

efficiency and quality of remedial work and presented its structural and functional model. Indicated that remedial work with autistic child should take place at all age stages and areas of his life.

Implementation of structural-functional model as a system of remedial work that provides informational, educational, gaming, communicative, behavioral, speech area for children with autistic spectrum disorders, teaching conditions and ways to improve the process of training and education.

Reveals the importance of creating pedagogical conditions for correctional work in inclusive forms of education with autistic children. The main difficulties include students of such nosology to secondary schools. The stages of corrective work with autistic children with proposed innovative psycho - pedagogical conditions.

*Keywords:* autistic children, pedagogical conditions, psychological mechanisms, criteria efficiency correction, structural functional model.

Стаття надійшла до редакції 29.10.2016 р.

Статтю прийнято до друку 31.10.2016 р.

Рецензент: д.п.н., професор Шульженко Д.І.

УДК376–056.264: 376.016 : 811.161.2–028.31

Рібцун Ю. В.

## ДО ПИТАННЯ РЕАЛІЗАЦІЇ МОДЕЛІ КОРЕКЦІЙНО-РОЗВИВАЛЬНОЇ РОБОТИ З ПОДОЛАННЯ ВАД ФОНЕТИКО-ФОНЕМАТИЧНОЇ СКЛАДОВОЇ МОВЛЕННЯ У ДІТЕЙ

В статті коротко розкрито сутність, окреслено структуру, зазначено види та основні психологічні механізми мовленнєвої діяльності. Охарактеризовано негативні чинники фізичного, психічного та соціального розвитку, які супроводжують вади фонетико-фонематичної складової мовлення. Автором репрезентовано алгоритм корекційно-розвивальної роботи, спрямований на подолання зазначених порушень і сформований з окремих компонентів за допомогою афірмацій, в яких міститься коротка фраза-формула установки як на загальне покращення психоемоційного стану дошкільника, так і на стимулювання позитивних змін у подоланні мовленнєвих вад. У статті представлено модель логокорекції з подолання вад фонетико-фонематичної складової мовлення, в якій п'ять виокремлених компонентів (психодинамічний, мотиваційно-активізуючий, динамічно-мовленнєвий, фонетичний, фонематичний) знаходяться у нерозривному наскрізному взаємозв'язку.

*Ключові слова:* мовленнєва діяльність, вади фонетико-фонематичної складової мовлення, модель корекційно-розвивальної роботи.

**Постановка проблеми.** Інтенсифікація сучасних умов життя, зростання вимог до всебічної освіченості громадян європейського, у т. ч. й українського, суспільства передбачає модернізацію навчально-виховного процесу, починаючи з дошкільної ланки, коли проводиться комплексна робота, що обов'язково охоплює цілісне формування мовленнєвої діяльності. Особливо необхідний апгрейд у спеціальній дошкільній освіті, зокрема у навчально-виховному процесі дітей із порушеннями мовленнєвого розвитку, що потребує від науковців розробки та упровадження в практику моделей комплексної корекційно-розвивальної роботи з подолання вад мовлення.

**Аналіз досліджень і публікацій.** Аналізуючи роботи І. Зимньої [1, 2], можна відзначити, що мовленнєва діяльність являє собою активний, цілеспрямований, біполярний процес такої взаємодії людей (продуценти ↔ реципієнти), яка опосередкована використанням мови, обумовлена певною ситуацією спілкування у рамках прагматичних координат («я – ти – ми – тут – зараз») та функціонує у чотирьох основних видах – говорінні та письмі (продуктивне мовлення), а також слуханні (аудіюванні) та читанні (рецептивне мовлення).

Мовленнєва діяльність має певну чітку структуру, що складається з кількох фаз (О. Леонт'єв): 1) збуджувально-мотиваційної (мовленнєва інтенція, потреба → комунікативно-пізнавальний мотив); 2) аналітико-синтетичної, або орієнтувально-дослідницької (планування, програмування у вигляді семантичних комплексів (тема, основна думка, послідовність викладу) і внутрішньої організації мовленнєвої діяльності за допомогою її засобів (мова) і способів (мовлення); 3) виконавчої (внутрішнє → зовнішнє мовлення, конкретний мовленнєвий матеріал у супроводі контролю для порівняння результату мовленнєвої діяльності з мотивом).

Як вказують у своїх роботах М. Жинкін, І. Зимня, О. Леонт'єв, О. Лурія, Є. Соботович, О. Хомська, Л. Цветкова та ін., основними психологічними механізмами мовленнєвої діяльності є: а) механізм осмислення, що здійснює розумовий аналіз змісту, структурної організації та оформлення мовлення шляхом аналітико-синтетичної діяльності кори великих півкуль головного мозку; б) механізм мнемічної організації мовленнєвої діяльності (насамперед мовленнєвої пам'яті), заснований на

актуалізації в пам'яті знань та уявлень про предмети та явища навколишньої дійсності, мовні знаки і правила їх використання; в) механізм випереджувального аналізу і синтезу (антиципації) у вигляді лінгвістичної вірогідності вживання та розуміння тих чи інших мовних одиниць.

Психолінгвістична структура мовленнєвої діяльності (за Є. Соботович) репрезентована двома групами механізмів: 1) загальнофункціональними, які включають: а) мисленнєві операції аналізу, синтезу, порівняння, узагальнення, класифікації, аналогії; б) довільну пам'ять зорової та слухової модальностей; в) процеси довільної уваги (обсяг, стійкість, розподіл, переключення, продуктивність) і забезпечують засвоєння семантики мовних одиниць, зокрема лексичні значення різних типів (це слова із прямим, переносним, абстрактним значеннями, багатозначні лексеми, антоніми, синоніми, пароніми); 2) специфічними мовленнєвими, що репрезентовані операціями сукцесивного (тобто послідовного) та симультанного (або одночасного) аналізу та синтезу і забезпечують послідовність реалізації моторних програм, сприймання звуків (складів, морфем) у слові, слів – у реченні, встановлення причинно-наслідкових зв'язків у послідовному перебігу подій, одночасне засвоєння просторових, квазіпросторових конструкцій, декодування текстів із прихованим смислом, засвоєння лексичних і граматичних парадигм тощо [5].

Тобто, можна говорити, що дитина повністю опанувала мовленнєвою діяльністю тоді, коли вона, по-перше, прагне спілкуватися з ровесниками та дорослими (свідомо, докладаючи вольових та емоційних зусиль, хоче щось повідомити сама або почути та зрозуміти співрозмовника), по-друге, володіє певною мовою (українською, білоруською, англійською і т. п., зрозумілою для свого оточення), по-третє, усвідомлює характер тієї чи іншої мовленнєвої ситуації (знає та застосовує правила мовленнєвого етикету, прийнятні у певному суспільстві), по-четверте, володіє у достатній мірі як продуктивним, так і рецетивним мовленням у внутрішньому та зовнішньому планах зі збереженням функціонування основних психологічних механізмів [3, 4].

**Метою статті** є висвітлення окремих аспектів реалізації моделі корекційно-розвивальної роботи з подолання вад фонетико-фонематичної складової мовлення у дітей.

**Виклад матеріалу дослідження.** Вади фонетико-фонематичної сторони мовлення складають значний відсоток усіх мовленнєвих порушень і, незважаючи на уявну легкість у своїх проявах, негативно впливають як на фізичний, психічний, так і соціальний розвиток дитини. Серед факторів фізичного розвитку привертає до себе увагу недостатнє функціонування вегетативної нервової системи (почервоніння чи, навпаки, блідість шкіри, підвищена пітливість, прискорене серцебиття, порушення дихальної функції тощо), поява енурезу чи шкідливих звичок у вигляді обгризання нігтів, смоктання пальця та ін., що можуть переростати у нав'язливі супутні рухи. Серед негативних чинників психічного розвитку найбільш помітними є недостатній рівень сформованості сприймання, уваги та пам'яті різних модальностей, мисленнєвих функцій та операцій, зниження пізнавальної та мовленнєвої активності загалом, поведінкові порушення, замкненість і невпевненість. Неприятливими факторами соціального розвитку виступають труднощі адаптації, дещо спрощене змістове наповнення різних видів діяльності (особливо ігрової та комунікативної), занижена самооцінка, у т. ч. як наслідок гіпер- чи гіпоопіки з боку батьків і висміювання (передражнювання) іншими дітьми, наявний у окремих дошкільників психофізичний інфантилізм, специфічні труднощі спілкування. Це, своєю чергою, потребує комплексного педагогіко-психолого-медичного підходу у виправленні мовленнєвих вад у дітей [3, 4].

Знаними вченими у галузі логопедії (О. Правдіна, Ф. Рау, О. Токарева, Т. Філічева, М. Фомічова, М. Хватцев, Н. Чевельова, Г. Чиркіна та ін.), незважаючи на виділення ними різної кількості етапів логокорекційного впливу, збереглися загальні тенденції щодо подолання вад звуковимови у дітей, які можна звести до таких сходинок проведення логопедичної роботи з формування навичок правильної звуковимови: а) підготовчий етап; б) етап формування первинних звуковимовних умінь і навичок; в) етап формування комунікативних умінь і навичок.

Перша сходинка правильного мовлення – це підготовчий етап, і, як свідчить його назва, має на меті підготувати до опанування звуковимовними уміньми та навичками як особистість дитини загалом, так і її усі мовленнєві та немовленнєві процеси, функції та операції: тактильно-вібраційні та м'язові відчуття, сприймання (особливо зорово-просторове та фонематичне), увагу (зокрема слухову і музичну) та пам'ять (переважно вербальну) різних модальностей, мисленнєві функції та операції співставлення,

порівняння, аналізу, синтезу, умовиводів, різних видів антиципації та свідомого контролю, емоційно-вольову сферу, моторику (загальну, ручну, пальчикову, мімічну, артикуляційну). Надзвичайно важливими навичками на цьому етапі є вміння свідомо впізнавати та розрізняти звуки, які дитина вимовляє правильно, здатність утримувати упродовж 5-7 с різноманітні артикуляційні уклади, подавати достатній холодний чи теплий повітряний струмінь, регулювати темп мовлення та силу голосу, що потребує від дошкільника привертання цілеспрямованої уваги до зовнішньої звукової сторони мовлення, яка раніше ним взагалі не помічалася та не усвідомлювалася.

Другою сходинкою правильного мовлення є етап формування первинних звуковимовних умінь і навичок, що має на меті постановку (виправлення), автоматизацію (закріплення) та диференціацію (розрізнення) звуків у вимові шляхом залучення усіх видів аналізаторів (слухового, зорового, тактильного, рухового), різного виду асоціацій, спеціально дібраного мовленнєвого матеріалу, у тісному взаємозв'язку з розвитком фонематичних процесів (сприймання, уявлень, аналізу та синтезу). Третя сходинка правильного мовлення – це етап формування комунікативних умінь і навичок, метою якого є формування безпомилкового вживання звуків у всіх ситуаціях спілкування (корекційно-розвивальних, навчально-виховних, побутових). Широке використання на заняттях речень різної інформативної ємкості та текстів різних за обсягом і складністю, достатньо сформовані фонематичні процеси, особливо контроль, дозволяють дитині навчитися вільно спілкуватися, не замислюючись, який саме звук потрібно вимовити у тому чи іншому випадку.

Зазначені «сходинки правильного мовлення» ми деталізували в наступному алгоритмі корекційно-розвивальної роботи, побудованому з окремих компонентів за допомогою афірмацій, в яких міститься коротка фраза-формула установки як на загальне покращення психоемоційного стану дошкільника, так і на стимулювання позитивних змін у подоланні мовленнєвих вад:

1) Я хочу, щоб моє мовлення було правильним і чітким, а тому буду працювати з учителем-логопедом (мотиваційно-активізуючий, психодинамічний компоненти).

2) Мені цікаво пізнавати світ звуків оточуючих мене, адже він такий різноманітний (мотиваційно-активізуючий, фонематичний, психодинамічний компоненти).

3) Мій язик і губи вміють рухатися, повітряний струмінь – бути теплим і холодним, голосові зв'язки – змикатися та розмикатися, і завдяки цьому я вмію вимовляти різні звуки (динамічно-мовленнєвий, фонетичний, фонематичний, психодинамічний компоненти).

4) Я вмію розрізняти та порівнювати багато звуків, навіть якщо неправильно вимовляю деякі з них (фонематичний, динамічно-мовленнєвий, фонетичний, психодинамічний компоненти).

5) Мій язик і / чи губи вміють приймати певне положення, я вмію відчувати стан своїх голосових зв'язок, спрямовувати на язик повітряний струмінь так, щоб утворився потрібний звук (динамічно-мовленнєвий, фонетичний, фонематичний, психодинамічний компоненти).

6) Вчасно пригадуючи, як утворюється новий звук, я можу правильно вимовляти його у складах, словах, словосполученнях, реченнях і текстах (динамічно-мовленнєвий, фонетичний, психодинамічний компоненти).

7) Я зумію бути уважним (-ою) до свого мовлення і тоді не буду плутати вивчений звук із жодним іншим (фонематичний, психодинамічний компонент).

8) Моє мислення, увага та пам'ять настільки розвинені, що я можу робити фонематичний аналіз і синтез слів та окремих складів (психодинамічний, динамічно-мовленнєвий, фонематичний, фонетичний компоненти).

9) Я хочу навчитися читати і писати, а тому вивчаю та розрізняю букви і знаю, який звук позначає кожна з них (мотиваційно-активізуючий, психодинамічний, динамічно-мовленнєвий, фонематичний, фонетичний компоненти).

10) Сподіваюсь, що зі мною приємно спілкуватися, адже я розмовляю без помилок, вільно та чітко промовляючи нові звуки, контролюючи правильність власного мовлення (психодинамічний, мотиваційно-активізуючий, динамічно-мовленнєвий, фонематичний, фонетичний компоненти).

Вищезазначений алгоритм можна репрезентувати у п'ятикомпонентній моделі корекційно-розвивальної роботи (КРР) з подолання вад фонетико-фонематичної складової мовлення (ФФСМ) (див. Рис. 1). Усі компоненти розробленої моделі знаходяться у нерозривному наскрізному взаємозв'язку,

проте для полегшеного опису репрезентуємо їх лінійну структуру, зупиняючись на основних акцентах і розкриваючи деякі форми логокорекції.

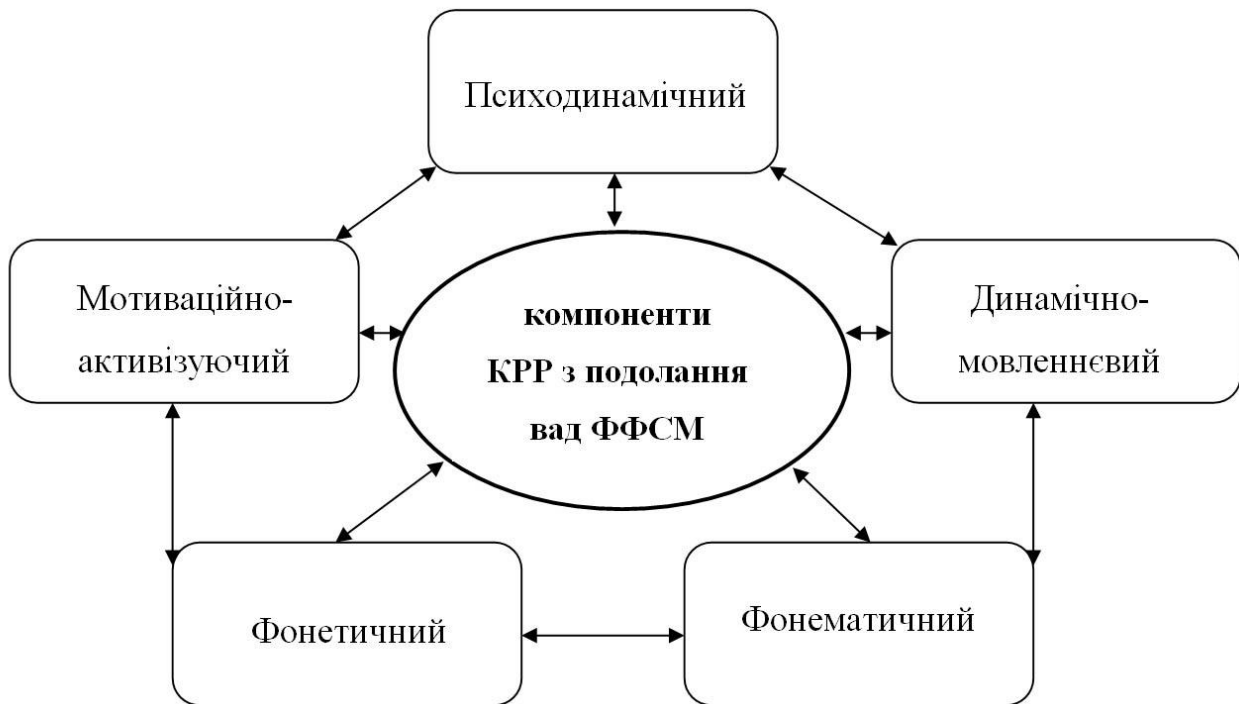


Рис. 1. Модель корекційно-розвивальної роботи з подолання вад фонетико-фонематичної складової мовлення

Психодинамічний компонент корекційно-розвивальної роботи представлений вищими психічними функціями (сприймання, увага, пам'ять різних модальностей, основні функції та операції мислення, різні складові мовлення), які характеризуються опосередкованістю, усвідомленістю, довільністю і в процесі логокорекції постійно удосконалюються.

Мотиваційно-активізуючий компонент корекційно-розвивальної роботи функціонує завдяки достатньому рівню розвитку у дитини емоційно-вольової сфери, пізнавальної та мовленнєвої активності, що створює міцну основу для подолання наявних порушень, загальномовленнєвої підготовки до шкільного навчання, зокрема до засвоєння предметів мовного циклу. Як зазначає І. Шкуратова, спрямованість на спілкування є основною змістовою характеристикою мотиваційної моделі комунікації, що визначає характер взаємодії з оточуючими.

Динамічно-мовленнєвий компонент корекційно-розвивальної роботи включає розвиток мовленнєво-рухового, дихального та голосового апаратів, що дає змогу сформуванню у дошкільника необхідний уклад того чи іншого звука, здійснити його постановку чи просто уточнити артикуляцію. В оперативній пам'яті дошкільника зберігаються та обробляються так звані кінаеми, або артикуляційно-акустичні ознаки звукового сигналу, що є первинним результатом розпізнавання мовлення (Л. Чистович). Саме завдяки такій здатності відбувається накопичення дитиною лексики, опанування граматичними категоріями та зв'язним мовленням загалом.

Фонетичний компонент корекційно-розвивальної роботи має на меті постановку, автоматизацію та диференціацію звуків на різнорівневому мовленнєвому матеріалі, з використанням відповідної яскравої та доступної зорової і слухової наочності для впливу на емоційну сферу, підвищення тону кори головного мозку, покращення когнітивної діяльності. Як зазначають В. Бельтюков, М. Жинкін, В. Нейман, Л. Чистович, М. Швачкін та ін., фонетична система мови реалізується у формуванні звуковимови та фонетичного слуху, що передбачає роботу з упізнавання мовленнєвих звуків, розрізнення наголосу та інтонації. Фонетичний слух, який Г. Люблінська назвала «чутливістю до звука», забезпечує сприймання усіх тих акустичних ознак звука, що не мають сигнального значення, а також здатність помічати неправильну звуковимову у мовленні інших (М. Жинкін).

Фонетичний і фонематичний компоненти формуються у нероздільній єдності, тому таке виокремлення є дещо умовним, адже щоб вимовити звук, слід його почути і навпаки. Насамперед у



дитини формується фонематичний слух, тобто здатність розрізняти звуки мовлення, а от їх вимовою дошкільник опановує значно пізніше. Як вказує І. Сеченов, надзвичайно важливим є встановлення дитиною асоціації мовленнєвих кінестезій зі слуховими відчуттями від власних звуків.

Фонематичний компонент корекційно-розвивальної роботи є багатоструктурним. Провідна роль при цьому відводиться фонематичним процесам – сприйманню, уявленню, аналізу і синтезу, і не менш важлива – слуховій увазі, слухомовленнєвій та слухоруховій пам'яті, слуховому та кінетичному контролю, антиципації, без яких повноцінне функціонування усіх складових мовлення є неможливим. Ураження тієї чи іншої ділянки головного мозку негативно впливає на формування фонематичних процесів, а саме: при недостатній функціональності скроневої долі спостерігаються первинне порушення фонематичного сприймання та диференціації; первинних і вторинних сенсорних зон скроневої долі – труднощі сприймання узагальненого звукотипу фонем, розрізнення фонем за їхніми акустичними ознаками, їх запам'ятовування (сенсорна алалія), затримка розвитку слухо-моторних координацій, емоційного осмислення мовлення; тім'яної долі – вторинне порушення фонематичного сприймання, що є наслідком неточного уявлення артикуляційного образу фонем; лобної долі – труднощі у формуванні фонематичного аналізу.

**Висновки.** Отже, правильне мовлення – важлива умова всебічного гармонійного розвитку дошкільників, адже саме воно дає змогу висловлювати свої думки, повніше пізнавати оточуючу дійсність, змістовніше спілкуватися. Завданнями вчителя-логопеда упродовж усього корекційно-розвивального процесу є пробудження у дитини бажання брати активну участь у виправленні мовленнєвих вад, підвищення пізнавальної, мовленнєвої активності і працездатності, активізація процесів сприймання, уваги, пам'яті різних модальностей, мисленнєвих функцій та операцій, корекція емоційно-вольової та особистісної сфер, формування в якісному та кількісному планах структурних компонентів мовної системи. Саме звуки виступають тими цеглинками людського мовлення, які дають йому змогу бути красивим, чітким, зрозумілим, а отже – бути повноцінним засобом комунікації. Тому настільки важливо турбуватися про своєчасне формування мовлення, попереджуючи та вчасно виправляючи будь-які відхилення від загальноприйнятих лінгвістичних норм, розширювати інформаційний простір з питань мовленнєвого розвитку серед педагогів дошкільних навчальних закладів різних типів.

#### Використана література:

1. **Зимняя И. А.** Лингвopsихология речевој деятельности / И. А. Зимняя. – М. : Московский психолого-социальный институт; Воронеж : НПО «МОДЭК», 2001. – 432 с.
2. **Зимняя И. А.** Речевая деятельность и психология речи / И. А. Зимняя // Основы теории речевој деятельности / [отв. ред. А. А. Леонтьев]. – М. : Наука, 1974. – С. 67.
3. **Рібцун Ю. В.** Дошкільнятко: корекційно-розвивальна та навчально-виховна робота з дітьми із фонетико-фонематичним недорозвитком мовлення : навч.-метод. посіб. / Ю. В. Рібцун. – Тернопіль : Мандрівець, 2016. – 192 с.
4. **Рібцун Ю. В.** Корекційна робота з розвитку мовлення дітей п'ятого року життя із фонетико-фонематичним недорозвитком мовлення : прогр.-метод. комплекс / Ю. В. Рібцун. – Тернопіль : Мандрівець, 2014. – 272 с.
5. **Соботович Е. Ф.** Речевое недоразвитие у детей и пути его коррекции : учеб. пособие / Е. Ф. Соботович. – М. : Классик-Стиль, 2003. – 159 с.

#### References

1. **Zimnjaja I. A.** Lingvopsihologija rechevoj dejatel'nosti / I. A. Zimnjaja. – M. : Moskovskij psihologo-social'nyj institut; Voronezh : NPO «MODEK», 2001. – 432 s.
2. **Zimnjaja I. A.** Rehevaja dejatel'nost' i psihologija rechi / I. A. Zimnjaja // Osnovy teorii rechevoj dejatel'nosti / [otv. red. A.A.Leont'ev]. – M. : Nauka, 1974. – S. 67.
3. **Ribcun Yu. V.** Doshkilnyatko: korekcijno-rozvyvalna ta navchalno-vykhovna robota z ditmy iz fonetyko-fonematychnym nedorozvytkom movlennya : navch.-metod. posib. / Yu. V. Ribcun. – Ternopil : Mandrivec, 2016. – 192 s.
4. **Ribcun Yu. V.** Korekcijna robota z rozvytku movlennya ditej pyatoho roku zhyttya iz fonetyko-fonematychnym nedorozvytkom movlennya : prohr.-metod. kompleks / Yu. V. Ribcun. – Ternopil : Mandrivec, 2014. – 272 s.
5. **Sobotovich E. F.** Rechevoe nedorazvitie u detej i puti ego korrekcii : ucheb. posobie / E. F. Sobotovich. – M. : Klassiks-Stil', 2003. – 159 s.

**Рібцун Ю. В.** К вопросу реализации модели коррекционно-развивающей работы по преодолению нарушений фонетико-фонематической стороны речи у детей

В статье кратко охарактеризована суть, очерчена структура, указаны виды и основные психологические механизмы речевој деятельности. Охарактеризованы негативные факторы физического, психического и социального развития, которые сопровождают нарушения фонетико-фонематической составляющей речи. Автором репрезентован