. Рібцун Ю. В. Корекційна робота з розвитку мовлення дітей п'ятого року життя із фонетико-фонематичним недорозвитком мовлення : програмно-методичний комплекс / Ю. В. Рібцун. – К. : [б. в.], 2012. – 258 с.

216. Рібцун Ю. В. Формування фонологічного компоненту мовленнєвої діяльності у дітей за умов нормального та порушеного онтогенезу / Ю. В. Рібцун // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та психологія: зб. наук. праць. – К.: НПУ імені М. П. Драгоманова, 2012. – Вип. 22. – С. 219–222.

217. Розова Ю. Е. Преодоление дисграфии на почве нарушения языкового анализа и синтеза у школьников: учеб.-метод. пособ. / Ю. Е. Розова, Т. В. Коробченко. – М. : Редкая птица, 2017. – 304 с.

218. Русский язык : учебник для студ. высш. пед. учеб. заведений / Л. Л. Касаткин, Е. В. Клобуков, Л. П. Крысин и др. ; под ред. Л. Л. Касаткина. – М. : Академия, 2001. – 768 с.

219. Русский язык в школе для детей с тяжелыми нарушениями речи : учеб. пособ. для студ. сред. спец. и высш. учеб. заведений, обучающихся по специальности «Логопедия» / под ред. А. А. Алмазовой, В. И. Селиверстова. – М. : ВЛАДОС, 2011. – 374 с.

220. Савченко М. А. Методика виправлення вад вимови фонем у дітей / Савченко М. А. – 3-є вид., доп. – Тернопіль : Навчальна книга–Богдан, 2007. – 160 с.

221. Савченко М. А. Оволодіння аналізом звукового складу слова учнями з вадами вимови 2-4 класів допоміжної школи / М. А. Савченко // Питання дефектології. – 1971. – №. 6. – С. 77–85.

222. Садовникова И. Н. Нарушения письменной речи и их преодоление

у младших школьников / Садовникова И. Н. – М. : Владос, 1995. – 256 с.

223. Сак Т. В. Новий державний стандарт початкової загальної освіти для дітей з особливими освітніми потребами : проблема оцінювання навчальних досягнень / Т. В. Сак // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та психологія: зб. наук. праць. – К.: НПУ імені М. П. Драгоманова, 2014. – Вип. 24. – С. 208–212.

224. Сак Т. В. Психолого-педагогічні умови реалізації державного стандарту початкової загальної освіти для дітей з тяжкими порушеннями мовлення / Т. В. Сак // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та психологія: зб. наук. праць. – К.: НПУ імені М. П. Драгоманова, 2015. – Вип. 29. – С. 203–209.

225. Скрипник Т. В. Методика дослідження психічних процесів у дошкільників з аутизмом [Текст] : метод. рек. / [Т. В. Скрипник] ; АПН України, Ін-т спец. педагогіки. – К. : Педагогічна думка, 2008. – 72 с.

226. Словник української мови : в 11-ти т. / [ред. А. А. Бурячок, Г. М. Гнатюк]. – К. : Наук. думка, 1979. – Т. 10. Т-Ф. – 660 с.

227. Соботович Е. Ф. Вади мовленнєвого розвитку у дітей і шляхи їх корекції / Е. Ф. Соботович // Спеціальна психологія : Тексти. – Кам'янець-Подільський, 2001. – Частина II. – С. 91–98.

228. Соботович Е. Ф. Диагностика готовности ребенка к теоретическому усвоению языка в школе / Е. Ф. Соботович // Методика выявления речевых нарушений у детей и диагностика их готовности к школьному обучению. – К. : ПП «Компанія «Актуальна освіта», 1998. – С. 80–84.

229. Соботович Е. Ф. Нарушения речевого развития у детей и пути их коррекции : учеб.-метод. пособ. / Соботович Е. Ф. – К. : ИСИО, 1995. – 204 с.

230. Соботович Е. Ф. О механизмах формирования фонематического восприятия у детей в процессе онтогенеза / Е. Ф. Соботович // Інтеграція аномальної дитини в сучасній системі соціальних відносин : Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції. – К., 1994. – С. 8–15.

231. Соботович Е. Ф. Психофизиологическая структура речевой деятельности и ее формирование в процессе нормального онтогенеза / Е. Ф. Соботович // Изучение и коррекция обучения и воспитания детей с нарушениями слуха и речи / под ред. Е. Ф. Соботович. – К. : [б. и.], 1989. – С. 77–89.

232. Соботович Е. Ф. Фонетические ошибки в письме умственно отсталых учащихся младших классов / Е. Ф. Соботович, Е. М. Гопиченко // Хрестоматия по логопедии : в 2-х т. / под. ред. Л. С. Волковой, В. И. Сельверстовой. – М. : ВЛАДОС, 1997. – Т. 2. – С. 469–481.

233. Соботович Є. Ф. Нормативні показники та критерії оцінювання мовленнєвого розвитку (у його фонологічній ланці) дітей дошкільного віку [Електронний ресурс] / Є. Ф. Соботович // Дефектологія. – 2002. – № 3. – Режим доступу до ресурсу: <http://logopedia.nm.ru./Sob-Kr-F.htm>.

234. Соботович Є. Ф. Програмні вимоги до корекційного навчання з розвитку мовлення дітей старшого дошкільного віку з вадами інтелекту: програмно-методичний комплекс / Є. Ф. Соботович, В. В. Тищенко. – К. : Актуальна освіта, 2004. – 144 с.

235. Соботович Є. Ф. Психолінгвістична періодизація мовленнєвого розвитку дітей дошкільного віку / Є. Ф. Соботович // Теорія і практика сучасної логопедії : зб. наук. пр. – К. : Актуальна освіта, 2004. – Вип. 1. – С. 7–35.

236. Соботович Є. Ф. Структура мовленнєвої діяльності і механізми її формування : наук.-метод. посіб. / Соботович Є. Ф. – К. : ІЗМН, 1997. – 44 с.

237. Сохин Ф. А. Психолого-педагогический основы развития речи дошкольников / Сохин Ф. А. – М. : Издательство Московского психолого-социального института ; Воронеж : Изд-во НПО «МОДЭК», 2002. – 224 с.

238. Спирова Л. Ф. Особенности звукового анализа у детей с недостатками речи / Спирова Л. Ф. – М. : Академия педагогических наук РСФСР, 1957. – 56 с.

239. Спирова Л. Ф. Особенности речевого развития учащихся с тяжелыми нарушениями речи (1-4 классы) / Спирова Л. Ф. – М. : Педагогика, 1980. – 192 с.

240. Спирова Л. Ф. Особенности речевого развития учащихся с тяжелыми нарушениями речи (1-4 классы) / Л. Ф. Спирова, Е. В. Карпов. – 2-е изд., доп. – М. : МСГИ, 2004. – 200 с.

241. Спирова Л. Ф. Учителю о детях с нарушениями речи / Л. Ф. Спирова, А. В. Ястребова. – 2-е изд., доп. и перераб. – М. : Просвещение, 1985. – 144 с.

242. Спеціальна педагогіка : понятійно-термінологічний словник / [за ред. академ. В. І. Бондаря]. – Луганськ : Альма-матер, 2003. – 436 с.

243. Сусов И. П. История языкознания : учеб. пособ. для студ. старших курсов и аспирантов / И. П. Сусов. – М. : АСТ : Восток – Запад, – 2006. – 295 с.

244. Сусов И. П. Введение в теоретическое языкознания / И. П. Сусов. – М. : АСТ : Восток – Запад, – 2007. – 379 с.

245. Сучасна українська мова : підручник / О. Д. Пономарів, В. В. Різун, Л. Ю. Шевченко та ін. ; за ред. О. Д. Пономарева. – 4-те вид. – К. : Либідь, 2008. – 488 с.

246. Супрун М. О. Корекційне навчання учнів допоміжних закладів освіти: витоки, становлення та розвиток (друга половина XIX – перша половина XX ст.) [Текст] : [монографія] / М. О. Супрун. – К.: Видавництво ПАЛИВОДА А. В., 2005. – 328 с.

247. Таранченко О. М. Диференційоване викладання: сучасні підходи щодо задоволення навчальних потреб учнів з порушеннями психофізичного розвитку в масових та спеціальних освітніх закладах / О. М. Таранченко // Дитина із сенсорними порушеннями: розвиток, навчання, виховання. – К.: Педагогічна думка, 2012. – Вип. 3. – С. 43–53.

248. Тарасун В. В. Логодидактика : навч. посіб. / Тарасун В. В. – 2-е вид. – К. : Слово, 2011. – 392 с.

249. Твардовская А. А. Логопсихология : конспект лекций / Твардовская А. А. – Казань : Каз. федер. ун-т., 2014. – 72 с.

250. Текучев А. В. Методика русского языка в средней школе / А. В. Текучев // Хрестоматия по методике русского языка: организация учебного процесса по русскому языку в школе : пособие для учителя / авт.-сост. Б. Т. Панов, Л. Б. Яковлева. – М. : Просвещение, 1991. – С. 127–129.

251. Титова Т. А. Коррекция нарушений звукослоговой структуры слова у детей с речевой патологией : учеб.-метод. пособ. / Титова Т. А. – СПб. : ЛГУ им. А. С. Пушкина, 2010. – 144 с.

252. Тищенко В. В. Загальний недорозвиток мовлення: перспективи подальших досліджень / В. В. Тищенко // Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка: Серія соціально-педагогічна. – Т. 2. – Вип. 23. – Кам'янець-Подільський : Медобори, 2013. – С. 396–405.

253. Тищенко В. В. Ієрархія фонематичних процесів в онтогенезі дитячого мовлення / В. В. Тищенко // Теорія і практика сучасної логопедії : зб. наук. пр. – К. : Актуальна освіта, 2007. – Вип. 4. – С. 3–18.

254. Тищенко В. В. Класифікації порушень мовленнєвого розвитку: сучасний стан, протиріччя та шляхи їх усунення / В. В. Тищенко // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 19: Корекційна педагогіка та спеціальна психологія. – 2016. – Вип. 29. – С. 112-118

255. Тищенко В. В. Фонематичні процеси в онтогенезі дитячого мовлення та методика діагностики їх порушень: метод. рекомен. / Тищенко В. В. – К. : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2011. – 22 с.

256. Ткаченко Т. А. Коррекция нарушений слоговой структуры слова : альбом для индивидуальной работы с детьми 4–6 лет к пособиям «Учим говорить правильно» / Ткаченко Т. А. – М. : Изд-во ГНОМ и Д, 2002. – 40 с.

257. Токарева О. А. Расстройства чтения и письма (дислексии и дисграфии) // Расстройства речи у детей и подростков / Токарева О. А. ; под. ред. С. С. Ляпидевского. – М. : Медицина, 1969. – 288 с.

258. Трофименко Л. І. Формування лексико-граматичної сторони мовлення у дітей п'ятого року життя із загальним недорозвитком мовлення : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.03 / Людмила Іванівна Трофименко – К., 2004. – 20 с.

259. Трошин О. В. Логопсихология : учеб. пособ. / О. В. Трошин, Е. В. Жулина. – М. : ТЦ Сфера, 2005. – 256 с.

260. Трубецкой Н. С. Основы фонологии / Трубецкой Н. С. ; пер. с нем. А. А. Холодовича ; под. ред. С. А. Кацнельсона. – М. : Аспект Пресс, 2000. – 352 с.

261. Увага дитини / упоряд. : С. Максименко, Л. Терлецька, О. Главник. – К. : Главник, 2004. – 109 с.

262. Українська мова : енциклопедія / редкол. : В. М. Русанівський, О. О. Тараненко, М. П. Зяблюк та ін. – 2-ге вид., випр. і доп. – К. : Вид-во «Укр. енцикл.» ім. М. П. Бажана, 2004. – 824 с.

263. Улитенко Е. В. Планирование работы по звуковой культуре речи и подготовке к обучению грамоте дошкольников / Е. В. Улитенко, Л. П. Куркова // Логопед. – 2013. – № 9. – С. 107–117.

264. Фетискин Н. П. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп / Фетискин Н. П., Козлов В. В., Мануйлов Г. М. – М. : Изд-во Института Психотерапии, 2002. – 339 с.

265. Филичева Т. Б. Воспитание и обучение детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи : програмно-метод. рекомен. / Т. Б. Филичева, Т. В. Туманова, Г. В. Чиркина. – М. : Дрофа, 2009. – 189 с.

266. Филичева Т. Б. Подготовка к школе детей с общим недоразвитием речи в условиях детского сада. / Т. Б. Филичева, Г. В. Чиркина. – М. : Альфа, 1993. – 84 с.

267. Филичева Т. Б. Устранение общего недоразвития речи у детей дошкольного возраста : практ. пособ. / Т. Б. Филичева, Г. В. Чиркина. – 5-е изд. – М. : Айрис-пресс, 2008. – 224 с.

268. Форостян О. І. Проблеми корекційної спрямованості фізичного виховання дітей із сенсорними порушеннями в українській дефектології [Текст] : [монографія] / О. І. Форостян ; Південноукр. нац. пед. ун-т ім. К. Д. Ушинського. – О. : [б. в.], 2010. – 439 с.

269. Фотекова Т. А. Диагностика речевых нарушений школьников с использованием нейропсихологических методов / Т. А. Фотекова, Т. В. Ахутина. – М. : АРКТИ, 2002. – 135 с.

270. Фотекова Т. А. Сочетание нарушений познавательной и речевой сфер в структуре дефекта у детей с общим недоразвитием речи / Т. А. Фотекова // Дефектология. – 1994. – № 2. – С. 9–14.

271. Хухлаева О. В. Психология развития : молодость, зрелость, старость : учеб. пособ. / Хухлаева О. В. – М. : Академия, 2002. – 208 с.

272. Цветкова Л. С. Методика нейропсихологической диагностики детей / Цветкова Л. С. – 3-е изд., испр. и доп. – М. : Пед. изд-во России, 2000. – 128 с.

273. Чередніченко Н. В. Діагностика лінгвістичних здібностей у молодших школярів із порушеннями мовлення при опануванні ними фонетико-графічних умінь та навичок / Н. В. Чередніченко, О. С. Пелешенко // Логопедія. – К. : НПУ імені М. П. Драгоманова. – 2013 – № 4. – С. 75–86.

274. Чередніченко Н. В. Початковий курс навчання української мови молодших школярів із тяжкими порушеннями мовлення (ТПМ) : навч.-метод. посіб. / Чередніченко Н. В. – К. : Видавничий дім «Слово». – 208 с.

275. Чередніченко Н. В. Типи та механізми дисграфічних помилок у писемному мовленні молодших школярів / Чередніченко Н. В. // Логопедія. – К. : НПУ імені М. П. Драгоманова. – 2012. – № 2. – С. 94–102.

276. Чередніченко Н. В. Формування навичок грамотного письма у дітей із важкими вадами мовлення в умовах корекційного навчання : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.03 / Наталія Володимирівна Чередніченко. – К., 1999. – 190 с.

277. Чередніченко Н. В. Формування фонетико-графічної грамотності у молодших школярів із порушеннями мовленнєвого розвитку в умовах корекційного навчання: навч.-метод. посіб. / Н. В. Чередніченко, Д. М. Горбачова. – К.: ДІА, 2016. – 212 с.

278. Чиркина Г. В. Методы обследования речи детей : пособие по диагностике речевых нарушений / Чиркина Г. В. ; под общ. ред. Г. В. Чиркиной. – 4-е изд., доп. – М. : АРКТИ, 2010. – 239 с.

279. Шапара В. Б. Сучасний тлумачний психологічний словник / Шапара В. Б. – Х. : Прапор, 2007. – 640 с.

280. Шахнарович А. М. Психолінгвістический анализ семантики и грамматики: на материале онтогенеза речи / А. М. Шахнарович, Н. М. Юрьева. – М. : Наука, 1990. – 162 с.

281. Швачкин Н. Х. Развитие фонематического восприятия речи в раннем возрасте / Н. Х. Швачкин // Возрастная психолінгвістика : хрестоматія / под ред. А. В. Валуевой. – М. : Лабиринт, 2004. – 330 с.

282. Шевченко М. В. Формування знань та умінь з рідної мови у молодших школярів із загальним мовленнєвим недорозвитком : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.03 / Марина Володимирівна Шевченко. – К., 1996. – 217 с.

283. Шеремет М. К. До проблеми формування мовленнєвої готовності дітей до навчання у школі / М. К. Шеремет // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та психологія: зб. наук. праць. – К.: НПУ імені М. П. Драгоманова, 2012. – Вип. 28. – С. 248–251.

284. Шеремет М. К. Корекція просодичної сторони мовлення у дітей старшого дошкільного віку з дизартрією : навч.-метод. посіб. / М. К. Шеремет, О. В. Боряк. – Суми : Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка 2013. – 192 с.

285. Шеремет М. К. Проблеми та перспективи спеціальної освіти / М. К. Шеремет // Вісник Української асоціації корекційних педагогів. – 2007. – № 1. – С. 14–16.

286. Шукшина Л. М. Допомога дітям з мовленнєвими проблемами / Шукшина Л. М. – К. : Шкільний світ, 2012. – 128 с.
287. Щерба Л. В. Избранные работы по русскому языку / Щерба Л. В. – М. : Гос. учеб.-пед. изд-во Просвещение РСФСР, 1957. – 188 с.
288. Щербашина И. В. К вопросу о теоретических основах формирования орфографического навыка. у младших школьников / И. В. Щербашина // Вестник Майкопского государственного технологического университета. – 2009. – № 2. – С. 144–147.
289. Языкознание : большой энциклопедический словарь / гл. ред. В. Н. Ярцева. – 2-е изд. – М. : Изд-во «Большая Российская энциклопедия», 1998. – 685 с.
290. Яценюк Л. Логопедичний погляд на мовленнєву готовність дитини до навчання у школі : [готовність дитини до навч. у школі з точки зору мовл. аспекту] / Л. Яценюк, С. Григор'єва. // Нова пед. думка. – 2006. – № 3. – С. 23–25.
291. Berman R. A. Natural phonological processes at the one-word stage / R. A. Berman // *Lingua*. – 1977. – V. 43. – P. 1–7.
292. Bernthal J. E. Articulation and phonological disorders / John E. Bernthal, Nicholas W. Bankson. – 5-th ed. – Boston : Pearson/Allyn and Bacon, 2004. – 434 p.
293. Beyer T. G. The cognitive basis for linguistic structures / T. G. Beyer // *Cognition and the Development of Language*. – New York : [w. r.], 1970. – P. 279–362.
294. Bishop D. V. M. Speech and language disorders / D. V. M. Bishop, C. F. Norbury // *Putter's Child and Adolescent Psychiatry*. – Oxford : Blackwell, 2008. – P. 782–801.
295. Bloor L. Language development from two to three / Bloor L. – Cambridge : Uni-versity Press, 1991. – 524 p.
296. Clark H. N. Psychology of Language. An Introduction to Psycholinguistics / H. N. Clark, E. V. Clark. – New York : [w. r.], 1977. – 608 p.

297. Clark H. N. Using Language / H. Clark – Cambridge : Cambridge University Press, 1996. – 220 p.
298. Folkins J. W. Speech production / J. W. Folkins, D. P. Kuehn // Speech, Language and Hearing. – Philadelphia : WB Saunders, 1982. – Vol. 1. Normal processes. – P. 246–285.
299. Joanisse M. F., Seidenberg M. S. Phonology and syntax in specific language impairment: evidence from a connectionist model / M. F. Joanisse, M. S. Seidenberg // Brain and Language. – 2003. – № 86. – P. 40–56.
300. Language peculiarities [Электронный ресурс] Julian Hayen, Reid Standish, John Miller – 2002 – Режим доступа до ресурсу: <http://www.cambridge.org>
301. Phonological investigation of verbal autistic and mentally retarded subjects / Bartolucci C, Pierce S., Streiner D., Eppel P. – J. of Autism and Childhood Schizophrenia. – 1976. – V. 6. – P. 303–316.
302. Reason J. Human Error / J. Reason – New York : Cambridge University Press, 1990. – 302 p.
303. Reason J. Human Error: models and management / J. Reason – London : BMJ VOLUME 320, 2000. – p. 768–770
304. Senders J. W. Human Error: Cause, Prediction, and Reduction / Senders J. W., Moray N. P. – Lawrence Erlbaum Associates. – 1991. – 153 p.
305. Steinberg D. D. An Introduction to Psycholinguistics / Steinberg D. D. – London ; New York : [w. r.], 1993. – 288 p.
306. Velichkovsky B. M. Modularity of cognitive organization: why it is so appealing and why it is wrong / Velichkovsky B. M. // Modularity: Understanding the development and evolution of natural complex systems. – 2005. – P. 335–356.
307. Yanov Y. Etiology, Pathogenesis and clinical examination of voice disorders in children / Y. Yanov, J. Stepanova // XXVIIth Congress of the Union of the European Phoniatrians phoniatics – an interdisciplinary specialty (Moscow, Russia October 2–5, 2014 r.). – M. : [w. r.], 2014. – P. 78–86.

ДОДАТКИ

Додаток А

І БЛОК ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНИХ ЗАВДАНЬ

1. написання твору на вільну тему

2. написання тестового диктанту

СКАРБНИЦЯ ДУХОВНОЇ КУЛЬТУРИ

Без книг ми не можемо уявити життя на Землі. Книга потрібна людині, як хліб насущний.

Художня література – це один з найпоширеніших видів мистецтва. Вона образно відтворює життя за допомогою слова. Основним джерелом, з якого розвинулась література, був фольклор. Ще в сиву давнину первісна людина навчилася образно передавати свої думки і почуття в пісні, загадці, прислів'ї, казці. Так виникла усна словесна художня творчість. Вона стала основою художньої літератури.

Художній твір є явищем мистецтва. Письменник відтворює життя через художні образи або картини. Він розкриває характери і переживання людей на прикладі конкретної особи, яка є літературним героєм (*За В. Цимбалюком, 94 сл.*).

3. написання словникового диктанту

І частина:

змити, зчистити, м'ятний, розчесати, бачиш, Бразилія, велетень, гордість, граєш, зеленкуватий, Вашингтон, св_ято, кажеш, Сідней, радіус, козацький, малюєш, народний переказ «Білгородський кисіль», смієш_ся, новина, перепишеш, широкий, пір'їна.

II частина:

граютьься, село Зелений Гай, сказати, чотир_ма, ходиш, Тибет, стиснути, тиха річка, Тихий океан, фізіологія, Харківські проспекти, сформувати, цв_ях, цукерки «Вечірній Київ», черв'_як, спекотний, зупинити, вишен'ьці, п юре.

II БЛОК ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНИХ ЗАВДАНЬ

№ завдання	Інструкція	Мовний матеріал
Тема: Звуки мови і звуки мовлення		
Вправа 1	<i>Прочитай уважно запропоновані слова. Запиши їх у дві колонки: у першу – ті, що починаються на голосний; у другу – ті що починаються на приголосний звук.</i>	Абрикос, бублик, вареник, варення, вишня, желе, ірис, каша, куліш, мед, обід, огірок, узвар, хліб, чай.
Вправа 2	<i>Вимов вголос подані звуки. Чи означає щось окремо взятий звук? Утвори із поданих звуків якнайбільше слів. Вимов ці слова та запиши їх.</i>	[а] [о] [м] [л] [к] [і] [с] [х] [б] [е] [в]
Вправа 3	<i>Прочитай уважно запропоновані слова. Додаючи або віднімаючи один звук на початку чи в кінці слова, утвори інше слово. Вимов новоутворені слова. Запиши їх.</i>	Буква, курок, рука, окомір, линок, буря, їжа, міх.

Продовження таблиці А.1

Вправа 4	<i>Прочитай запропоновані речення та зроби звуковий запис виділених слів.</i>	1. Про нього кажуть: «Він неба син », бо птах цей любить небесну синь . 2. Коли цвіли в селі бузки , летіли лугом три бузьки . 3. Під горою хвойний ліс , за горою хижий лис . 4. Йди сюди, зі мною стань , глянь, як грає наш фонтан .
Вправа 5	<i>Прочитай уважно запропоновані слова. Визнач, у якому рядку в усіх словах слід писати літеру г. Запиши у зошит вірний варіант.</i>	А) ___уральня, ___уцулка, ___руздь; б) ___удина, ___рошва, ___ребінь; в) ___аздування, ___анок, ___елготати; г) ___рунтовий, ___раната, ___рунт.
Тема: Позначення звуків мовлення на письмі		
Вправа 6	<i>Прочитай уважно запропоновані слова та запиши їх за алфавітом.</i>	Край, будинок, калина, зірка, груша, ганок, гудзик, дзига, бджола, рученька, дзюрчить, яблучко, їхати, дощик, хрущ.
Вправа 7	<i>Прочитай уважно запропоновані слова. Визнач, у якому рядку кількість букв відповідає кількості звуків. Запиши у зошит вірний варіант.</i>	А) єдність, щабель; б) в'ялити, мужність; в) кольоровий, підкидання; г) під'їжджати, навчання.
Вправа 8	<i>Прочитай уважно запропоновані назви міст України та запиши їх у зошит. Вкажи кількість звуків і кількість букв в кожному слові.</i>	Грем'яч, Калуш, Коваль, Макіївка, Маріуполь, Олександрія, Ямпіль, Яремча.

Продовження таблиці А.1

Вправа 9	<i>Прочитай звуковий запис слів та запиши слова буквами у зошит.</i>	[в'ін:иц'а] [дн'іпро] [закарпат':а] [кийівшчи'на] [л'в'ів] [узбе"реж':а] [шчас'т'а]
Тема: Склад. Наголос		
Вправа 10	<i>Прочитай уважно запропоновані слова. Визнач у словах кількість приголосних звуків. Поділи слова на склади. Чи збігається кількість складів із кількістю голосних звуків.</i>	Слово, пісня, спів, мелодія, музика, десятирічний, тиша.
Вправа 11	<i>Перепиши запропоновані слова, позначаючи місце наголосу. Підкресли слова, що можуть наголошуватися по-різному. Зі словами, в яких від місця наголосу залежить значення слова, склади і запиши речення.</i>	Завдання, запитання, загадка, помилка, музика, паша, назавжди, закликати, олень, листопад, деревце.

Продовження таблиці А.1

Вправа 12	<i>Прочитай уважно текст. Випиши по три односкладових, двоскладових, трискладових, чотирискладових слова.</i>	«Восьмим дивом світу» називали за часів Київської Русі книги. Їх любили і високо цінували. У стінах Софійського собору працювала перша на Русі бібліотека. Поряд із церковною літературою тут зберігалися праці з історії, філософії, географії, астрономії, складалися перші літописні зводи. При Софіївському соборі працювала школа, де навчалися діти київської знаті.
Вправа 13	<i>Прочитай уважно текст. Спиши, розставляючи в словах наголоси. Виділені слова поділи на склади.</i>	Книги з папірусу з' явилися в Африці. Писати на них було зручно, але через декілька років вони розсипалися. І от у тринадцятому столітті в Європі навчилися виготовляти папір, схожий на той, яким ми користуємося й сьогодні.
Тема: Основні правила переносу		
Вправа 14	<i>Прочитай уважно запропоновані слова та передай їх звукозаписом.</i>	Сестра, весло, голубити, розумниця, зозуля, зимівля, дверцята.
Вправа 15	<i>Перепиши слова, на місцях крапок уставляючи пропущені літери.</i>	Ч...пурний, л...мон, л...ман, в...лос...пед, м...тро, д...ржава, г...рой, м...нати, ап...льсин, абр...кос, ц...буля, п...ріг, д...монстрація, м...лькати, ч...кати, ш...ршавий, ар...фметика, мат...матика.

Продовження таблиці А.1

Вправа 16	<i>Прочитай уважно запропоновані слова. Визнач, у якому рядку допущено помилки при переносі слів. Запиши у зошит вірний варіант.</i>	А) без-виїзний, кіль-це, пташ-ка, по-двір'я; б) п'я-тсот, дод-ому, ро-зповідає, І. Я.-Франко; в) роз-повідь, десяти-метровий, дзві-нок, різь-бяр; г) оповідан-ня, об'-єднати, іс-пит, десяти-кілометровий.
Вправа 17	<i>Прочитай слова, запам'ятай їх правопис. Склади із трьох слів речення. Запиши їх.</i>	Диплом, директор, кипарис, лиман, минулий, цибуля, цимбали, чинара.
Тема: Вимова приголосних звуків		
Вправа 18	<i>У поданих словах заміни будь-який глухий приголосний на парний йому дзвінкий, щоб утворилося інше слово. Слова залиши парами.</i>	Каска, холод, шаль, куля, пити, коса, там, гай.
Вправа 19	<i>Перепиши словосполучення, де потрібно, вставляючи літери.</i>	Пристрас...на мелодія, радіс...на подія, кіс...лявий вовк, безкорис...лива допомога, контраст...ний душ, протес...ний мітинг, захис...на промова, зап'яс...на прикраса, перехрес...ні дороги, відважні сер...ця, сміливий буревіс...ник, облас...ний архів.
Вправа 20	<i>Прочитай уважно запропоновані слова. Познач рядок, у якому в усіх словах під час вимови відбувається уподібнення приголосних. Запиши у зошит вірний варіант.</i>	А) народ, лічба, водій; б) ліс, охоронець, дід; в) легко, зсунути, нігті; г) дьогтю, журба, обріж.

Продовження таблиці А.1

Вправа 21	<i>Перепиши, вставляючи замість крапок, де потрібно, пропущені букви.</i>	1. Хто на поріг, тому пиріг, хто від порога, тому щас...лива дорога. 2. Хата без господині – день без со...нця. 3. По парі пізнати, чим сер...це кипить. 4. Вередлива коза дуже вовкові корис...на. 5. Краще піз...но, ніж ніколи. 6. Де велика рада, там піс...ний борщ.
Тема: Найпоширеніші випадки чергування голосних і приголосних звуків		
Вправа 22	<i>Прочитай пари дієслів. Які голосні чергуються? Запиши їх.</i>	Допомогти — допомагати. Захопити — хапати. Поклонитися — кланятися.
Вправа 23	<i>Перепиши слова у дві колонки, вставляючи відповідно пропущені у літери е або о.</i>	Ш...лест, ж...втий, щ...ка, дж...рельний, ч...рнило, звеч...ра, ч...рствий, ч...вгати, ш...вчик, ж...рстокий, щ...зати.
Вправа 24	<i>Прочитай уважно запропоновані слова. Познач рядок, у якому в усіх словах [o], [e] чергується з [i] при словозміні. Запиши у зошит вірний варіант.</i>	А) плече, школа, боєць; б) вогонь, водовоз, горб; в) мед, попіл, лісок; г) береза, Львів, пень.

Продовження таблиці А.1

Вправа 25	<i>Запиши текст, вибираючи потрібний варіант з дужок.</i>	Лось був старий (<i>і, й</i>) бувалий самець. Він (<i>у, в</i>)же звук до заповідника, (<i>у, в</i>) який потрапив (<i>з, із, зі</i>) тайги, звук до людей (<i>і, й</i>) до того, що його підгодовують. Чим далі він біг, тими більше сповнював(<i>ся, сь</i>) страхом. І (<i>хоча, хоч</i>) нічого (<i>у, в</i>)же не чув, ще довго не зупиняв (<i>ся, сь</i>). Кущі (<i>і, й</i>) дерева струшували на нього синюватий іній. (<i>У, в</i>)гамувавши(<i>ся, сь</i>), він лизнув язиком припорошену снігом землю (<i>Є. Гуцало</i>).
Вправа 26	<i>Прочитай уважно запропоновані слова. Запиши їх у дві колонки: 1) з е після ж,ч,ш; 2) з о після ж,ч,ш.</i>	Ш...лом, бдж...ла, ч...тири, ч...вертий, ш...рш...нь, ож...нитися, ч...рота,, ж...рдина, ж...ржина, ш...стий, дж...рело, ш...стиденка.
Вправа 27	<i>Прочитай, випишіть словосполучення з у чи в. Поясни їх чергування.</i>	У великому місті жило двоє маленьких дітей. Вони не були родичами, проте любили одне одного, як брат і сестра. Їхні батьки жили в мансардах сусідніх будинків. Ступивши з якого-небудь віконечка на ринву, можна було опинитися коло сусідського вікна. Там стояли великі дерев'яні ящики, де росли зелені для страв і кущики троянд. Хлопчик і дівчинка дуже любили бігати в гості одне до одного й сидіти на маленьких стільчиках під трояндами.

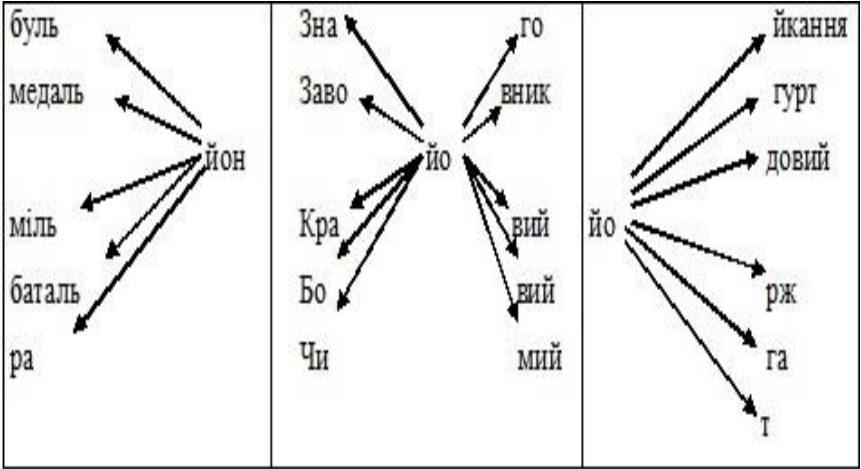
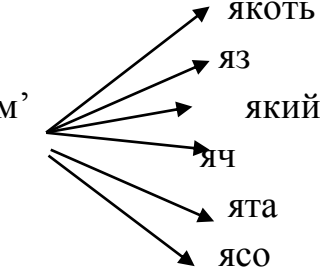
Продовження таблиці А.1

Тема: Правопис		
Вправа 28	<i>Прочитай уважно запропоновані слова та зроби їх звуковий запис.</i>	Київський, український, сьогодні, листя, радістю.
Вправа 29	<i>Від поданих слів утвори і запиши спільнокореневі слова зі значенням здрібнілості або пестливості за допомогою суфіксів –еньк, -оньк, -есеньк, -ісіньк, -юсіньк.</i>	Голубка, голова, очі, брови, рука, тонкий, рідний, малий.
Вправа 30	<i>Із запропонованих варіантів слів визнач рядок, у якому в усіх словах м'якість попереднього приголосного позначається буквами і, є, ю, я.</i>	а) гедзь, мазь, швець; б) мчатися, мінливий, нюанс; в) робить, тоненько, женьшень; г) бриньчати, ходить, близько.
Вправа 31	<i>Прочитай уважно запропоновані речення. Перепиши їх, вставляючи, де потрібно, апостроф.</i>	1. Добре ім...я – найкраще багатство. 2. Як струмки зіллються, буде ріка, як з...єднаються люди, буде громада. 3. Як на ноги зіп...явся, так за працю взявся. 4. Як усе св...яткувати, то нічого буде ковтати. 5. Де бур...яну багато, нема що внести в хату. 6. Черв...як точить дерево, а сумління – людину. 7. Муха коня з..їла, а вовк помагав. 8. На своєму подвір...ї і собака пан.

Продовження таблиці А.1

Вправа 32	<i>Із запропонованих варіантів слів познач рядок, у якому в усіх словах іншомовного походження відбувається подвоєння приголосних.</i>	А) ім...іграція, біл...ь, дур...а; Б) лібрет...о, кол...ектив, сум...а; В) інтел...ектуальний, шоф...ер, ват... ; Г) ак...умуляція, коміс...ія, беладон...а.
Вправа 33	<i>Із запропонованих варіантів запозиченими є всі слова в рядку:</i>	а) медицина, ін'єкція, розмова; б) фортепіано, арфа, кобза; в) контракт, театр, вистава; г) спорт, футбол, хокей.
Вправа 34	<i>Перепиши запропоновані речення. На місці крапок, де треба, встав м'який знак.</i>	1. Гриц... забіл...шки із мізинець..., але справж..ній колядинец... Колядує, як годит..ся: «Коляд-коляд-коляд...ниця!» 2. Прийшла осін... смутна, прийшла зима л...та, а сосон...ці байдуже! 3. Низ...ко, низ...ко я зігнувс..., і ще нижче скинув шапку. Зайчик весело всміхнувся..., і подав сірен...ку лапку. 4. Цілий міх гостин...ців нашої господин...ців.

Продовження таблиці А.1

Вправа 35	<i>Утвори слова, використовуючи схеми. Запиши їх у зошит.</i>	
Вправа 36	<i>Відгадай слова, записані у схемі. Запиши їх у два рядки: у першому – односкладові, у другому – ті, що складаються більше ніж з одного складу.</i>	

Продовження таблиці А.1

Вправа 37	<i>Прочитай віршик. Випиши слова із подвоєнням приголосних.</i>	Вечір гномів Йдуть вони один за одним, Невдоволено сопуть, Сварять зорі, сніг, погоду, І котів, і довгу путь. Дуже добрий то народ. Просто в них така вже мова: Добре вихований гном Мусить бути буркотуном. У торбинках гноми ті Носять сонне конфетті. Лиш сипнуть в шибки віконні – Дітям сняться сні казкові.
-------------------------	--	--

**2.2. Результати дослідження усного та писемного мовлення в
контексті теми «Фонетика. Графіка. Орфоепія. Орфографія»
з навчального предмету «Українська мова»**

До I блоку експериментальних завдань було включено вправи, які мали груповий характер і проводилися з учнями цілого класу одночасно. До таких вправ віднесено: написання твору на вільну тему, текстового та словникового диктантів (Додаток А.).

За результатами проведеного аналізу творів на вільну тему учнів з тяжкими мовленнєвими розладами було отримано дані, представлені в Табл. Б.1. Під час виконання даного завдання в учнів першочергово були залучені такі функції та операції, як уявлення та письмо.

З даних діаграми Рис.Б.1. видно, що під час виконання даного завдання в учнів п'ятих класів усі групи помилок наявні в такій пропорційності: 24% – неправильне відтворення орфограм; 63% – неправильне відтворення звуко-складової структури слова; 13% – неправильне відтворення флексій. В учнів шостих класів – 33%, 57% й 10% відповідно до кожної групи помилок.

Таблиця Б.1

Твір на вільну тему

Групи помилок	5 клас		6 клас	
	к-сть	%	к-сть	%
неправильне відтворення орфограм	44	24%	42	33%
неправильне відтворення звуко-складової структури слова	116	63%	72	57%
неправильне відтворення флексій	24	13%	12	10%

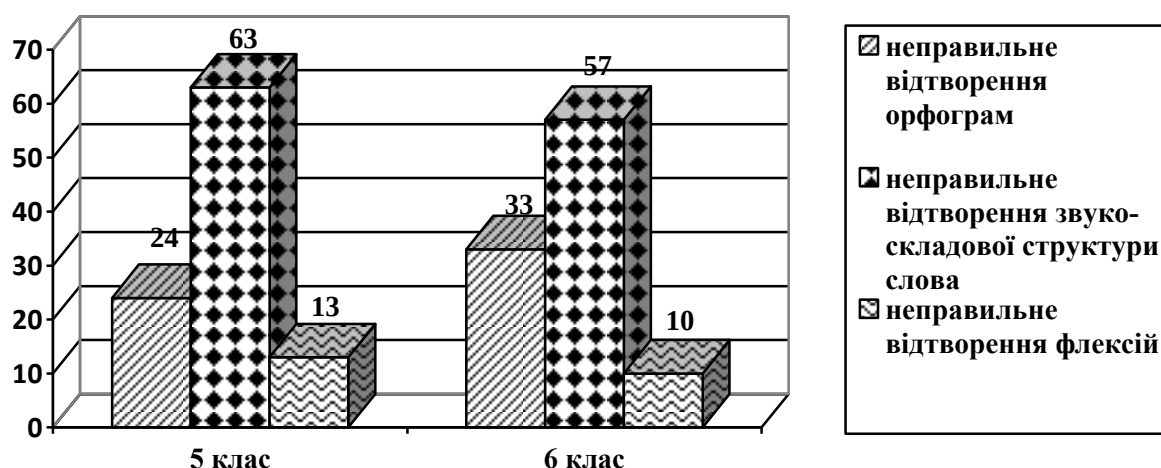


Рис. Б.1. Твір на вільну тему (у %)

Під час виконання завдання в написанні тестового диктанта в учнів з ТМР були залучені такі процеси й відповідні операції, як слухове сприймання й письмо. Аналіз цих робіт дозволив отримати дані, які репрезентовані Табл. Б.2.

Дані діаграми Рис. Б.2. констатують відсотковий поділ основних груп помилок. Зокрема, неправильне відтворення орфограм: п'ятий клас – 29%, шостий клас – 30%; неправильне відтворення звуко-складової структури слова: п'ятий клас – 65%, шостий клас – 63%; неправильне відтворення флексій: п'ятий клас – 6%, шостий клас – 7% відповідно.

Таблиця Б.2

Текстовий диктант

Групи помилок	5 клас		6 клас	
	к-сть	%	к-сть	%
неправильне відтворення орфограм	82	29%	95	30%
неправильне відтворення звуко-складової структури слова	188	65%	200	63%
неправильне відтворення флексій	18	6%	22	7%

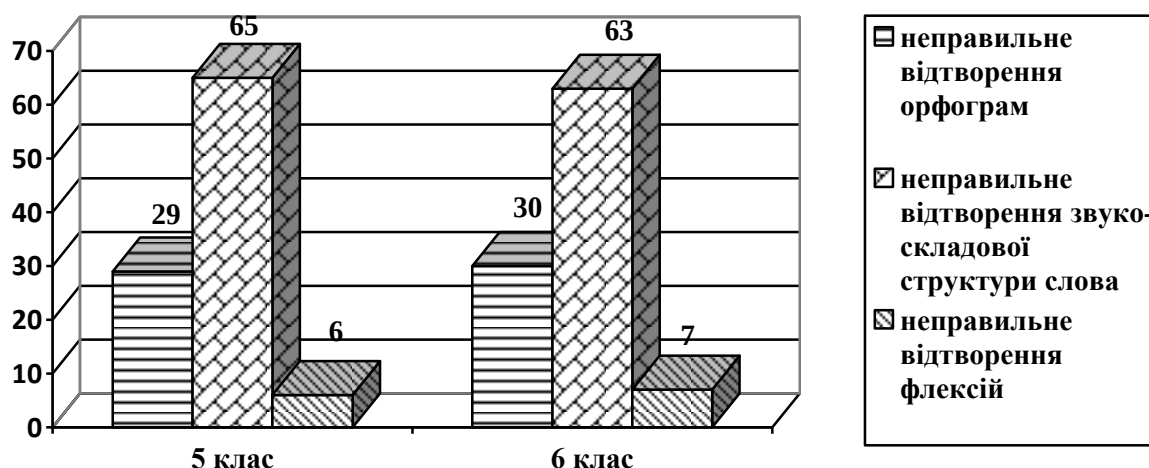


Рис. Б.2. Текстовий диктант (у %)

Під час виконання завдання з написання словникових диктантів в учнів з тяжкими мовленнєвими розладами брали участь такі операції й функції, як прочитування (зчитування інформації) та письмо. Результати проведеного аналізу продемонстровано в Табл. Б.3.

Як засвідчують відомості з Рис. Б.3., молодші підлітки з тяжкими мовленнєвими розладами припустилися: п'ятий клас – 43% помилок у відтворенні орфограм, 54% помилок у відтворенні звуко-складової структури слова та 3% помилок у відтворенні флексій; шостий клас – 31% помилок у відтворенні орфограм; 66% помилок у відтворенні звуко-складової структури слова та 3% помилок у відтворенні флексій.

Таблиця Б.3

Словниковий диктант

Групи помилок	5 клас		6 клас	
	к-сть	%	к-сть	%
неправильне відтворення орфограм	201	43%	108	31%
неправильне відтворення звуко-складової структури слова	256	54%	234	66%
неправильне відтворення флексій	14	3%	12	3%

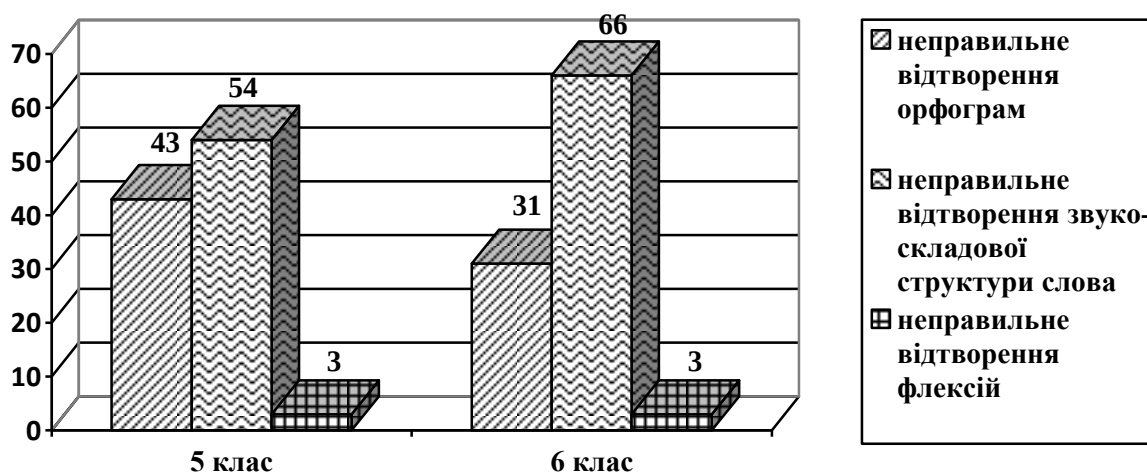


Рис. Б.3. Словниковий диктант (у %)

До II блоку увійшли завдання, згруповані відповідно до ключових тем розділу «Фонетика. Графіка. Орфоепія. Орфографія» з навчального предмета «Українська мова» (звуки мови і звуки мовлення; позначення звуків мовлення на письмі; склад та наголос; основні правила переносу; вимова приголосних звуків; найпоширеніші випадки чергування голосних і приголосних звуків; позначення м'якості приголосних на письмі буквами **ь, і, є, ю, я**; сполучення **ьо, йо**; вживання м'якого знака, апострофа). Під час виконання завдань з даного блоку брали участь такі процеси й операції, як читання вголос (проговорювання) та письмо (Додаток А.).

Оскільки робота в даному блоці характеризувалася індивідуальною співпрацею із кожним школярем, це дало можливість дослідити:

- індивідуальні особливості учнів в мовленнєвій та пізнавальній діяльності;
- рівень сформованості фонологічних знань з відповідної ключової теми розділу «Фонетика. Графіка. Орфоепія. Орфографія».

За результатами проведеного аналізу завдань з ключових тем, виконаних учнями з тяжкими мовленнєвими розладами, було отримано такі дані (Табл. Б.4).

Ключові теми

Групи помилок	5 клас		6 клас	
	к-сть	%	к-сть	%
невправильне відтворення орфограм	568	35%	532	34%
неправильне відтворення звуко-складової структури слова	918	57%	859	54%
неправильне відтворення флексій	128	8%	175	12%

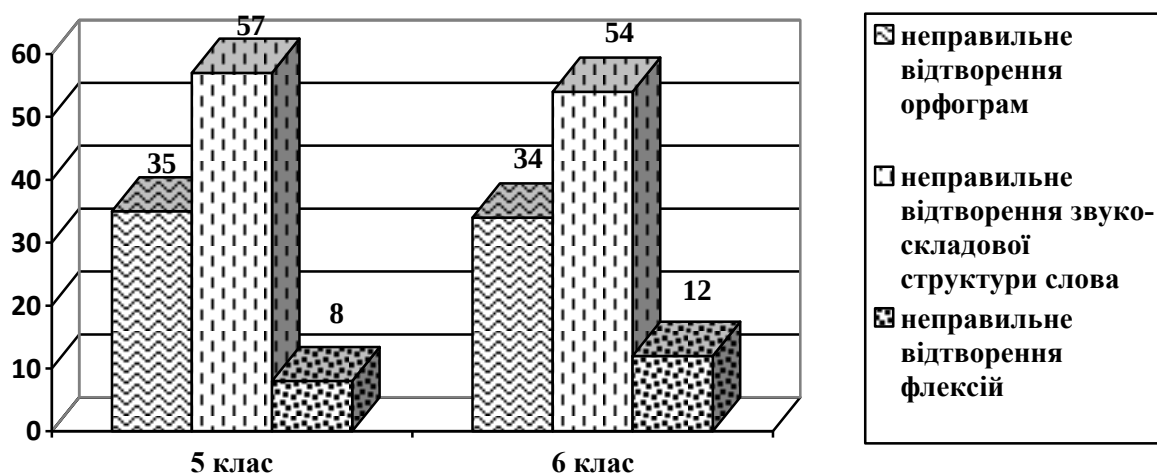


Рис. Б.4. Ключові теми (у %)

Як бачимо із наведених даних (Рис. Б.4.), найбільша кількість помилок в учнів п'ятих класів наявна в результаті неправильного відтворення звуко-складової структури слова, – 57%, а в учнів шостих класів – 34%. Труднощі у правильному відтворенні орфограм виникли у 35% учнів п'ятого класу й 54% учнів шостого. Найменш численна група помилок – у правильній реалізації флексій учнями п'ятого класу – 8% й шостого – 12% відповідно.

З метою висвітлення найбільш проблемних для опанування тем учнями 5–6 класів із тяжкими мовленнєвими розладами з II блоку спеціальної методики експериментального діагностичного комплексу, вважаємо за потрібне презентувати отримані дані з кожної ключової теми окремо.

Отже, результатом опанування темою «Звуки мови і звуки мовлення» вважається засвоєння учнями знань про звуки мови та звуки мовлення;

уявлень про голосні та приголосні звуки; умінь диференціювати звуки мовлення на початку, в кінці та середині слова, у сполученні з іншими звуками; уявлень про різновиди приголосних звуків (тверді, м'які, дзвінкі, глухі) та уміння їх диференціювати в усному та писемному мовленні; уявлень про звуки [z] і [ʒ], особливості їх вимови та графічного позначення.

Таблиця Б.5

Тема «Звуки мови і звуки мовлення»

Групи помилок	5 клас		6 клас	
	к-сть	%	к-сть	%
невправильне відтворення орфограм	52	34%	58	30%
невправильне відтворення звуко-складової структури слова	82	54%	102	55%
невправильне відтворення флексій	19	12%	28	15%

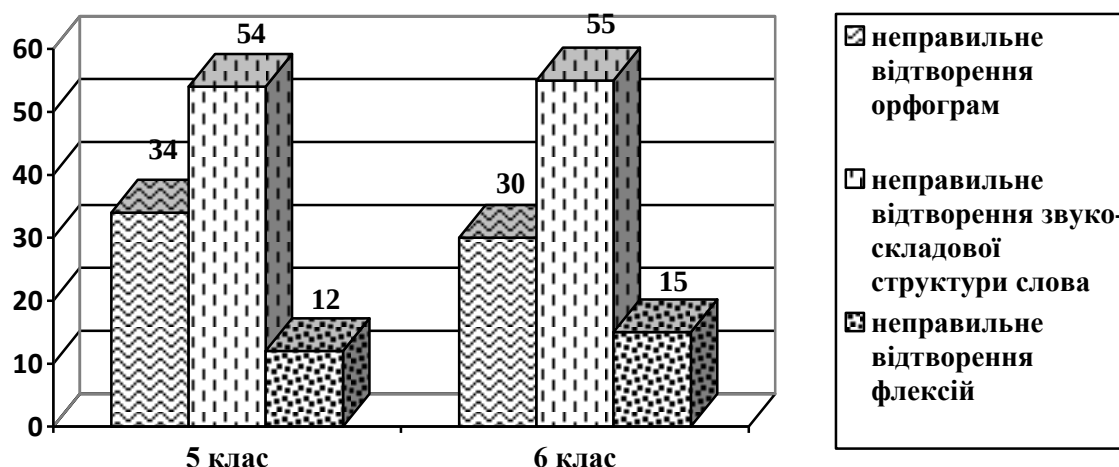


Рис. Б.5. Тема «Звуки мови і звуки мовлення» (у %)

Із наведених даних (Рис. Б.5.) видно, що із теми «Звуки мови і мовлення» в учнів із тяжкими мовленнєвими розладами труднощі виникли в такій пропорційності: п'ятий клас – помилкове відтворення орфограм склало 34%, помилкове відтворення звуко-складової структури слова – 54%, помилкове відтворення флексій – 12%; шостий клас – 30%, 55% та 15% відповідно.

Аналіз виконаних молодшими підлітками з тяжкими мовленнєвими розладами проб з теми **«Позначення звуків мовлення на письмі»** був спрямований на визначення рівня сформованості умінь і навичок під час позначення звуків мовлення на письмі; диференціювання звуків за акустичними та артикуляційними ознаками; диференціювання графічно схожих літер під час письма; наявності чітких уявлень про значення літер **я, ю, є, ї** та їх звукове позначення.

Таблиця Б.6

Тема «Позначення звуків мовлення на письмі»

Групи помилок	5 клас		6 клас	
	к-сть	%	к-сть	%
невправильне відтворення орфограм	48	24%	40	21%
неправильне відтворення звуко-складової структури слова	138	68%	122	63%
неправильне відтворення флексій	18	8%	31	16%

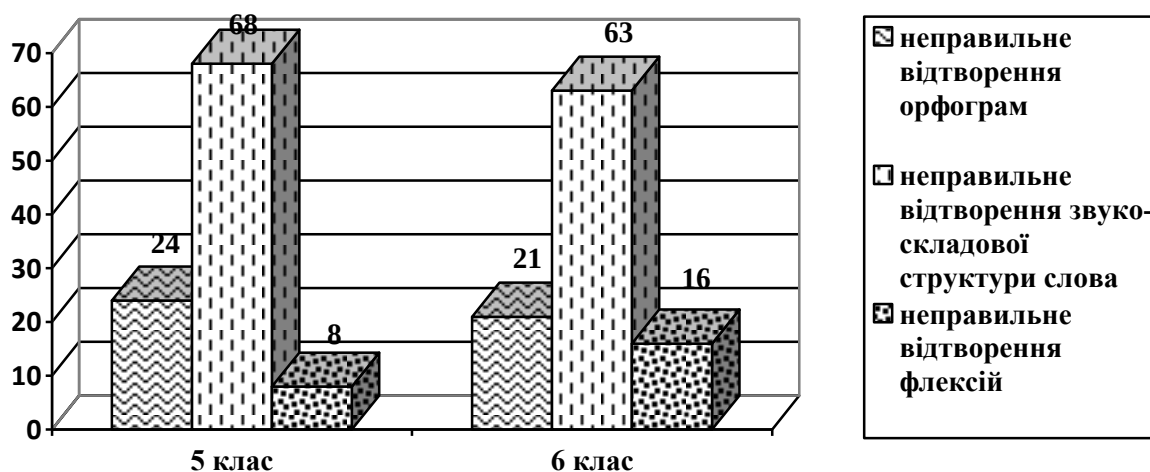


Рис. Б.6. Тема «Позначення звуків мовлення на письмі» (у %)

На Рис. Б.6. презентовано кількість виявлених помилок з даної теми у відсотковому співвідношенні: у п'ятому класі неправильне відтворення орфограм склало 24%, неправильне відтворення звуко-складової структури слова – 68%, неправильне відтворення флексій – 8%; шостий клас – 21%, 63% та 16% відповідно.

Під час аналізу робіт школярів, які виконувались на визначення рівня опанування темами «Склад та наголос», «Основні правила переносу» (поняття про склад, способи його творення та різновиди; основні правила поділу слів на склади з правилами переносу; наявність у дітей знань про наголос та особливості його використання в мовленні; рівень сформованості уявлень про наголошені та ненаголошені голосні; уміння правильно позначати на письмі ненаголошені голосні [e], [u] у корені слова) було отримано результати, які викладені в Табл. Б.7.

Таблиця Б.7

Теми «Склад та наголос», «Основні правила переносу»

Групи помилок	5 клас		6 клас	
	к-сть	%	к-сть	%
невправильне відтворення орфограм	246	51%	206	48%
неправильне відтворення звуко-складової структури слова	208	43%	186	44%
неправильне відтворення флексій	28	6%	35	8%

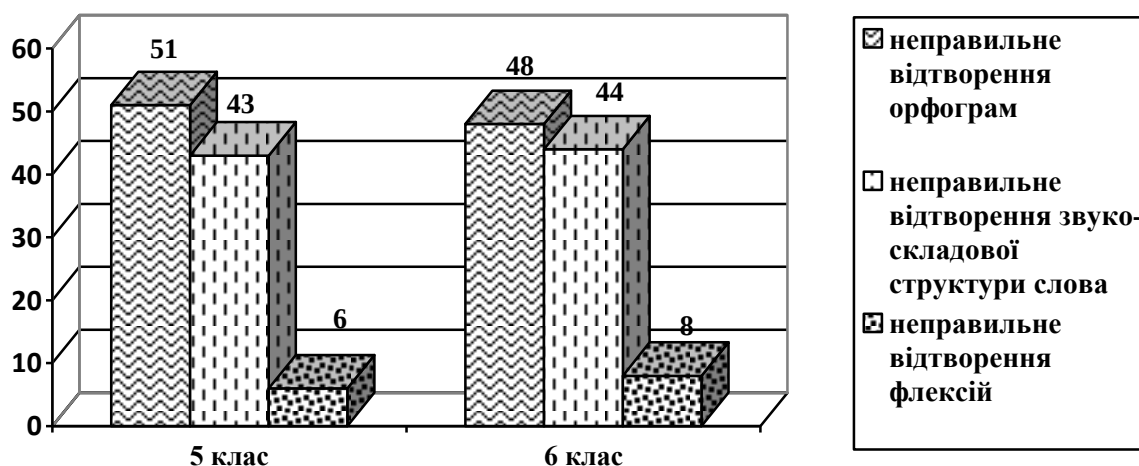


Рис. Б.7. Теми «Склад та наголос», «Основні правила переносу» (у %)

З отриманих даних Рис. Б.7. із тем «Склад та наголос», «Основні правила переносу» видно, що найбільша кількість помилок трапляється в таких групах: п'ятий клас – неправильне відтворення орфограм склало 51% та шостий клас – 48%. Неправильне відтворення звуко-складової структури

слова в п'ятих класах становить 43% та шостих – 44%; неправильне відтворення флексій: 6% у п'ятому класі й 8% – у шостому.

У рамках опанованих учнями знань з теми «**Вимова приголосних звуків**» перевірялися такі вміння та навички: рівень сформованості у дітей уявлень про приголосні звуки; основні способи їх уподібнення (дзвінкі-глухі, тверді-м'які); наявність умінь та навичок розпізнавати та диференціювати дані групи приголосних на письмі та проводити спрощення в групах приголосних (Табл. Б.8.).

Таблиця Б.8

Тема «Вимова приголосних звуків»

Групи помилок	5 клас		6 клас	
	к-сть	%	к-сть	%
неправильне відтворення орфограм	30	8%	30	10%
неправильне відтворення звуко-складової структури слова	326	87%	232	80%
неправильне відтворення флексій	19	5%	28	10%

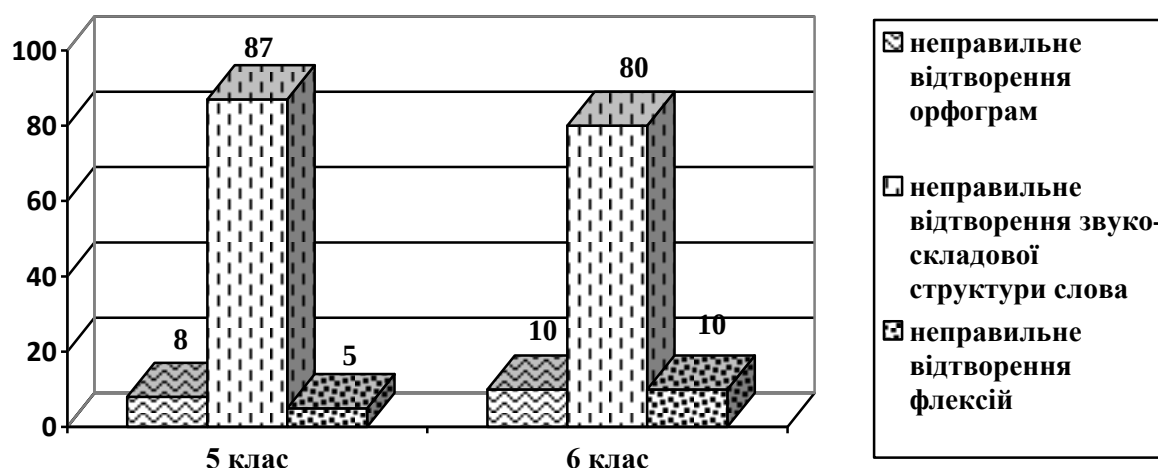


Рис. Б.8. Тема «Вимова приголосних звуків» (у %)

Аналіз Рис. Б.8. виявив труднощі в опануванні даної теми молодшими підлітками з важкими мовленнєвими розладами в такій кількості: п'ятий клас – неправильне відтворення орфограм склало 8%, неправильне відтворення звуко-складової структури слова – 87%, неправильне відтворення флексій –

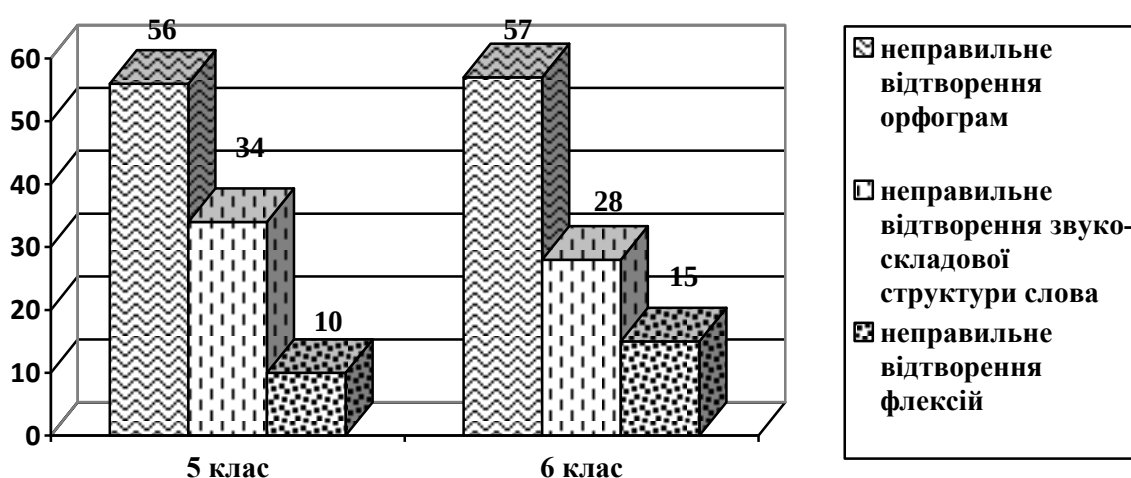
5%; шостий клас – 10%, 80% та 10% відповідно. Опираючись на цю статистику, можемо припустити, що однією із причин такого відсотка помилок у звуко-складовій структурі слова в п'ятих класах у рамках означеної теми виступають наявні мовленнєві порушення, які перешкоджають молодшим підліткам опанувати основними мовленнєвими знаннями, вміннями й навичками вільного використання приголосних звуків. Вони (приголосні звуки), в свою чергу, складають значну групу серед загальної групи звуків мовлення (32 звуки) й мають значну кількість критеріїв у своїй класифікації (за участі голосу й шуму; місцем творення, тобто за місцем дії активних і пасивних мовних органів, які беруть участь у вимовлянні звуків; за способом творення, або як саме утворюється звук; за акустичним вираженням; за твердістю і м'якістю, що залежить від ступеня наближення середньої частини язика до твердого піднебіння). Засвоєння даних різновидів приголосних звуків відбувається за умови повноцінно сформованого фонологічного компоненту мовлення. А як вже неодноразово зазначалось, у дітей з тяжкими мовленнєвими розладами даний компонент значно відстає у розвитку й має свої особливості в формуванні, що розкриті в попередніх розділах нашого дослідження.

Результатами перевірки рівня знань з теми *«Найпоширеніші випадки чергування голосних і приголосних звуків»*, а саме перевірка наявності умінь диференціювати відповідні голосні звуки після групи приголосних у коренях слів (конкретизація звуків у навчальній програмі), уміння орієнтуватися в основних випадках чергування *у — в, і — й*, стали такі дані, відображені в Табл. Б.9.

На Рис. Б.9. презентовано кількість виявлених помилок із теми *«Найпоширеніші випадки чергування голосних і приголосних звуків»* у відсотковому співвідношенні. П'ятий клас: неправильне відтворення орфограм – 56%, неправильне відтворення звуко-складової структури слова – 34%, неправильне відтворення флексій – 10%; шостий клас – 57%, 28% та 15% відповідно.

**Тема «Найпоширеніші випадки чергування голосних і
приголосних звуків»**

Групи помилок	5 клас		6 клас	
	к-сть	%	к-сть	%
невправильне відтворення орфограм	108	56%	114	57%
неправильне відтворення звуко-складової структури слова	66	34%	56	28%
неправильне відтворення флексій	19	10%	31	15%



**Рис. Б.9. Тема «Найпоширеніші випадки чергування голосних і
приголосних звуків» (у %)**

У підсумковій темі розділу «*Вживання м'якого знака, апострофа*» враховувався ступінь опанування такими знаннями, уміннями та навичками, як уявлення про м'який знак та особливості його вживання у мовленні; уявлення про апостроф та основні правила його вживання; вміння правильно використовувати в мовленні апостроф (Табл. Б.10).

Таблиця Б.10

Тема «Вживання м'якого знаку, апострофу»

Групи помилок	5 клас		6 клас	
	к-сть	%	к-сть	%
невправильне відтворення	84	41%	84	41%

орфограм				
неправильне відтворення звуко-складової структури слова	98	47%	88	43%
неправильне відтворення флексій	25	12%	32	16%

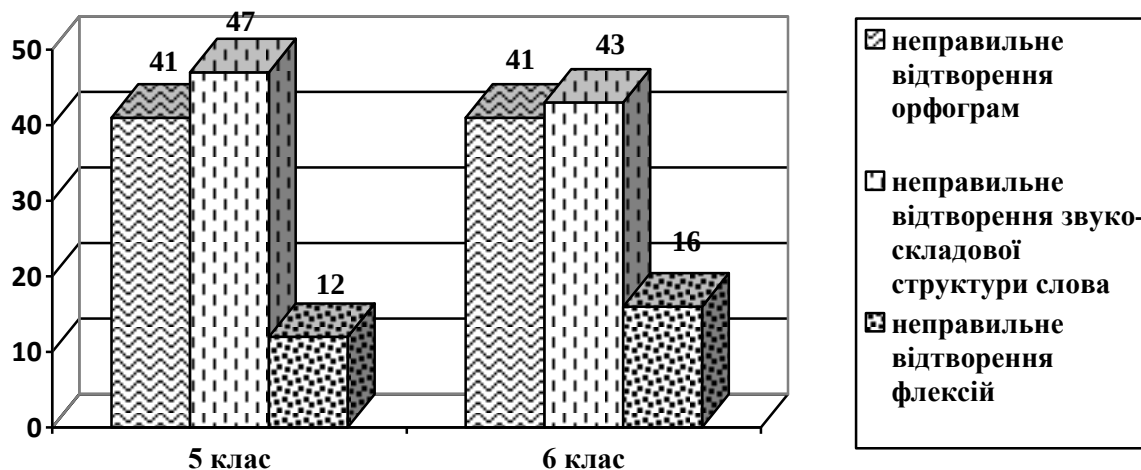


Рис. Б.10. Тема «Вживання м'якого знаку, апострофу» (у %)

На Рис. Б.10. презентовано кількість виявлених помилок із теми «Вживання м'якого знаку, апострофа» у відсотковому співвідношенні: п'ятий клас – невірне відтворення орфограм склало 41%, невірне відтворення звуко-складової структури слова – 47%, невірне відтворення флексій – 12%; шостий клас – 41%, 43% та 16% відповідно.

Вбачаємо за необхідне продемонструвати порівняльні дані основних груп й різновидів помилок всіх означених тем у молодших підлітків 5–6 класів із тяжкими мовленнєвими розладами (Рис. Б.11., Рис.Б.12., Рис. Б.13.).

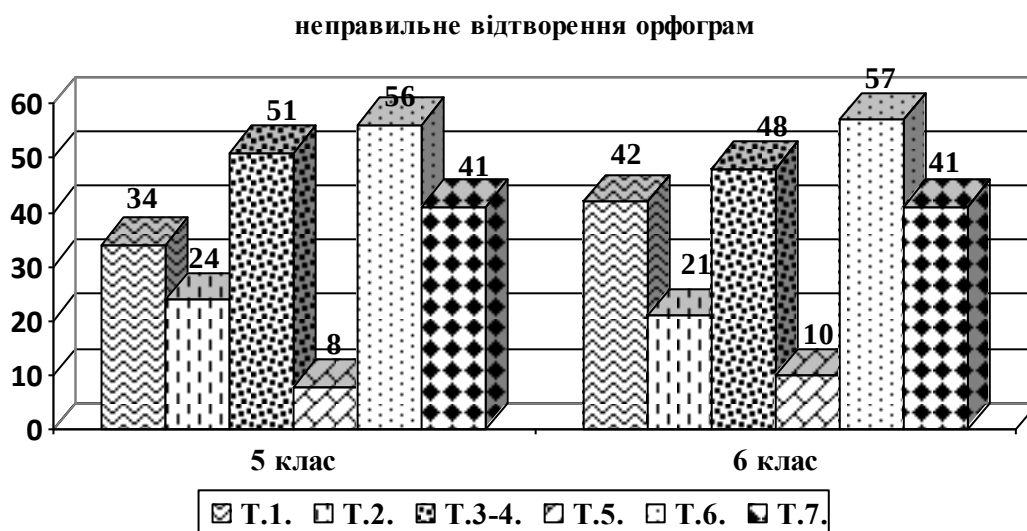


Рис. Б.11. Ключові теми (у %)

(Т.1. – «Звуки мови і звуки мовлення»; Т.2. – тема «Позначення звуків мовлення на письмі»; Т.3-4. – теми «Склад та наголос», «Основні правила переносу»; Т.5. – тема «Вимова приголосних звуків»; Т.6. – тема «Найпоширеніші випадки чергування голосних і приголосних звуків»; Т.7. – тема «Вживання м'якого знаку, апострофу»)



Рис. Б.12. Ключові теми (у %)

(Т.1. – «Звуки мови і звуки мовлення»; Т.2. – тема «Позначення звуків мовлення на письмі»; Т.3-4. – теми «Склад та наголос», «Основні правила переносу»; Т.5. – тема «Вимова приголосних звуків»; Т.6. – тема «Найпоширеніші випадки чергування голосних і приголосних звуків»; Т.7. – тема «Вживання м'якого знаку, апострофу»)

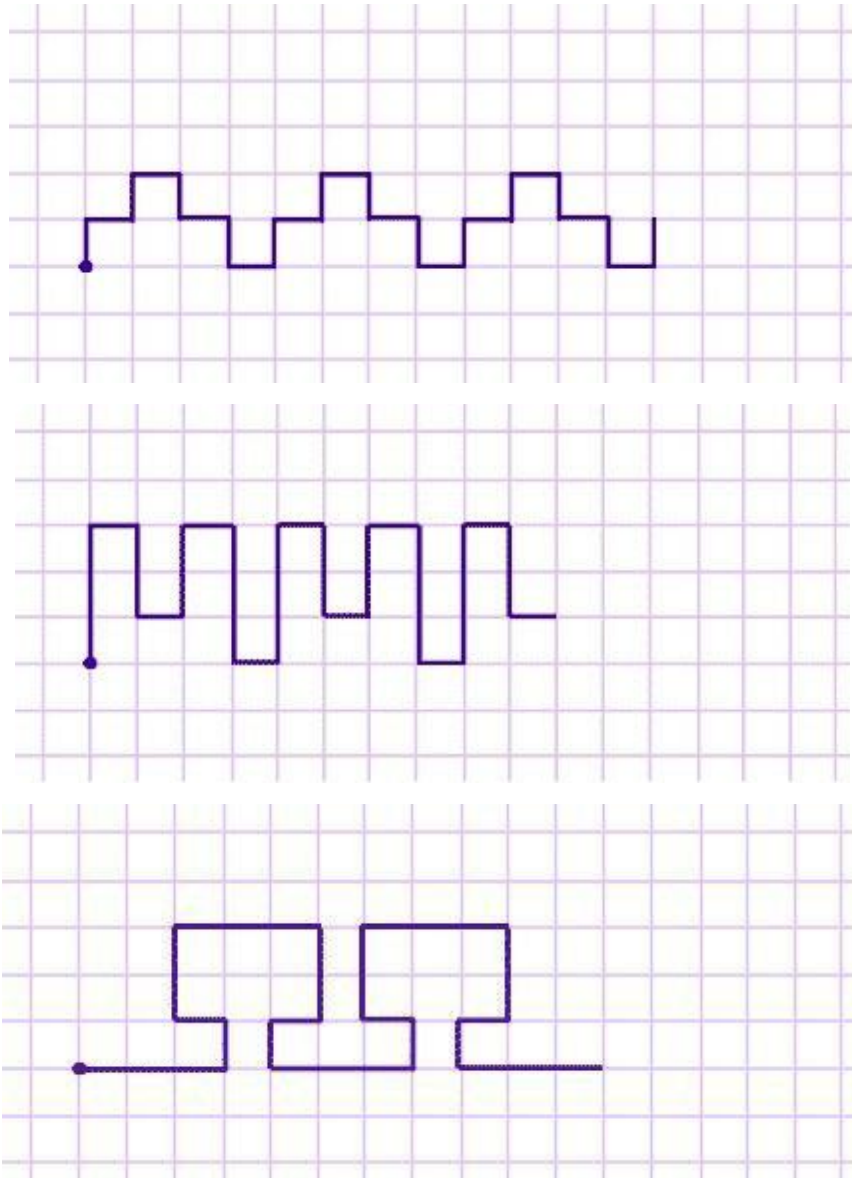


Рис. В. 1.



Рис. В. 2.



Рис. В.3.

Додаток В

Таблиця В.1

К	Е	Л	И	С	Н	Л	С	А	К	Е	К	Х	Е	В	К	Е	Х	Д	Р	К	М	Б	Є	Г	К	З	Р	У	Ц
Х	Е	І	С	Т	Л	В	К	Л	Ш	Ю	Ю	Г	К	П	У	В	Г	Л	Д	Т	С	Я	К	Ш	В	І	Л	Я	Б
Ж	Н	А	У	Х	С	Р	К	Л	М	В	З	Г	Л	П	О	А	И	Ф	Є	Х	Б	М	В	К	Л	Н	М	Ч	К
Л	Т	К	С	В	Х	Е	І	В	Л	К	Т	Ч	К	Л	Х	Д	Б	В	Н	К	А	С	В	И	Д	З	Г	В	К
Л	К	Т	В	Е	С	Н	А	И	С	Е	К	Н	У	Х	Н	А	С	Н	И	В	П	Е	И	Т	Х	Д	Б	Ю	Ж
Б	Л	Ш	О	Ш	Л	О	Г	Р	І	Н	П	М	А	Е	К	С	В	Ц	Ф	П	К	М	И	Н	О	Р	Т	Л	З
Ю	Х	Т	Є	Н	М	У	Н	Г	Ш	З	Д	Л	Х	О	Б	Р	М	П	С	К	В	Ф	А	У	М	С	Н	К	Т
І	Л	Д	З	Х	Т	К	В	У	З	Н	А	Л	І	Д	И	М	Р	А	Н	К	В	Д	Ш	Б	Т	С	В	Ф	Х
Б	Є	К	Л	А	І	С	О	В	Х	К	О	Л	Б	А	Н	О	В	С	П	Л	О	Й	Ш	Р	А	Л	Г	О	С
Т	Д	І	Б	К	П	В	С	Б	Л	К	Р	П	Р	І	К	О	В	Л	Т	М	Н	У	Д	Х	Б	С	Р	Л	Г
Д	К	У	Ф	С	Т	М	Н	Л	Н	О	Л	С	В	Х	Е	М	В	А	І	М	С	К	А	Л	Д	Г	Т	Е	В
Д	Х	Д	Б	І	Т	Х	Г	К	У	К	Л	М	К	Е	Л	И	С	Н	Л	С	А	К	Е	К	Х	Е	В	К	Е
Х	Д	Р	К	М	Б	Є	Г	К	З	Р	У	Ц	Х	Е	І	С	Т	Л	В	К	Л	Ш	Ю	Ю	Г	К	П	У	В
Г	Л	Д	Т	С	Я	К	Ш	В	І	Л	Я	Б	Ж	Н	А	У	Х	С	Р	К	Л	М	В	З	Г	Л	П	О	А
И	Ф	Є	Х	Б	М	В	К	Л	Н	М	Ч	К	Л	Т	К	С	В	Х	Е	І	В	Л	К	Т	Ч	К	Л	Х	Д
Б	В	Н	К	А	С	В	И	Д	З	Г	В	К	Л	К	Т	В	Е	С	Н	А	И	С	Е	К	Н	У	Х	Н	А
С	Н	И	В	П	Е	И	Т	Х	Д	Б	Ю	Ж	Б	Л	Ш	О	Ш	Л	О	Г	Р	І	Н	П	М	А	Е	К	С
В	Ц	Ф	П	К	М	И	Н	О	Р	Т	Л	З	Ю	Х	Т	Є	Н	М	У	Н	Г	Ш	З	Д	Л	Х	О	Б	Р
М	П	С	К	В	Ф	А	У	М	С	Н	К	Т	І	Л	Д	З	Х	Т	К	В	У	З	Н	А	Л	І	Д	И	М
Р	А	Н	К	В	Д	Ш	Б	Т	С	В	Ф	Х	Б	Є	К	Л	А	І	С	О	В	Х	К	О	Л	Б	А	Н	О
В	С	П	Л	О	Й	Ш	Р	А	Л	Г	О	С	Т	Д	І	Б	К	П	В	С	Б	Л	К	Р	П	Р	І	К	О
В	Л	Т	М	Н	У	Д	Х	Б	С	Р	Л	Г	Д	К	У	Ф	С	Т	М	Н	Л	Н	О	Л	С	В	Х	Е	М
В	А	І	М	С	К	А	Л	Д	Г	Т	Е	В	Д	Х	Д	Б	І	Т	Х	Г	К	У	К	Л	М	К	Е	Л	И
Х	Д	Р	К	М	Б	Є	Г	К	З	Р	У	Ц	Х	Е	І	С	Т	Л	В	К	Л	Ш	Ю	Ю	Г	К	П	У	В
Г	Л	Д	Т	С	Я	К	Ш	В	І	Л	Я	Б	Ж	Н	А	У	Х	С	Р	К	Л	М	В	З	Г	Л	П	О	А
И	Ф	Є	Х	Б	М	В	К	Л	Н	М	Ч	К	Л	Т	К	С	В	Х	Е	І	В	Л	К	Т	Ч	К	Л	Х	Д
Б	В	Н	К	А	С	В	И	Д	З	Г	В	К	Л	К	Т	В	Е	С	Н	А	И	С	Е	К	Н	У	Х	Н	А
С	Н	И	В	П	Е	И	Т	Х	Д	Б	Ю	Ж	Б	Л	Ш	О	Ш	Л	О	Г	Р	І	Н	П	М	А	Е	К	С
В	Ц	Ф	П	К	М	И	Н	О	Р	Т	Л	З	Ю	Х	Т	Є	Н	М	У	Н	Г	Ш	З	Д	Л	Х	О	Б	Р
М	П	С	К	В	Ф	А	У	М	С	Н	К	Т	І	Л	Д	З	Х	Т	К	В	У	З	Н	А	Л	І	Д	И	М

Додаток В

Таблиця В.2

о е н і с м в и г у т ж б ш р я ц п л к д з ю х є ч ф ш ь й
 о е н а і с м в и г у т ж б ш р я ц п л к д з ю х є ц ф ш ь
 й т ж б ш р я ц п л к д з ю х є ч ф ь ш й й щ ь ю х є ч ф ц
 п л к д з т ж б с м в и г у т ж б ш я р о е ц а і ц п л к д
 з ю х є ч ф ш ь й т ж б ш р я ц п л к д з ю х є ч ф ш о е н
 а і с м в и г у ц п л к з д т ж б ш р я ю х є ч ф ь й ш а п
 л к т ж б ш д з т ж б ш р я с м в и г у о е н а і ц п л к д
 з ю х є ч ф р я ь щ ь й ш ь й ю х є ч ф ц п л к д з т ж с м
 в и г у т т ж б ш я р о е н а і ц п л к д з ю х є ч ф ш ь й
 т ж ю р я ц п л к д з ю х є ф ш й ш ь ю ф ч є к ю з д к л п
 ц я р щ б ж т у г і в м с и а н е о с м в и у г о е н а і т
 о е н і с м в и г у т ж б ш р я ц п л к д з ю х є ч ф ш ь й
 о е н а і с м в и г у т ж б ш р я ц п л к д з ю х є ц ф ш ь
 й т ж б ш р я ц п л к д з ю х є ч ф ь ш й й щ ь ю х є ч ф ц
 п л к д з т ж б с м в и г у т ж б ш я р о е ц а і ц п л к д
 з ю х є ч ф ш ь й т ж б ш р я ц п л к д з ю х є ч ф ш о е н
 а і с м в и г у ц п л к з д т ж б ш р я ю х є ч ф ь й ш а п
 л к т ж б ш д з т ж б ш р я с м в и г у о е н а і ц п л к д
 з ю х є ч ф р я ь щ ь й ш ь й ю х є ч ф ц п л к д з т ж с м
 в и г у т т ж б ш я р о е н а і ц п л к д з ю х є ч ф ш ь й
 т ж ю р я ц п л к д з ю х є ф ш й ш ь ю ф ч є к ю з д к л п
 ц я р щ б ж т у г і в м с и а н е о с м в и у г о е н а і т
 о е н і с м в и г у т ж б ш р я ц п л к д з ю х є ч ф ш ь й
 о е н а і с м в и г у т ж б ш р я ц п л к д з ю х є ц ф ш ь
 й т ж б ш р я ц п л к д з ю х є ч ф ь ш й й щ ь ю х є ч ф ц
 п л к д з т ж б с м в и г у т ж б ш я р о е ц а і ц п л к д
 з ю х є ч ф ш ь й т ж б ш р я ц п л к д з ю х є ч ф ш о е н
 а і с м в и г у ц п л к з д т ж б ш р я ю х є ч ф ь й ш а п
 л к т ж б ш д з т ж б ш р я с м в и г у о е н а і ц п л к д
 з ю х є ч ф р я ь щ ь й ш ь й ю х є ч ф ц п л к д з т ж с м

Додаток В

БВСО~~Н~~ЦЕЮЪВЛАОУГКЩРАЙОНДЛСМШКЛАБЬКНОВИНИЩЗЩШКУЦИСМФАКТУ
 КГНЕКЗАМЕНФИЛВШЩГГКПРОКУРОРДЛЖДЛЖЛАБЕТЕОРІЯЛЖДЛАЩШЩУКАВМ
 УАХОКЕЙТРОИЦАЛОДОИЕВШКЩЕТЕЛЕВІЗОРЛЕНЗППВАВАВПАВГНГНЯВИТЬЛБ
 УВАГАДВЩКШЕНГШГЬФТИШЩЙШГЦЧЛДВОСПРИБЮРАДІСТЬЖИВУТІРНЕТГЕ
 ШКГНШЩСЧМНАРОДЛЖФЛИЖДВЛШЙГЦШУГДЦЛУДЛЖДЛЖДЛРЕПОРТАЖШЩЗ
 ВШГГНШФЩВНЕКОНКУРСДЛЖДПШФЩГЩШФОСОБИСТІСТЬШГНВНЦЕРШЕЩЗН
 ПУОФГФИШНВШФЇНИШГЕПРПЛАВЕЦЬОИДЛОВДОАДИОЛДСЧИНЮЯБКОРШЩШЗ
 ХМЕДИЯВЛЖАЛЖИВДАЛВІДЧАЙДИЛЖВЛОРЖДВЛАЩЦГУКЕТМДЛИЛДИГИНКЗХЩ
 ВЛАБОРАТОРІЯЛДАЖЖЛУКШЗЩШЩГГАШЩОСНОВАНШЩЗКЕНИОВДФЛШНТРЛВЖЕД
 ФЛАЄЖИТЛДВАЖЄПСИХОЛОГІЯТЯЛЖВЛДЖЖЛДШЕНЛДВЖДЛЖІОТНПРОАШМРАЙП

Рис. В.4. Текст

БВСО~~Н~~ЦЕЮЪВЛАОУГКЩРАЙОНДЛСМШКЛАБЬКНОВИНИЩЗЩШКУЦИСМФАКТУ
 КГНЕКЗАМЕНФИЛВШЩГГКПРОКУРОРДЛЖДЛЖЛАБЕТЕОРІЯЛЖДЛАЩШЩУКАВМ
 УАХОКЕЙТРОИЦАЛОДОИЕВШКЩЕТЕЛЕВІЗОРЛЕНЗППВАВАВПАВГНГНЯВИТЬЛБ
 УВАГАДВЩКШЕНГШГЬФТИШЩЙШГЦЧЛДВОСПРИБЮРАДІСТЬЖИВУТІРНЕТГЕ
 ШКГНШЩСЧМНАРОДЛЖФЛИЖДВЛШЙГЦШУГДЦЛУДЛЖДЛЖДЛРЕПОРТАЖШЩЗ
 ВШГГНШФЩВНЕКОНКУРСДЛЖДПШФЩГЩШФОСОБИСТІСТЬШГНВНЦЕРШЕЩЗН
 ПУОФГФИШНВШФЇНИШГЕПРПЛАВЕЦЬОИДЛОВДОАДИОЛДСЧИНЮЯБКОРШЩШЗ
 ХМЕДИЯВЛЖАЛЖИВДАЛВІДЧАЙДИЛЖВЛОРЖДВЛАЩЦГУКЕТМДЛИЛДИГИНКЗХЩ
 ВЛАБОРАТОРІЯЛДАЖЖЛУКШЗЩШЩГГАШЩОСНОВАНШЩЗКЕНИОВДФЛШНТРЛВЖЕД
 ФЛАЄЖИТЛДВАЖЄПСИХОЛОГІЯТЯЛЖВЛДЖЖЛДШЕНЛДВЖДЛЖІОТНПРОАШМРАЙП

Рис. В.5. Відповіді

В	Ц	М	Д	Ф	Б
Ж	П	И	Щ	Є	Т
Л	Ї	А	Ч	О	Й
Н	Г	Х	Р	К	Ш
І	С	З	Г	Е	У

Рис. В.6.

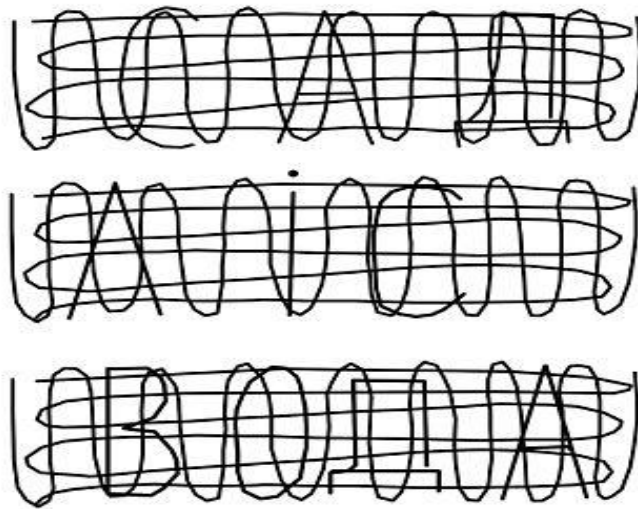


Рис. В.7.

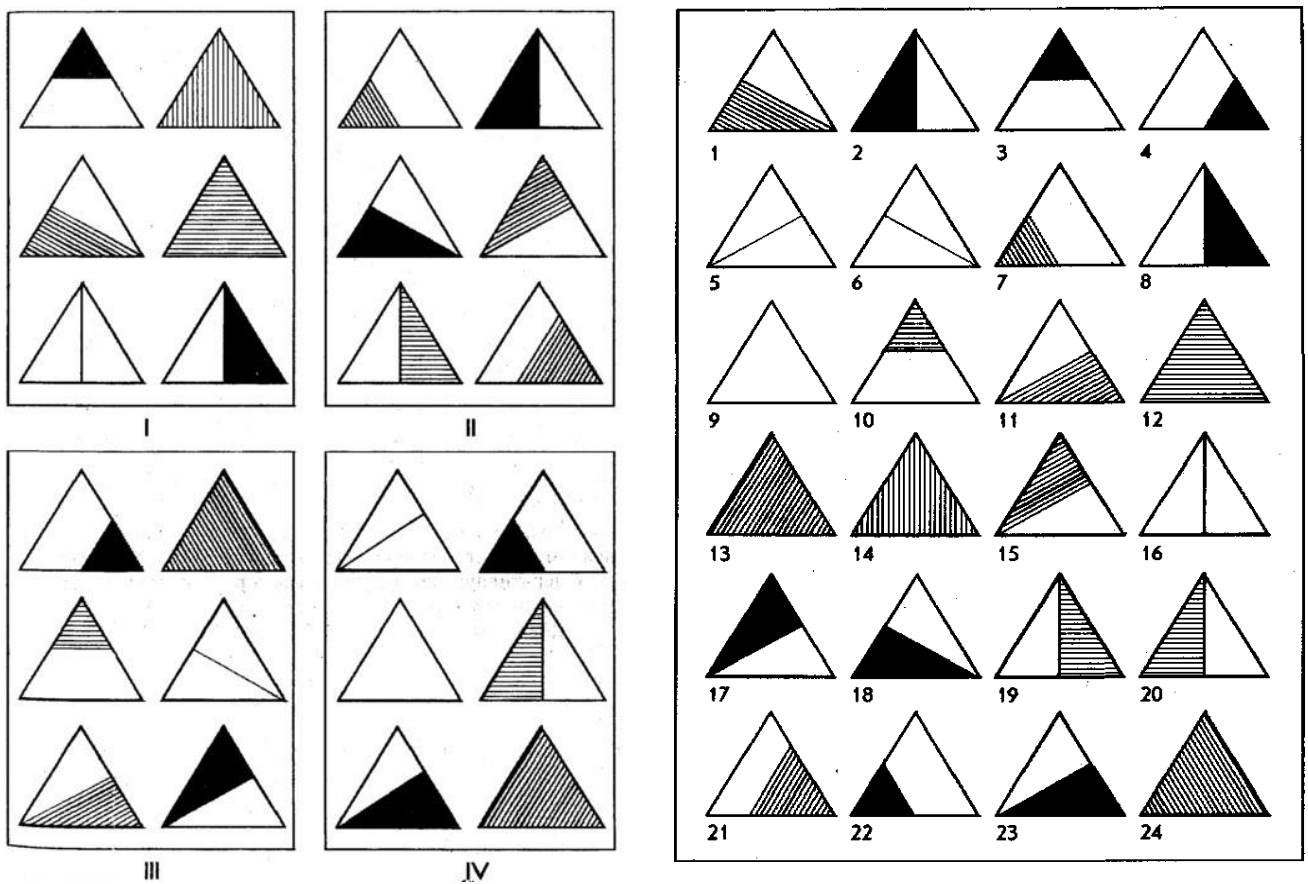


Рис. В.8. Матриця для пошуку (впізнання) експонованих карток з трикутниками в методиці оцінки оперативної зорової пам'яті

К Г М Б А Ш Ь У

Т О Д Ж У Р Ч Й З О Я Ф Є Я Ц Б

Ї И Ь Ю Г У П Д Ф Р З С У І И С Б Я Ж Ъ

Рис. В.9.

2.4. Результати дослідження вищих психічних функцій та операцій різної модальності

Стан сформованості слухових функцій та операцій.

Аналіз дослідження слухового сприймання та уваги на матеріалі відтворення ритмічних малюнків у молодших підлітків з тяжкими мовленнєвими розладами. Результати даного завдання репрезентовано в таблиці Г.1.

Розгляньмо числові дані таблиці Г.1 детальніше. Учні п'ятого класу з ТМР не змогли правильно відтворити всі ритми. Так, 34,5% учнів допускали окремі помилки та з чотирнадцяти ритмів змогли відтворити одинадцять-дванадцять. Лише 43,1% п'ятикласників спромоглися правильно відтворити чотирнадцять ритмічних малюнків й 22,4% відстукали менше десяти ритмів. Учні шостого класу показали такі результати: близько 39,6% дітей змогли правильно відстукати всі ритмічні малюнки, 35,4% припустилися двох-трьох помилок в останніх, складних варіантах ритмічних малюнків й 25% шестикласників відстукали менше десяти ритмічних малюнків.

Таблиця Г.1

Дослідження слухового сприймання та уваги на матеріалі відтворення ритмічних малюнків

(завдання № 1)

Клас	Кількість учнів 5-6 класів з ТМР		
	високий	середній	низький
5-й	43,1%	34,5%	22,4%
6-й	39,6%	35,4%	25%

Учні з типовим мовленнєвим розвитком виконали завдання на високому рівні. Лише деякі учні п'ятого класу (3 учнів) допустили незначні помилки в одному-двох ритмічних малюнках ускладненого характеру. Для основної частини учнів цієї групи (90%) дане завдання не викликало значних

труднощів і вони не допускали помилок під час відтворення ритмічних малюнків.

Дослідження слухової уваги на матеріалі тексту та вірша в учнів 5–6 класів з тяжкими мовленнєвими розладами. За правильне виконання завдання (виокремлення зайвого речення у тексті – у першому варіанті, виокремлення зайвого слова у вірші – у другому варіанті) нараховували 2 бали; за виокремлення зайвого речення у тексті та зайвого слова у вірші з допомогою експериментатора нараховували 1 бал; за неправильне (учень не зміг виокремити зайве речення/слово) – 0 балів. Результати даного завдання репрезентовано в таблиці Г.2.

Розгляньмо числові дані таблиці Г.2 детальніше. Результати дослідження слухової уваги в школярів із тяжкими мовленнєвими розладами свідчать про те, що 34,4% учнів 5 та 31,3% учнів 6 класу мають високі показники під час виконання завдання на виокремлення із невеличкого тексту речення, що не підходить за змістом. Середній рівень в даній вправі показали 31% п'ятикласників та 41,7% шестикласників. Це означає, що 34,6% та 27% відповідно, мають низький рівень слухової уваги на виділення зайвого речення у тексті.

Таблиця Г.2

**Дослідження слухової уваги на матеріалі тексту та вірша
(завдання № 2-3)**

Клас	Кількість учнів 5-6 класів з ТМР					
	Виділення зайвого речення у тексті			Виділення зайвого слова у вірші		
	високий	середній	низький	високий	середній	низький
5-й	34,4%	31%	34,6%	22,4%	44,8%	32,8%
6-й	31,3%	41,7%	27%	27,1%	39,6%	33,3%

Найбільше труднощів у означеної категорії учнів викликало аналогічне завдання, але потрібно було виокремити із запропонованого тексту зайве слово, що не підходить за змістом. Під час виконання даної проби ми отримали такі дані. Високі показники під час виконання продемонстрували

22,4% учнів п'ятих класів та 27,1% учнів шостих класів; достатні (середні) показники – 44,8% у п'ятих та 39,6% у шостих класах; низький – 32,8% та 33,3% відповідно до класу.

Із викладеного видно, що учні продемонстрували дуже різні показники слухової уваги на матеріалі речення та слова. Це зумовлено тим, що для учнів з тяжкими мовленнєвими розладами виокремити зайве речення у невеликому тексті простіше та доступне, ніж виділити зайве слово.

Усі учні з типовим мовленнєвим розвитком без значних труднощів виявили зайве речення у тексті. При цьому вони аргументували, яким чином їм вдалося його виокремити. Наприклад: «Це текст про Батьківщину, а це – речення про диких тварин», «Спочатку розповідається про Україну, а в середині розпочинається речення про весну та тварин» та інші. Щодо другого варіанту даного завдання (завдання №3), то 87% учнів змогли виокремити зайве слово в реченні та пояснити свій вибір.

Результати визначення процесу запам'ятовування логічно пов'язаних між собою слів у молодших підлітків з тяжкими мовленнєвими розладами представлено в таблиці Г.3.

Таблиця Г.3

**Дослідження процесу запам'ятовування логічно
пов'язаних між собою слів
(завдання № 4-6)**

Клас	Кількість учнів 5-6 класів з ТМР		
	високий	середній	низький
5-й	17,3%	51,7%	31%
6-й	20,8%	41,7%	37,5%

Розгляньмо репрезентовані дані таблиці Г.3. Середній рівень запам'ятовування логічно пов'язаних між собою слів продемонстрували по 51,7% та 41,7% учнів п'ятого й шостого класів з мовленнєвими порушеннями. Учні, які увійшли в дану групу, запам'ятали та відтворили 6–7 слів. Відсоток школярів, які запам'ятали 5–6 слів та отримали відповідно 1

бал, становив 31% та 37,5% відповідно до п'ятого та шостого класів. Найвищий рівень запам'ятовування проявили 17,3% учнів п'ятого та 20,8% учнів шостого класів.

Учні з типовим мовленнєвим розвитком в переважній більшості запам'ятали 7–8 слів. Їхня кількість склала 80%. Запам'ятали 5–6 слів 20% учнів з типовим мовленнєвим розвитком п'ятого та шостого класів загальноосвітньої школи.

Аналіз дослідження процесу запам'ятовування слів, не пов'язаних між собою логічними чи видовими ознаками, в учнів 5–6 класів з тяжкими мовленнєвими розладами. Результати даного завдання репрезентовано в таблиці Г.4.

Розгляньмо отримані дані детальніше. Високий рівень запам'ятовування логічно не пов'язаних між собою слів продемонструвало 27,5% п'ятикласників та 31,3% шестикласників з тяжкими мовленнєвими розладами. Відсоток учнів, які запам'ятали 5–6 слів та отримали відповідно по 1 балу за виконане завдання, становить 46,5% та 45,8% відповідно до п'ятого та шостого класів. Найнижчий рівень запам'ятовування проявили 25,9% учнів п'ятого та 22,9% учнів шостого класів спеціальної школи для дітей з тяжкими порушеннями мовлення.

Таблиця Г.4

**Дослідження процесу запам'ятовування слів, не пов'язаних між собою логічними чи видовими ознаками
(завдання № 7)**

Клас	Кількість учнів 5-6 класів з ТМР		
	високий	середній	низький
5-й	27,5%	46,5%	25,9%
6-й	31,3%	45,8%	22,9%

Учні з типовим мовленнєвим розвитком середніх класів в переважній більшості запам'ятали 7–8 слів. Їхня кількість становила 83%. Усі інші школярі даної групи запам'ятали 5–6 слів (17%).

Такі високі й низькі рівні показників процесу запам'ятовування у школярів з тяжкими мовленнєвими розладами, а саме стан їхньої слухової пам'яті, безпосередньо пов'язаний зі станом мовленнєвого розвитку: чим нижчий рівень розвитку мовлення, наявні значні його порушення будь-якого ступеня тяжкості, тим нижчим буде рівень слухової пам'яті. Мовлення, як чинник, зумовлює зменшення функції слухової пам'яті (Е. Жуліна, О. Косякова, С. Конопляста, Т. Сак, О. Трошин, А. Твардовська та ін.) [119; 122; 198; 249; 259].

Дослідження процесу визначення правильності вимовляння звуків у словах учнями 5–6 класів з тяжкими мовленнєвими розладами та його результати подані в таблиці Г.5.

Розгляньмо числові дані таблиці Г.5 детальніше. Завдання не викликало труднощів у незначної кількості молодших підлітків із тяжкими мовленнєвими розладами (20,7% та 22,9% учнів п'ятого та шостого класів відповідно отримали по 2 бали за виконане завдання). Відносно велика частина учнів з мовленнєвими розладами не помічала 1–2 неправильно вимовлених експериментатором слова. Кількість таких учнів у п'ятому класі становила 43,1%, у шостому – 50%. Низькі показники продемонструвало 36,2% та 27,1% відповідно до школярів означених класів.

Таблиця Г.5

**Дослідження процесу визначення правильності
вимовляння звуків у словах
(завдання № 8-9)**

Клас	Кількість учнів 5-6 класів з ТМР		
	високий	середній	низький
5-й	20,7%	43,1%	36,2%
6-й	22,9%	50%	27,1%

Усі учні з типовим мовленнєвим розвитком помітили та виправили всі слова, у яких експериментатор допускав помилки як під час завдання №8 на

уміння визначати правильність вимовляння почутих звуків у словах, так і під час виконання завдання №9 на уміння визначати помилки у почутому тексті.

Стан сформованості зорових функцій та операцій.

Аналіз дослідження зорово-просторового орієнтування у молодших підлітків з тяжкими мовленнєвими розладами, результати якого репрезентовано в таблиці Г.6.

Під час виконання завдань на визначення стану сформованості зорово-просторового орієнтування у школярів з тяжкими мовленнєвими розладами, отримано такі числові показники: 94,8% учнів п'ятих класів продемонстрували високий рівень зорово-просторового орієнтування. І лише у 5,2%, а саме трьох школярів, виникли незначні труднощі під час виконання проби №11. Дана група учнів допустила декілька помилок під час малювання візерунка під диктовку дорослого. Молодші підлітки шостих класів означеної категорії на 100% правильно виконали запропоновані завдання.

Таблиця Г. 6

Дослідження зорово-просторового орієнтування (завдання № 10-11)

Клас	Кількість учнів 5-6 класів з ТМР		
	високий	середній	низький
5-й	94,8%	5,2%	0%
6-й	100%	0%	0%

Усі учні з типовим мовленнєвим розвитком виконали завдання на якісному рівні. Молодші підлітки з типовим мовленнєвим розвитком добре орієнтуються як у власному тілі, так і на аркуші паперу: знають всі частини тіла, ліва-права сторона; розбираються на сторінці, знають поняття вгору-вниз, ліворуч-праворуч тощо. Тому запропоновані завдання не викликали у них труднощів.

Аналіз дослідження якості зорового сприймання та зорової уваги в учнів 5–6 класів з тяжкими мовленнєвими розладами. Результати даного завдання репрезентовано в таблиці Г.7.

**Дослідження якості зорового сприймання та зорової уваги
(завдання № 12)**

Клас	Кількість учнів 5-6 класів з ТМР		
	високий	середній	низький
5-й	36,9%	25,9%	17,2%
6-й	60,4%	25%	14,6%

Дослідження якості зорового сприймання та зорової уваги (виокремлення букви з-поміж графічних образів, схожих між собою) надало нам такі дані: учні середньої школи мають високі показники у розпізнаванні графічних образів літер серед інших дублікатів елементів букв, схожих між собою (36,9% – п'ятий клас та 60,4% – шостий). Незважаючи на такий високий рівень зорових функцій, трапляються й нижчі їх показники: середній рівень продемонструвало 25,9% та 25% учнів п'ятого та шостого класу відповідно, й низький – 17,2% та 14,6% відповідно до кожного означеного класу.

Під час виконання завдання №13–14 (коректурна проба та методика Мюнстерберга), учні 5–6 класів з важкими мовленнєвими розладами продемонстрували нам результати стану зорової уваги, а саме таких її властивостей, як стійкість та концентрація. Дані презентовано в таблиці 2.21.

Розгляньмо детальніше дані таблиці Г.8. Успішно виконали запропоновані завдання учні п'ятого (39,7%) та шостого класу (41,7%), які набрали найвищі бали. Менш успішно виконали завдання учні п'ятого та шостого класів у такому відсотковому співвідношенні: 31% та 20,8% відповідно до класів. Далі було визначено тенденцію відповідно до віку та навчання дітей в школі. У старших класах спостерігалися такі середні результати: 5 клас – 29,3% та 6 клас – 37,5%. Найбільші труднощі у виконанні запропонованих завдань виникли у дітей п'ятого класу – 31% не впоралися із завданнями і отримали 0 балів та 20,8% таких учнів було у шостому класі. Якщо розглядати результати школярів з типовим

мовленнєвим розвитком, то це завдання не викликало труднощів у дітей. Більшість дітей (83%) виконали завдання на найвищому рівні і отримали по 2 бали.

Таблиця Г.8

Дослідження зорової уваги
(завдання №13-14)

Клас	Кількість учнів 5-6 класів з ТМР		
	високий	середній	низький
5-й	39,7%	29,3%	31%
6-й	41,7%	37,5%	20,8%

Також пропонуємо більш детально розглянути результати виконання учнями коректурної проби (завдання №13). Метою даної проби було не лише визначення стану стійкості та концентрації уваги, але й дослідження наявності у школярів умінь орієнтуватися в графічних образах літер як друкованого, так і прописного походження (Табл. Г.9).

Дані таблиці Г.9 свідчать, що незначна частина учнів п'ятого класу з тяжкими мовленнєвими розладами виконала завдання на дуже низькому рівні на матеріалі друкованих літер.

Загалом маємо такі результати виконання коректурної проби. Учні п'ятих класів з ТМР краще віднаходили прописні літери. За результатами виконання завдання на матеріалі друкованих букв 43,1% учнів отримали по 2 бали, 38% – по 1 балу та 18,9% – 0 балів; на матеріалі прописних літер 46,6% учнів отримали по 2 бали, 24% – по 1 балу та 22,4 – 0 балів.

Таблиця Г.9

Дослідження зорової уваги
(завдання №13 – коректурна проба)

Клас	Кількість учнів 5-6 класів з ТМР					
	друковані літери			прописні літери		
	високий	середній	низький	високий	середній	низький
5-й	43,1%	38%	18,9%	46,6%	24%	22,4%
6-й	52,1%	29,1%	18,8%	56,3%	27,1%	16,6%

Учні шостого класу з мовленнєвими розладами дещо краще змогли виконати завдання. За результатами виконання завдання на матеріалі друкованих букв 52,1% учнів отримали по 2 бали, 29% – 1 бал та 18,8% не впоралися із запропонованою пробою й отримали 0 балів. Ще більше учнів показали достатній рівень стійкості та концентрації уваги на матеріалі прописних літер, їх кількість склала 56,3%, інша частина учнів виконала завдання нижче за вікову норму (27,1% учнів отримали по 1 балу та 16,6% – по 0 балів, не виконавши завдання якісно й швидко).

Результати завдання за №15 на визначення стану зорової уваги та пам'яті, складеного на основі модифікованих таблиць Шульте, представлено в таблиці Г.10. Під час знаходження букв в алфавітному порядку зверталася увага на такі показники, як швидкість та точність виконання озвученого завдання.

Таблиця Г.10

**Дослідження зорової уваги та пам'яті
(завдання № 15)**

Клас	Кількість учнів 5-6 класів з ТМР		
	високий	середній	низький
5-й	25,9%	51,7%	22,4%
6-й	29,2%	50%	20,8%

Цифрові дані діаграми (Таблиця Г.10) свідчать, що швидко та без помилок завдання №15 змогли виконати лише чверть учнів п'ятих–шостих класів з тяжкими мовленнєвими розладами. Виконували завдання з помилками та зупинками 51,7% учнів п'ятого та 50% шостого класів. На низькому рівні виконали завдання 22,4% та 20,8% учнів відповідних класів. Під час виконання даної проби переважна більшість учнів припускалась значної кількості помилок. На нашу думку, це свідчить не лише про зниження стійкості та концентрації зорової уваги, а і про недостатнє знання учнями алфавіту. В той час за умови типового мовленнєвого розвитку учні

даних класів повноцінно оперують цими знаннями, починаючи з початкових класів.

Більшість учнів із ТМР знають перелік букв максимум до 10–15 літери алфавіту, а далі починають добирати літери в хаотичному порядку. Це дозволяє припустити, що учням важко засвоїти дані знання внаслідок великого програмового навантаження та паралельного оперування мовним матеріалом суміжної, російської мови. Це, в свою чергу, призводить до значного зниження якості опанування учнями з мовленнєвими розладами мовними знаннями рідної, української мови.

Аналіз дослідження концентрації зорової уваги на графемному матеріалі в учнів 5–6 класів з тяжкими мовленнєвими розладами. Результати даного завдання репрезентовано в таблиці Г.11.

Таблиця Г.11

**Дослідження концентрації зорової уваги на
графемному матеріалі (завдання № 16)**

Клас	Кількість учнів 5-6 класів з ТМР		
	високий	середній	низький
5-й	39,7%	39,7%	20,6%
6-й	43,8%	37,5%	18,8%

Розгляньмо числові дані таблиці Г.11 детальніше. Лише третина учнів п'ятих–шостих класів з тяжкими мовленнєвими розладами змогла розпізнати всі варіанти запропонованих слів. 39,7% учнів п'ятого класу правильно прочитали всі слова. Серед учнів шостого класу 37,5% не змогли упізнати всі слова, однак розпізнали одне-два слова, 43,8% прочитали всі слова. Також під час виконання даної проби були й такі випадки, що школярі не розпізнали жодного слова й, відповідно, не виконали завдання. У відсотковому співвідношенні це 20,6% та 18,8%. У порівнянні із позитивними показниками, дані труднощі мали окремі прояви і виникли у незначній кількості школярів п'ятих класів та трьох шостих. З урахуванням таких мінімальних показників низького рівня концентрації зорової уваги на

графемному матеріалі, можна припустити, що утруднення в означених школярів виникли внаслідок навчального перевантаження та швидкої втомлюваності під час виконання даних проб.

Усі учні з типовим мовленнєвим розвитком виконали завдання на високому рівні. Молодші підлітки з типовим мовленнєвим розвитком розпізнали та прочитали всі запропоновані варіанти слів.

Результати визначення стану зорової пам'яті в учнів 5–6 класів з тяжкими мовленнєвими розладами представлено у таблиці Г.12.

Таблиця Г.12

**Дослідження зорової пам'яті
(завдання № 17-18)**

Клас	Кількість учнів 5-6 класів з ТМР		
	високий	середній	низький
5-й	25,9%	51,7%	22,4%
6-й	28,2%	53%	18,8%

Розгляньмо числові дані таблиці Г.12 детальніше. У школярів п'ятого класу стан зорової пам'яті на високому рівні у 25,9%, середньому – 51,7% та низькому – 22,4%. Показники шостого класу – 28,2%, 53% та 18,8% відповідних рівнів. Дані результати чітко доводять, що зорова пам'ять є недостатньою внаслідок порушення уваги та інших нашарувань механізмів порушення.

Зокрема, низка науковців (Л. Андрусишина, І. Власенко, Е. Жуліна, О. Косякова, С. Конопляста, І. Мартиненко, Н. Пахомова, Т. Сак, А. Твардовська, О. Трошин та ін.) зазначають, що у дітей з порушеннями мовлення наявні труднощі мнестичної функції. Незважаючи на те, що в більшості школярів з тяжкими мовленнєвими розладами зорова пам'ять перебуває в межах норми, їм притаманні своєрідні особливості. Рівень сформованості пам'яті пов'язаний з порушеннями просторового сприймання; недосконалістю просторового аналізу, синтезу й уявлень тощо [10; 122; 119; 198; 224; 249; 259].

Аналіз дослідження зорового контролю на матеріалі друкованих літер в учнів 5–6 класів з тяжкими мовленнєвими розладами. Результати даного завдання репрезентовано в таблиці Г.13.

Таблиця Г.13

**Дослідження зорового контролю на матеріалі друкованих літер
(завдання № 19)**

Клас	Кількість учнів з 5-6 класів з ТМР								
	8 літер			16 літер			20 літер		
рів- ні	висо- кий	сере- дній	низь- кий	висо- кий	сере- дній	низь- кий	висо- кий	сере- дній	низь- кий
5-й	77,6%	25,9%	0%	53,4%	29,3%	17,2%	43,1%	36,2%	20,7%
6-й	70,8%	29,2%	0%	62,5%	14,6%	22,9%	45,8%	22,9%	31,3%

Розгляньмо отримані результати виконання завдання з дослідження зорового контролю на матеріалі друкованих літер (таблиця Г.13). Дана проба не викликала значних труднощів в учнів п'ятих–шостих класів з тяжкими порушеннями мовлення (77,6% п'ятикласників та 70,8% шестикласників виконали завдання успішно й без помилок). Під час виконання даного завдання школярі п'ятого класу продемонстрували високі показники: 8 літер – 77,6%, 16 – літер 53,4%, 20 – літер 43,1%; середні показники: 8 літер – 25,9%, 16 літер – 29,3%, 20 літер – 36,2%; низькі показники: 22,9% та 20,7% на 16 та 20 літерах. Щодо виконання аналогічного завдання шестикласниками, то високий рівень показало: 70,8% (8 літер), 62,5% (16 літер) та 45,8% (20 літер); середній рівень – 29,2% (8 літер), 14,6% (16 літер) та 22,9% (20 літер); низький – 22,9% (16 літер) та 31,3% (20 літер);

Учні з типовим мовленнєвим розвитком виявили всі помилки на запропонованому матеріалі.

Наступне завдання спрямоване на дослідження стану зорового контролю на матеріалі слів та речень. Його результати представлено в таблиці Г.14. Оцінювали виконання завдання за такими критеріями: за умов виправлення

14–16 помилок нараховували по 2 бали (учень міг припуститися максимум двох помилок під час виконання завдання); якщо виправлено 9–13 неправильно надрукованих слів та припускалося не більше трьох помилок, отримували по 1 балу; якщо виправлено менше 8 слів та припускалося більше чотирьох помилок, нараховувалося 0 балів.

Розгляньмо отримані результати виконання діагностичних проб, які репрезентовані в таблиці Г.14.

Під час виконання завдань на визначення стану зорового контролю на матеріалі слів та текстів, всі учні показали достатні показники. Високі показники продемонструвало 34,4% учнів п'ятого класу та 37,5% шостого класу. Ці школярі виправили 14–16 помилок й припустилися максимум двох помилок під час виконання завдання. Всі інші, 32,8% та 35,4% відповідно до кожного класу, виправили від 9 до 13 неправильно надрукованих слів та припустилися не більше трьох помилок. 32,8% п'ятикласників та 27% шестикласників допустили більше трьох помилок та виправили менше 9 друкованих слів.

Таблиця Г.14

**Дослідження зорового контролю на матеріалі слів та речень
(завдання № 20–21)**

Клас	Кількість учнів 5–6 класів з ТМР					
	Слова			Речення		
	високий	середній	низький	високий	середній	низький
5-й	34,4%	32,8%	32,8%	27,6%	37,2%	37,2%
6-й	37,5%	35,4%	27%	29,2%	37,5%	37,5%

Аналізуючи виконання другого варіанту завдання, ми отримали дещо нижчі показники в порівнянні з попереднім варіантом аналогічної проби. Учні п'ятих класів з тяжкими мовленнєвими розладами краще виконали перший варіант завдання, ніж другий. Під час виправлення помилок у тексті лише 27,6% змогли виправити 14–16 помилок та майже не припускались додаткових помилок, 37,2% помітили менше, ніж 13 неправильно

надрукованих слів у тексті та припускались до трьох додаткових помилок. Відповідно, що 37,2% учнів допустили значної кількості помилок та незадовільно виконали завдання.

Учні шостого класу з тяжкими мовленнєвими розладами, виконуючи другий варіант завдання, знайшли та виправили по 14–16 помилок з максимальною кількістю (двох) помилок – 29,2%. Зокрема, 37,5% шестикласників виправили від 9 до 13 неправильно надрукованих слів та припустилися не більше трьох помилок. І 37,5%, відповідно, допустило значну кількість помилок й продемонструвало низький рівень зорового контролю.

Молодші підлітки з типовим мовленнєвим розвитком під час виконання завдання показали достатній рівень зорового контролю: 93% за виконання обох варіантів проб виправили 14–16 помилок та 7% віднайшли 9–13 неправильно надрукованих слів.

Необхідно зауважити, що визначення стану сформованості зорових функцій та операцій здійснювалося на матеріалах, які включали предметні картинки, абстрактний матеріал з різноманітними геометричними формами, графічними позначками та візерунками, графемами та елементами графем, друкованими словами, реченнями, текстами тощо.

Під час обстеження слухових і зорових функцій та операцій у школярів з ТМР було виявлено таку динаміку: певний відсоток учнів значно краще виконує завдання, які спрямовані на візуальне сприйняття та переробку інформації, інші – на аудіальне. Такі дані дають нам можливість констатувати, що частина школярів належать до такого типу, як візуали, а інша – аудіали.

У результаті аналізу наукової джерельної бази, до категорії осіб-візуалів загальноприйнято відносити тих людей, які сприймають більшу частину інформації за допомогою зору. Провідними видами отримання інформації з навколишнього світу є спостереження та уявлення з опорою на зорові

відчуття. Дана категорія осіб швидко запам'ятовує кольори, форми, розміри й інші властивості та якості предметів тощо.

Людина-аудіал – та, хто отримує основну частину інформації через слух, за допомогою таких видів діяльності, як слухання, говоріння та обговорення. Дитина-аудіал пізнає навколишній світ через звуки, тому раніше за інших дітей починає говорити, має великий словниковий запас. Такі діти люблять слухати музику, казки, спілкуватися-обговорювати, доводити. Вони вигадують різні казки, ігри. Вміють переконувати, вмовляти [46; 264].

Стан сформованості фонематичних процесів.

Аналіз дослідження фонематичного сприймання в учнів 5–6 класів з тяжкими мовленнєвими розладами репрезентовано в таблиці Г.15.

Таблиця Г.15

Дослідження фонематичного сприймання на виокремлення на слух заданого звуку з-поміж схожих за акустико-артикуляційними ознаками звуків в ізольованій вимові та в складах (завдання № 22–23)

Клас	Кількість учнів 5–6 класів з ТМР		
	високий	середній	низький
5-й	100%	0%	0%
6-й	100%	0%	0%

Для перевірки стану фонематичного сприймання використовувалися завдання: на виокремлення на слух заданого звуку з-поміж схожих за акустико-артикуляційними ознаками звуків в ізольованій вимові та в складах (завдання №22–23); розрізнення слів-квазіомонімів (завдання №24) та складних слів (завдання №25). Результати виконання зазначених завдань відображено в таблицях Г.15, Г.16 та Г.17 відповідно.

Зазначені числові дані таблиці Г.15 та таблиці Г.16 засвідчують, що всі учні 5–6 класів з тяжкими мовленнєвими розладами впоралися із запропонованими завданнями.

Для учнів з типовим мовленнєвим розвитком запропоновані завдання не мали складного характеру й 100% були виконані на високому рівні.

Таблиця Г.16

**Дослідження фонематичного сприймання
на розпізнавання слів-квазіомонімів
(завдання № 24)**

Клас	Кількість учнів 5–6 класів з ТМР		
	високий	середній	низький
5-й	100%	0%	0%
6-й	100%	0%	0%

Отримані дані таблиці Г.17 дослідження фонематичного сприймання на розрізнення на слух складних слів засвідчують, що всі учні 5–6 класів з тяжкими мовленнєвими розладами впоралися із запропонованими завданнями.

Таблиця Г.17

**Дослідження фонематичного сприймання на розрізнення
на слух складних слів
(завдання № 25)**

Клас	Кількість учнів 5–6 класів з ТМР		
	високий	середній	низький
5-й	94,8%	5,2%	0%
6-й	100%	0%	0%

Результати завдання, яке спрямоване на розрізнення на слух складних слів, презентовані в таблиці Г.17. З цим завданням більшість учнів з тяжкими мовленнєвими розладами впоралися на високому рівні, всі діти в 5 і 6 класі виконали завдання без помилок. Лише у 5,2% п'ятикласників запропоноване завдання викликало певні труднощі. Оскільки помилки виникли лише у трьох учнів, можна припустити, що такий результат виник внаслідок перенавантаження школярів в першу половину навчання.

Аналізуючи дані поданих таблиць, можемо зробити підсумок, що фонематичне сприймання на сенсорному рівні у молодших підлітків із ТМР розвинене достатньо добре. На нашу думку, це зумовлено систематичною, комплексною та послідовною роботою логопеда під час корекційного процесу, починаючи із дошкільного періоду навчання. Результатом такої діяльності є наближення стану сформованості фонематичного сприймання в учнів 5–6 класів із тяжкими мовленнєвими розладами до нормативних показників.

Для учнів з типовим мовленнєвим розвитком запропоновані завдання не склали значних труднощів, тому відмічалось 100% їх виконання на високому рівні.

Аналіз дослідження фонематичних уявлень в учнів 5–6 класів з тяжкими мовленнєвими розладами репрезентовано в таблицях Г.18, Г.19, Г.20 та Г.21.

Таблиця Г.18

**Дослідження фонематичних уявлень
(завдання № 26)**

Клас	Кількість учнів 5–6 класів з ТМР		
	високий	середній	низький
5-й	17,2%	51,7%	31,3%
6-й	25%	50%	25%

Під час виконання завдання на дослідження стану фонематичних уявлень шляхом придумування слова на заданий звук у різних позиціях отримано результати, які зазначені в таблиці Г.18. Більша частина учнів п'ятого класу з ТМР допустила значну кількість помилок. Більше половини учнів 5-х класів виконали завдання, припускаючись помилок під час добору звуків у кінці та в середині слова, їх кількість складає 51,7%. Учні шостих класів (50%) виконали завдання, також допускаючи помилки на певних звуках в різних позиціях. Лише 25% школярів 6-х та 17,2% учнів 5-х класів з мовленнєвими розладами виконали завдання на високому рівні. На низькому рівні виконали завдання 31,3% та 25% учнів відповідно до кожного класу.

Найбільше труднощів в учнів експериментальної групи виникло під час придумування слів із заданими звуками в середині слова, дещо менше – в кінці та на початку слова.

Лише деякі учні п'ятого класу з типовим мовленнєвим розвитком припустилися незначної кількості помилок. Зазначимо, що виявлені помилки не були системними і траплялися лише при підборі слів на зазначений звук в середині слова. Так, 16,7% учнів з типовим мовленнєвим розвитком під час оцінювання зазначеного завдання отримали по одному балу. Проте помилки, припущені учнями даної групи, якісно відрізнялись від помилок учнів експериментальної групи, які теж при оцінюванні отримали по одному балу.

Школярі шостого класу з типови мовленнєвим розвитком виконали дане завдання без помилок й отримали 100% високого рівня фонематичних уявлень.

Наступним завданням було обстеженням фонематичних уявлень шляхом визначення певного звука в різних позиціях. По закінченню його виконання було отримано такі результати (таблиця Г.19).

Таблиця Г.19

**Дослідження фонематичних уявлень
(завдання № 27)**

Клас	Кількість учнів 5–6 класів з ТМР		
	високий	середній	низький
5-й	24,1%	46,6%	29,3%
6-й	25%	43,7%	31,3%

Дані таблиці Г.19 свідчать, що всі учні п'ятих та шостих класів успішно виконали запропоноване завдання. Майже половина молодших підлітків п'ятого (46,6%) та шостого (43,7%) класів неправильно визначали слова із певним звуком в різних позиціях. При цьому 24,1% та 25% учнів відповідних класів продемонстрували високі показники сформованості фонематичних уявлень під час виконання даної проби. Щодо низького рівня сформованості

фонематичних уявлень у школярів під час виконання даного завдання, то вони складають 29,3% та 31,3% відповідно до кожного класу.

Такі достатні показники сформованості фонематичних уявлень в даному завданні зумовлені наявністю зорової опори на графічне зображення необхідного звуку – літери. Тому можемо зазначити, що в результаті виконання запропонованої проби було продіагностовано й фонемографічні уявлення у молодших підлітків з ТМР.

Як і в попередньому завданні, всі учні з типовим мовленнєвим розвитком (100%) виконали завдання без помилок.

Обстеження фонематичних уявлень шляхом добору слова на задані звуки з-поміж різноманітних малюнків. По закінченню його виконання було отримано результати, які продемонстровані в таблиця Г.20

Таблиця Г.20

Дослідження фонематичних уявлень

(завдання № 28)

Клас	Кількість учнів 5–6 класів з ТМР		
	високий	середній	низький
5-й	20,6%	46,6%	32,8%
6-й	16,7%	45,8%	37,5%

Отримані результати свідчать про те, що із 100% учнів, які навчаються у п'ятому класі, низький рівень продемонструвало 32,8%, середній рівень – 46,6%, кількість учнів, які справились із завданням – 20,6%. Тоді як серед учнів шостих класів високий рівень склав 16,7%, середній – 45,8%, низький – 37,5%. Такі показники, на нашу думку, зумовлені ускладненою інструкцією на визначення стану фонематичних уявлень. Спочатку учням потрібно назвати картинки, в яких є заданий звук; потім розкласти їх; записати й підкреслити означені графічні образи звуків. І на завершальному етапі – скласти й записати речення з визначеним звуком.

Завдання на творення слів на задані звуки, близькі за акустико-артикуляційними ознаками, дозволило нам констатувати такі результати (таблиця Г.21).

Таблиця Г.21

**Дослідження фонематичних уявлень
(завдання № 29)**

Клас	Кількість учнів 5–6 класів з ТМР		
	високий	середній	низький
5-й	13,8%	50%	36,2%
6-й	18,8%	54,2%	27%

Дані таблиці Г.21 свідчать, що всі учні п'ятих та шостих класів успішно виконали запропоноване завдання. Третина молодших підлітків п'ятого (36,2%) та шостого (27%) класів зі значними труднощами склали та записали п'ять речень зі словами і заданими звуками. Вони на це витратили значно більше часу, ніж інші школярі з означеної групи та школярі з типовим мовленнєвим розвитком. При цьому 50% та 54,2% учнів відповідних класів продемонстрували середні показники сформованості фонематичних уявлень під час виконання даної проби. І лише 13,8% п'ятикласників та 18,8% шестикласників впоралися із завданням без помилок та значних труднощів.

Незважаючи на такі достатні показники у виконанні завдання й відсутності великої кількості помилок, отримані результати характеризуються своєю специфічністю. Під час аналізу складених учнями речень було визначено, що переважна більшість слів на задані звуки з них або починалися або закінчувалися.

Як і в попередньому завданні, всі учні з типовим мовленнєвим розвитком (100%) виконали завдання без помилок й за значно коротший проміжок часу.

Наступна група діагностичних завдань була спрямована на дослідження стану звукового аналізу.

Ряд вітчизняних науковців зазначає (Л. Бартенєва, В. Бельтюков, Е. Данілавічюте, О. Єлецька, Л. Коваль, Р. Лалаєва, В. Орфінська, Е. Соботович, Н. Швачкін та ін.), що звуко-буквений аналіз виступає одним із складових елементів в опануванні процесом письма та є важливим критерієм готовності дітей до засвоєння фонетичного і морфологічного принципів орфографії [20; 24; 71; 80; 107; 128; 129; 235; 281].

Аналіз дослідження звукового аналізу в зовнішньому плані в учнів 5–6 класів з тяжкими мовленнєвими розладами. Результати даного завдання репрезентовано в таблиці Г.22.

Таблиця Г.22

**Дослідження звукового аналізу в зовнішньому плані
(з опорою на слухове сприймання)
(завдання № 30–31)**

Клас	Кількість учнів 5–6 класів з ТМР		
	високий	середній	низький
5-й	86,2%	13,8%	0%
6-й	91,6%	8,4%	0%

Числові дані таблиці Г.22 засвідчують, що молодші підлітки з тяжкими мовленнєвими розладами без значних труднощів визначають як перший, так і останній звуки в названих педагогом словах. 86,2% п'ятикласників та 91,6% шестикласників показали високі показники й, відповідно, 13,8% та 8,4% – середній рівень. Опираючись на отримані дані можна констатувати, що стан звукового аналізу в зовнішньому плані з опорою на слухове сприймання сформований повною мірою, що було підтверджено під час виконання запропонованої проби. Дані показники – результат систематичної роботи логопеда протягом значного проміжку часу (дивитися результати стану фонематичного сприймання у досліджуваній категорії дітей).

Наступне завдання на визначення стану звукового аналізу у зовнішньому плані з опорою на слухове сприймання полягало у визначенні

кількості звуків в почутому школярем слові. Отримані результати репрезентовані в таблиці Г.23

Таблиця Г.23

**Дослідження звукового аналізу в зовнішньому плані
(з опорою на слухове сприймання)
(завдання № 32)**

Клас	Кількість учнів 5–6 класів з ТМР		
	високий	середній	низький
5-й	19%	12,1%	68,9%
6-й	45,8%	8,4%	45,8%

Під час виконання даного завдання в учнів експериментальної групи виникли суттєві труднощі у визначенні правильної кількості звуків у запропонованих словах. На високому рівні – у 19% учнів п'ятих класів та 45,8% шостих класів з тяжкими мовленнєвими розладами. Дані учні виконали завдання без помилок та значних труднощів. 12,1% та 8,4%, відповідно до кожного класу, допустили не більше трьох помилок. 68,9% та 45,8% – допустили більше п'яти помилок або ж виконали завдання з допомогою експериментатора. Найбільше труднощів в учнів виникло з тими словами, в яких спостерігалися йотовані літери та м'який знак. Наприклад, в словах «Ямпіль, Олександрія, артикуляція» тощо, учні не виокремлювали літеру [я] як два окремих звуки [й] та [а]. Або ж м'який знак не виокремлювали та не враховували його в загальну кількість звуків у слові.

Завдання на визначення стану звукового аналізу в зовнішньому плані з опорою на власну вимову полягало у називанні слова по звуках й визначенні їх кількості у повтореному школярем слові. Отримані результати репрезентовані в таблиці Г.24.

Таблиця Г.24

Дослідження звукового аналізу в зовнішньому плані
(з опорою на власну вимову)
(завдання № 33)

Клас	Кількість учнів 5–6 класів з ТМР		
	високий	середній	низький
5-й	22,4%	46,5%	31,1%
6-й	22,9%	50%	27,1%

Проаналізуємо дані таблиці Г.24. Виконання звукового аналізу в зовнішньому плані з опорою на власну вимову не викликало значних труднощів у 22,4% та 22,9% школярів п'ятих та шостих класів відповідно. Дана кількість учнів безпомилково виконала запропоноване завдання. Незважаючи на ці показники, більша частина п'ятикласників припустилися до трьох помилок (46,5%) та більше п'яти (31,1%). У свою чергу, показники шестикласників – 50% та 27,1% відповідно до рівнів. Найбільше труднощів у школярів 5–6 класів з важкими мовленнєвими розладами виникли з тими звуками, що й у попередньому завданні №32.

Щодо учнів з типовим мовленнєвим розвитком, то вони виконали дані завдання з незначними труднощами (8% – середній рівень). Всі інші продемонстрували високі показники звукового аналізу.

Завдання на визначення стану звукового аналізу у внутрішньому плані з опорою на власні уявлення полягало у визначенні звуку в певній позиції. Отримані результати репрезентовані в таблиці Г.25.

Таблиця Г.25

Дослідження звукового аналізу у внутрішньому плані
(з опорою на власні уявлення)
(завдання № 34–35)

Клас	Кількість учнів 5–6 класів з ТМР		
	високий	середній	низький
5-й	6,8%	56,9%	36,3%
6-й	8,4%	43,8%	47,8%

Числові дані таблиці Г.25 засвідчують, що молодші підлітки з тяжкими мовленнєвими розладами із значними труднощами визначають як перший, так і останній звуки в запропонованих картинках без слова, що пропонуються у вигляді відповідних картинок та не проговорюються ані педагогом, ані школярем. При цьому учням пропонують або надути щічки, або закусити кінчик язика під час виконання даного завдання. Отже, високі показники продемонстрували лише 6,8% та 8,4% п'ятикласників та шестикласників відповідно; 56,9% та 43,8% учнів показало середній рівень, припустившись двох-трьох помилок; 36,3% та 47,8% – низький рівень. Наявні показники засвідчують недостатньо сформований звуковий аналіз на власних уявленнях. Це зумовлене тим, що у означеній категорії школярів недостатньо сформовані фонематичні уявлення та наявні порушення звуковимови.

Метою завдань №36–37 було визначення стану звукового аналізу у внутрішньому плані з опорою на власні уявлення, шляхом визначення кількості звуків у слові, зображеному на картинці (завдання №36), та визначення кількості звуків у слові, зображеному на картинці, їх називання, зберігаючи правильну послідовність (завдання №37). При цьому процес виконання даного завдання схожий на аналогічні процеси – діагностичні завдань №34–35. А саме: учням потрібно було або надути щічки, або закусити кінчик язика. Отримані результати репрезентовані в таблиці Г.26.

Таблиця Г.26

**Дослідження звукового аналізу у внутрішньому плані
(з опорою на власні уявлення)
(завдання № 36–37)**

Клас	Кількість учнів 5–6 класів з ТМР		
	високий	середній	низький
5-й	0%	16,2%	63,8%
6-й	0%	39,6%	60,4%

Дані таблиці Г.26 свідчать, що жоден учень із п'ятих та шостих класів

успішно не виконав запропоновані завдання. Частина молодших підлітків п'ятого (16,2%) та шостого (39,6%) класів із незначними труднощами виконали запропоновану пробу. Показники стану сформованості означеного виду звукового аналізу. Окрім цього, виконуючи дане завдання, 63,8% та 60,4% п'ятикласників й шестикласників допустили значну кількість помилок в самостійному визначенні кількості звуків у запропонованих словах, а саме під час визначення кількості звуків у слові та їх називання у правильній послідовності. Деякі учні витратили значно більшу кількість часу, ніж інші, або ж виконали дану пробу лише з допомогою експериментатора й підключенням інших фонематичних процесів та звуковимови.

Учні з типовим мовленнєвим розвитком без значних труднощів виконали завдання правильно й за набагато менший проміжок часу. Високі показники продемонструвало 87% школярів та 13% допустило незначну кількість помилок й були зараховані до середнього рівня сформованості даного виду звукового аналізу.

Аналіз дослідження звукового синтезу у зовнішньому плані з опорою на слухове сприймання звуків в учнів 5–6 класів з тяжкими мовленнєвими розладами. Результати даного завдання репрезентовано в таблиці Г.27

Таблиця Г.27

**Дослідження звукового синтезу у зовнішньому плані
(з опорою на слухове сприймання звуків)
(завдання № 38–39)**

Клас	Кількість учнів 5–6 класів з ТМР		
	високий	середній	низький
5-й	22,4%	46,5%	31,1%
6-й	22,9%	50%	27,1%

Розгляньмо числові дані таблиці Г.27 детальніше. Отже, дане завдання викликало труднощі у значної кількості школярів. Так, лише 22,4% п'ятикласників та 22,9% шестикласників успішно впоралися із запропонованими діагностичними завданнями на високому рівні. 46,5% учнів

п'ятого та 50% учнів шостого класу допустили 3-4 помилки під час складання слова із хаотично запропонованих звуків. Переважна частина учнів припустилися більше п'яти помилок під час виконання проби. Всі інші виконали завдання на низькому рівні: 31,1% та 27,1% відповідно до кожного класу.

Суть виявлених помилок полягала в тому, що діти, правильно синтезуючи слово, неправильно ставили в ньому наголос. У результаті цього вони не розуміли значення отриманого слова, аргументуючи це тим, що запропоновані слова їм маловідомі або ж не відомі взагалі.

Учні з типовим мовленнєвим розвитком виконали дані завдання повністю правильно, без значних труднощів та ускладнень як в п'ятому, так і в шостому класах.

Завдання на дослідження складового аналізу в учнів 5-6 класів з тяжкими мовленнєвими розладами дозволили отримати числові показники, які продемонстровані в таблиці Г.28.

Таблиця Г.28

**Дослідження складового аналізу
(завдання № 40–41)**

Клас	Кількість учнів 5–6 класів з ТМР		
	високий	середній	низький
5-й	31%	34,5%	34,5%
6-й	37,5%	41,7%	20,8%

Розгляньмо детальніше отримані результати. Під час виконання завдання №40 в учнів не виникло значних утруднень у поділі слів на склади. Тобто прості форми складового аналізу сформовані у переважної більшості дітей даної групи на високому рівні. Завдання №41 на визначення кількості складів у слові викликало певні ускладнення. Так, 31% учнів п'ятих класів та 37,5% учнів шостих класів повністю справилися із завданням. 34,2% та 41,7% учнів відповідних класів допустили по декілька помилок. І 34,5% молодших підлітків п'ятого класу та 20,8% шостого – не в змозі були визначити точну

кількість складів у запропонованих словах. Дані помилки проявлялися в тому, що школярам тяжко було не лише визначити кількість складів, а й вказати «сусідів» до кожного складу. До основних помилок ми віднесли й злиття декількох складів в один; пропуски складів; неправильне визначення сусідніх складів, коли називався не сусідній склад, а сусідній звук тощо.

На відміну від учнів з тяжкими мовленнєвими розладами, описані вище завдання не викликали утруднень в учнів з типовим мовленнєвим розвитком, які правильно визначали як кількість складів у словах, так і їхню послідовність.

Аналіз дослідження складового синтезу в учнів 5–6 класів з тяжкими мовленнєвими розладами. Результати даного завдання репрезентовано в таблиці Г.29.

Таблиця Г.29

Дослідження складового синтезу у внутрішньому плані

(завдання № 42–43)

Клас	Кількість учнів 5–6 класів з ТМР		
	високий	середній	низький
5-й	27,6%	32,7%	39,7%
6-й	26,2%	27,1%	43,7%

Розгляньмо детальніше показники таблиці Г.29. Утворення слів зі складів виявилось доступним лише 27,6% учнів п'ятих класів та 26,2% шостих класів з тяжкими мовленнєвими розладами. Означена категорія без значних труднощів утворила двоскладові, трискладові та чотирискладові слова. Близько 72,4% п'ятикласників та 70,8% шестикласників не вдалося виконати на високому рівні завдання: учні припускались помилок та не змогли утворити більше трьох-чотирьох складових слів (середні показники – 32,7% у п'ятикласників та 27,1% у шестикласників). Також припустилося значної кількості помилок та вимагало більшого часу на виконання завдання 39,7% та 43,7% учнів відповідно п'ятих та шостих класів.

Виконання завдань №42–43 учнями з типовим мовленнєвим розвитком свідчить про високий рівень володіння ними навичкою складового синтезу. У переважній більшості (90%) учні виконали завдання, правильно утворивши слова. Так, лише 10% учнів даної групи припускались окремих помилок (для зазначеної групи учнів складними виявились чотири- та п'ятискладові слова).

Порівнюючи числові дані таблиць Г.28 та Г.29, можемо зробити висновок, що поділ слів на склади та утворення із складів слів спричиняє у більшості учнів з тяжкими мовленнєвими розладами значні труднощі та вимагає певних зусиль. Це засвідчує недостатній рівень сформованості складового аналізу та синтезу.

Як було зазначено в попередньому параграфі наукового доробку, одним із механізмів формування фонологічного компоненту мовлення в учнів 5–6 класів з тяжкими мовленнєвими розладами є достатній рівень сформованості фонематичних процесів (фонематичного сприймання, фонематичних уявлень, звуко-складового аналізу та синтезу).

Стан сформованості усного мовлення у молодших підлітків з тяжкими мовленнєвими розладами.

Стан сформованості звуковимови.

Аналіз дослідження звуковимови п'ятикласників та шестикласників з тяжкими мовленнєвими розладами репрезентовано в таблиці Г.30 та на діаграмі (Рис. Г.1).

Розгляньмо числові дані таблиці Г.30 та діаграми (Рис. Г.1.) детальніше. Під час обстеження звуковимови було отримано такі дані: мовлення лише 17,2% учнів п'ятих класів та 10,4% шостих із тяжкими мовленнєвими розладами було фонетично порушеним, тоді як у 82,8% учнів п'ятих та 89,8% шостих класів звуковимова нормальна. Так, 7,3% молодших підлітків з ТМР неправильно вимовляли групу або декілька груп звуків (5,2% та 2,1% у школярів у п'ятих та шостих класах відповідно), 20,3% учнів в усіх класах неправильно вимовляли окремі звуки. До даної групи порушеної вимови

звуків було віднесено ті звуки, які знаходяться в учнів із ТМР в стадії автоматизації та введення їх у зв'язне мовлення.

Таблиця Г.30

Дослідження звуковимови

(завдання № 44–48)

Клас	Кількість учнів 5–6 класів з ТМР		
	звуковимова нормальна	порушена вимова однієї групи звуків	порушена вимова декількох груп звуків
5-й	82,2%	12%	5,2%
6-й	89,6%	8,3%	2,1%

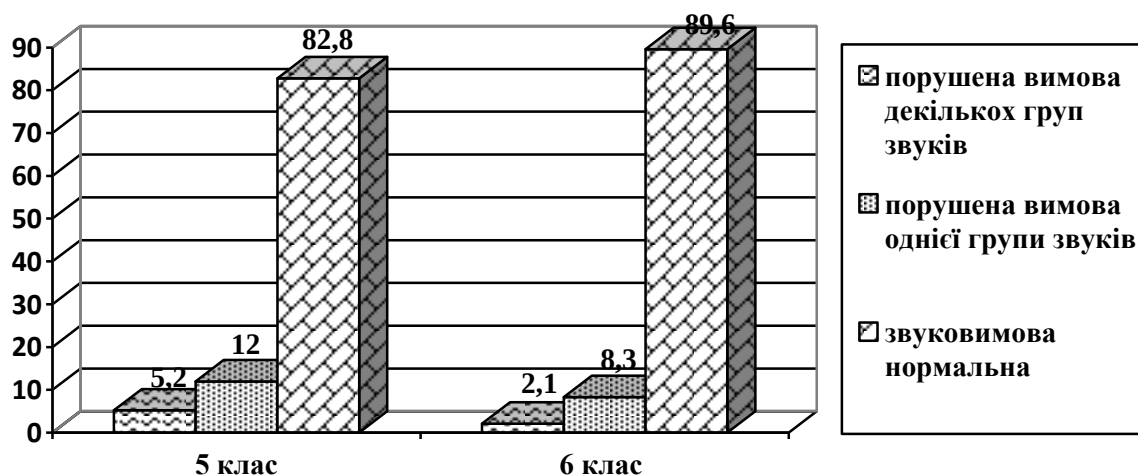


Рис. Г.1. Показники рівня сформованості звуковимови у молодших підлітків з тяжкими мовленнєвими розладами

Під час обстеження звуковимови учнів із з типовим мовленнєвим розвитком не було виявлено ніяких фонетичних порушень. Траплялися поодинокі випадки порушеної звуковимови у вигляді пропусків та замінів. Але, на нашу думку, означені труднощі мали тимчасовий характер та виникали внаслідок перевтоми або зниження концентрації уваги.

На основі проведеного аналізу даної складової мовлення можна припустити, що в учнів 5–6 класів із тяжкими мовленнєвими розладами недостатньо сформоване фонематичне сприймання (як на сенсорному, так і

на перцептивному рівнях) [233; 235]. Це, в свою чергу, призводить до недостатнього формування фонологічних узагальнень, які виступають однією з передумов до можливості сприймати, впізнавати та виділяти морфему як особливу одиницю мови, що лежить в основі опанування у подальшому морфологічним принципом письма [206].

Стан сформованості зв'язного мовлення та лексико-граматичної сторони мовлення.

Під час виконання діагностичних завдань на стан сформованості зв'язного мовлення та лексико-граматичної сторони мовлення в учнів, зверталася увага на:

- тип речень (прості чи складні; розповідні, питальні чи спонукальні тощо), які використовували школярі під час розповіді;
- на логічність та послідовність складеного оповідання;
- лексико-граматичну складову речень (граматична правильність оформлення речень, рівень активного словникового запасу);
- узгодження слів у реченнях;
- стан сформованості звуковимови.

Отримані результати пропонуємо розглянути в таблиці Г.31.

Таблиця 31

**Дослідження зв'язного мовлення та
лексико-граматичної сторони мовлення
(завдання № 49-55)**

Клас	Показники зв'язного мовлення та лексико-граматичної сторони мовлення					
	речення переважно прості непоширені	речення переважно прості поширені	речення аграматичні	речення граматично правильні	розповідь з порушеною послідовністю подій	розповідь з правильно викладеною послідовністю подій
5-й	0%	100%	12,1%	87,9%	15,5%	84,5%
6-й	0%	100%	8,3%	91,7%	8,3%	91,7%

Дані таблиці Г.31 засвідчують, що учні п'ятих та шостих класів із тяжкими мовленнєвими розладами в своїх розповідях використовували поширені речення (100%). Логічно та з правильною послідовністю склали розповідь за серією сюжетних картинок 84,5% п'ятикласників та 91,7% шестикласників, і лише 15,5% та 8,3% учнів відповідних класів під час розповіді не дотримувались правильної послідовності подій. Під час виконання запропонованих експериментальних серій завдань у відповідях учнів в переважній більшості п'ятикласників (87,9%) та шестикласників (91,7%) речення були побудовані правильно, з урахування всіх граматичних категорій та правил граматики. Також спостерігалось й наявність аграматичних речень у 12,1% та 8,3% відповідно до кожного класу. Аграматизми проявлялись у неправильному узгодженні слів, помилковому використанні флексій тощо. Для всі учнів п'ятих–шостих класів з тяжкими мовленнєвими розладами характерним було незначне використання русизмів.

Пропонуємо розглянути стан сформованості зв'язного мовлення в учнів 5–6 класах з ТМР в таблиці Г.32.

Таблиця Г.32

**Дослідження зв'язного мовлення
(завдання №55)**

Клас	Кількість учнів 5–6 класів з ТМР		
	високий	середній	низький
5-й	86,2%	13,8%	0%
6-й	91,7%	8,3%	0%

Аналіз результатів, запропонованих в таблицях Г.31 та Г.32, ще раз доводять той факт, що під впливом систематичної корекційної роботи, яку проводять у спеціальній школі, усне мовлення учнів з тяжкими мовленнєвими розладами з часом покращується, проте порушення писемної продукції в цих учнів залишаються.

З метою більш детального вивчення лексичної сторони мовлення, учням 5–6 класів було запропоновано низку завдань на перевірку умінь здійснювати

операції словозміни та словотворення іменників, прикметників та дієслів. Варіантами діагностичних завдань обрані, на нашу думку, лише найпоказовіші проби, оскільки більш ґрунтовно та детально дана сторона мовлення у означеної категорії школярів була дослідження З. Пригодою [206].

Розгляньмо більш детально результати дослідження словозміни іменників, прикметників та дієслів в учнів 5–6 класів з тяжкими мовленнєвими розладами, які репрезентовані в таблиці Г.33.

Таблиця Г.33

**Дослідження словозміни
(завдання № 49–51)**

Клас	Кількість учнів 5–6 класів з ТМР								
	високий			середній			низький		
	ім.	прик.	дієсл.	ім.	прик.	дієсл.	ім.	прик.	дієсл.
5-й	46,6%	62%	69%	41,4%	29,3%	20,7%	12%	8,7%	10,3%
6-й	52,1%	64,5%	72,9%	39,6%	31,3%	20,8%	8,3%	4,2%	6,3%

Із даних таблиці Г.33 видно, що в школярів п'ятих–шостих класів спостерігається позитивна тенденція щодо високого рівня системи словозміни основних частин рідної мови (іменники, прикметники, дієслова). Але разом із тим, у означеної категорії наявні показники середнього рівня у достатньому відсотковому співвідношенні: іменники – 41,4% п'ятий клас та 39,6% шостий клас; прикметники – 29,3% п'ятий клас та 31,3% шостий клас; дієслова – 20,7% та 20,8% відповідно до кожного класу. Щодо низького рівня, то показники тут такі: іменники – 12% п'ятий клас та 8,3% шостий клас; прикметники – 8,7% п'ятий клас та 4,2% шостий клас; дієслова – 10,3% та 6,3% відповідно до кожного класу.

Труднощі під час словозміни основних частин мови, на нашу думку, виникали в результаті недостатньо сформованої системи граматичних форм словозміни. Дані помилки характеризувалися наявністю недостатніх практичних умінь узгоджувати слова у реченнях, добирати необхідні

морфеми (суфікси, префікси, закінчення, корені) як в усній, так і в писемній продукції школярів середньої школи. Вважаємо, що причиною даних помилок є недостатній рівень сформованості фонематичного слуху, внаслідок чого в них порушується розуміння числових форм іменників, прикметників і дієслів, виражених морфемами.

Наступна серія діагностичних завдань була спрямована на дослідження окремих складових системи словотворення в учнів 5–6 класів з тяжкими мовленнєвими розладами.

Як зазначає низка науковців (О. Гвоздєв, Є. Соботович, О. Шахнаревич та ін.), перші словотворчі мовлені одиниці з'являються вже у ранньому віці. До моменту вступу в школу, молодші школярі вже на достатньому практичному рівні та без усіляких труднощів оперують основними словотворчими морфемами [59; 206; 229; 280]. У процесі дослідження складових системи словотворення З. Пригода зазначає, що для категорії дітей з тяжкими порушеннями мовлення характерним є уповільнений темп практичного опанування даною системою; засвоєння продуктивних словотворчих морфем; у них переважає виконання будь-яких словотворчих операцій на рівні аналогій на довільному рівні. Це все негативно позначається на подальшому опануванні грамотою та орфографічними навичками [206].

Отриманий аналіз результатів діагностики системи словотворення представлена в таблиці Г.34. Опираючись на наявні дані, було виявлено особливості використання учнями п'ятих–шостих класів з тяжкими мовленнєвими розладами словотворення різних значень слів – іменників, прикметників та дієслів.

Дослідження словотворення
(завдання № 52–54)

Клас	Кількість учнів 5–6 класів з ТМР								
	високий			середній			низький		
	ім.	прик.	дієсл.	ім.	прик.	дієсл.	ім.	прик.	дієсл.
5-й	56,9%	48,3%	51,7%	32,8%	36,2%	29,3%	10,3%	15,5%	19%
6-й	68,8%	54,2%	52,1%	20,8%	31,2%	32,4%	10,4%	14,6%	15,5%

Дані таблиці Г.34є свідчить про те, що значна кількість учнів з тяжкими мовленнєвими розладами п'ятих (56,9% – словотворення іменників; 48,3% – словотворення прикметників; 51,7% – словотворення дієслів) та шостих (68,8% – словотворення іменників; 54,2% – словотворення прикметників; 52,1% – словотворення дієслів) класів мають високий рівень системи словотворення основних частин мови. Третина молодших підлітків припустилася незначної кількості помилок та продемонструвала середній рівень сформованості означеного процесу: 32,8% – словотворення іменників; 36,2% – словотворення прикметників; 29,3% – словотворення дієслів та 20,8% – словотворення іменників; 31,2% – словотворення прикметників; 32,4% – словотворення дієслів відповідно до п'ятого та шостого класів. Незважаючи на такі достатньо позитивні показники й значний рівень практичних умінь, певна частина учнів припустилася значної кількості помилок та була віднесена до групи з низьким рівнем розвитку системи словотворення.

Учні з типовим мовленнєвим розвитком не припускались помилок у запропонованих завданнях, на відміну від експериментальної групи школярів, жоден з яких не виконав завдання без помилок.

Підсумовуючи процес обстеження лексико-граматичної сторони мовлення, маємо можливість констатувати, що в учнів із тяжкими мовленнєвими розладами простежується значний недорозвиток активного словника. Аналіз результатів виконання завдання на словозміну та

словотворення дає підстави зробити висновок, що переважна більшість учні з порушеннями мовленнєвого розвитку, а саме фонологічного компоненту мовлення, мають відставання у формуванні лексико-граматичної сторони мовлення. Відомо, що у означеної категорії школярів за умови послідовної, комплексної корекційної роботи в школі покращується усне мовлення. Однак, під час виконання завдання на обстеження зв'язного мовлення відзначено бідність активного словника та труднощі в утримуванні логічної послідовності подій під час складання розповіді.