

компоненти усної мови: психологічний, лінгвістичний, психолінгвістичний, нейропсихологічний, педагогічний. Розкриваються поняття симптомів і синдромів при дослідженні усної мови з дизартріями. Підкреслюється актуальність правильної кваліфікації синдрому в логопедичній практиці, що являється підступом до визначення як диференціальної діагностики дизартрії (розкриття розуміння глибини дефекту, його структури і механізмів), так і розширення напрямків пошуку корекційних шляхів подолання однієї з найважчих мовних порушень – дизартрії.

*Ключові слова:* дизартрія, усна мова, структурні компоненти усної мови, лінгвопатологічні симптоми, лінгвопатологічний синдром, симптомокомплекс, міждисциплінарний підхід, диференціальна діагностика і корекція.

**Golub A.V. Syndromolohichnyy approach to the study of speech of children with dysarthria**

The paper addresses the problem of the relevance of the study of symptoms and syndromes in speech therapy, particularly in the study of speech in children with dysarthria preschool age. The above tactic study of speech from the perspective of an interdisciplinary approach included the study of spoken language is organized as a complex process as the phenomenon of speech in general, in which are the following structural components of speech: psychological, linguistic, psycholinguistic, neuropsychological, teaching. Disclosed concept symptoms and syndromes in the study of speech in dysarthria. Emphasizes the importance of correct training syndrome in speech therapy practice that is cunning to determine how the differential diagnosis of dysarthria (opening depth understanding of the defect, its structure and mechanism) and extension directions search remedial solutions to one of the most difficult speech defects - dysarthria.

*Keywords:* dysarthria, speaking, structural components of speech, lnhvopatolohichni symptoms lnhvopatolohichnyy syndrome, symptoms, multidisciplinary approach, differential diagnosis and correction.

Стаття надійшла до редакції 29.10. 2013 р.

Статтю прийнято до друку 01.11.2013 р.

Рецензент: д.п.н., проф. Конопляста С.Ю.

УДК 376.36:372.46

**ОСОБЛИВОСТІ ПРОЦЕСУ ЧИТАННЯ У ДІТЕЙ З ТЯЖКИМИ ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ**

**Голуб Н.М.**

кандидат педагогічних наук, доцент

Оволодіння навичками читання і письма є одним з найбільш складних видів діяльності для молодших школярів з тяжкими порушеннями мовлення (ТПМ). Формування писемного мовлення в учнів із загальним недорозвиненням мовлення (ЗНМ), недоліками психо-мовленнєвої сфери при ДЦП відбувається із значними труднощами, які обумовлюються недостатнім розвитком у них усного мовлення, а також гнозису, праксису, розумових функцій, емоційно-вольової, мотиваційної сфери (Т. Ахутіна, Е. Данилавичюте, Л. Данілова, М.Ейдінова, Г. Жаренкова, М. Іполітова, Е. Каліжнюк, Р. Лалаєва, Р. Левіна, О. Мастюкова, Н. Нікашина, Л.Парамонова, О. Російська, М.Русецька, Є. Соботович, В. Тарасун, Т. Філічева, Г. Чіркїна, М. Шеремет, А.Ястребова та ін.). У зазначених категорій дітей часто спостерігаються порушення писемного мовлення: дислексія, дисграфія, дизорфографія.

Порушення писемного мовлення, й особливо порушення читання, є значною перешкодою в процесі залучення учня до того досвіду, що накопичений людством у ході свого розвитку, до скарбниці національної та світової культури. З позиції компетентнісного підходу (за І. Зімньою, А.Хуторським), учню, який страждає на дислексію, важче оволодіти достатнім рівнем ціннісно-сислової, загальнокультурної, навчально-пізнавальної компетенції, а також компетенції особистісного вдосконалення й соціальної взаємодії. Недостатній рівень сформованості навички читання негативно позначається на комунікативній функції особистості, що значною мірою знижує можливості її соціальної адаптації.

Для молодших школярів з ТПМ характерні стійкі виражені труднощі оволодіння як технічним, так і смисловим боком процесу читання. Однак, як показує досвід, недоліки технічного боку читання, що пов'язані з недостатністю сенсорно-перцептивного рівня, у більшості випадків долаються швидше. Що стосується смислової сторони процесу читання, яка пов'язана з розвитком у дітей мовного та семантичного рівня організації їхньої мовленнєвої системи, коригувати й формувати її іноді дещо складніше.

Метою статті є характеристика та аналіз недоліків смислового боку процесу читання в дітей з ТПМ, визначення особливостей логокорекційної роботи, що спрямована на їх усунення.

Загальновідомо, що одиницею писемно-мовленнєвого спілкування є висловлювання, яке являє собою текст або частину певного контексту. При цьому на перший план виходить змістовна (інформаційно-смилова) структура процесів текстоутворення і самих текстів як продуктів цих процесів (А.Леонтьєв, 1969).

Смилова сторона читання – це сукупне розуміння читцем: значень більшої частини слів, що вжиті в

тексті як у прямому, так і в переносному смислі; змісту кожного з речень, що входить до складу тексту, встановлення смислового зв'язку між реченнями; предметного плану змісту окремих частин тексту (абзаців, епізодів тощо) і смислу цих частин; основного смислу цілого тексту, а на цій основі – усвідомлення всього змісту і свого ставлення до прочитаного (Л. Доблаєв, Т. Дрідзе, О.О. Леонтьєв, Г. Чистякова та ін.).

Осмилення прочитаного тексту має включати три рівня: предметно-денотативний (розуміння змістовної сторони тексту); формально-мовний або лінгвістичний (виділення одиниць тексту за їхніми граматичними ознаками, встановлення між ними суб'єктно-об'єктних зв'язків); концептуально-оцінювальний (розуміння смислу тексту, його оцінка, вираження свого ставлення до прочитаного).

Труднощі розуміння обумовлюються можливим неспівпадінням двох систем зв'язків: зовнішніх (значення) і внутрішніх (смысл). Зрозуміти той чи інший об'єкт або явище значною мірою означає розкрити систему внутрішніх зв'язків, пізнати їх смисл. Поряд зі змістовною, відкритою для розуміння стороною, текст може включати закриту від безпосереднього розуміння сторону, таку, що містить його справжній смисл. Ступінь виявлення при цьому суб'єктом підтексту характеризує глибину розуміння, яке здійснюється в напрямку розкриття смислу.

Отже, показниками, що характеризують смисловий бік читання, є глибина, ясність, повнота і точність розуміння інформації в тексті. Глибина та ясність, за А. Смірновим (1987), визначаються багатством зв'язків, які розкриває читець, їх різнобічністю і точністю. Глибина розуміння інформації – це ступінь проникнення у смисл при сприйманні тексту. Розкриття підтексту, імпліцитної інформації – умова глибини розуміння тексту. Ясність певною мірою співпадає з точністю або скоріш є похідною від точності. Повнота визначається кількістю сприйнятої та зрозумілої інформації.

Читання – складний для дитини вид діяльності. Учню для проникнення в смисл тексту необхідно витягти з пам'яті певні знання, уявлення, актуалізувати свій власний досвід. Оскільки текст подається у певній мовній формі, дитині необхідно осмислити використані автором тексту лексичні та граматичні засоби. У зв'язку з цим М.І. Жинкін [1] зауважує: «кожний сприймає мовлення у своїх власних словах».

Формування й вдосконалення навички читання відбувається на протязі достатньо тривалого періоду розвитку дитини, тому воно пов'язане з розвитком цілого ряду структурних компонентів: уваги, зорового, слухового, емоційного сприйняття, мнестичних процесів, образного й логічного аналізу в процесі усвідомлення та розуміння прочитаного, уміння співвідносити швидкість читання тексту з його смисловою обробкою, дикцією та виразністю мовлення при читанні вголос. Отже, у процесі опанування дитиною читанням, читацькою діяльністю в неї поступово вдосконалюються показники уваги та оперативної пам'яті, збільшується обсяг зорового сприйняття, накопичуються знання й уявлення про предмети та явища навколишнього світу, розвивається мислення. Як указує С. Рубінштейн [5, с. 412]: «Самостійне читання передбачає звісний розумовий розвиток і в свою чергу веде до подальшого розумовому розвитку».

Отже, сформованість навички читання має виключно велике значення для забезпечення успішності учбової діяльності школяра. Читання, під час якого одночасно здійснюється і процес сприйняття тексту, і його розуміння, і його запам'ятовування, є ключовою складовою найбільш раціонального й результативного способу засвоєння навчального матеріалу. Але саме таке читання ґрунтується на активній мисленнєвій роботі, під час якої індивід виділяє смислові опорні пункти у тексті, знаходячи в кожному смисловому фрагменті головну думку, по мірі просування вперед співставляє їх, вибудовуючи логічну схему сприйнятого (К. Бардін, Д. Ельконін, Т. Сгоров, В.Зінченко, З. Кличнікова, О.О. Леонтьєв, С. Рубінштейн та ін.).

На будь-якому етапі або ступені оволодіння читанням дитину налаштовують на розуміння прочитаного, бо саме це є основним завданням читання як діяльності. Однак через недосконалість різних операцій, що входять до складу процесу читання, у молодшого школяра виникають різноманітні помилки смислового боку. На виникнення труднощів розуміння прочитаного певною мірою впливають труднощі формування та помилки технічної сторони читання. Стикання дитини під час читання з труднощами (незнайомі або складні за своєю структурою слова, складні синтаксичні конструкції) часто призводить до того, що вона повертається до використання прийомів, які характерні для попередньої ступені читання. В цілому, зв'язок між недоліками сприймання та відтворення тексту під час його читання і розумінням змісту має різний характер (і безпосередній, і опосередкований), виявляється цей зв'язок також у різному ступені.

У значній кількості дітей з різними формами психічного (мовленнєвого) дизонтогенезу спостерігаються труднощі формування та порушення читання, для більшості таких учнів характерними є недоліки його смислового боку.

У зазначеного контингенту дітей часто відмічається порушення формування технічної та смислової сторони процесу читання. Недостатня сформованість технічного боку читання часто посилює труднощі розуміння смислу прочитаного. У свою чергу, монотонне, уповільнене, невиразне, помилкове читання учнями текстів нерідко є наслідком недостатнього розуміння дітьми змісту літературного твору, його художніх особливостей.

Подолавши ряд недоліків в оволодінні дітьми технічною стороною процесу читання, ми часто стикаємося зі стійкими та вираженими труднощами розуміння учнями прочитаного. Осмислення прочитаного тексту нерідко є порушеним навіть на предметно-денотативному його рівні, формування лінгвістичного й концептуально-оцінювального рівня пов'язане з ще більшими труднощами.

Аналізуючи недоліки смислового боку процесу читання учнів з ТПМ, зазначимо таке:

- Розуміння тексту даною категорією дітей нерідко обмежується поверхневим, фрагментарним сприйняттям і неглибоким проникненням у зміст тексту.
- Через недостатній рівень сформованості технічного боку читання діти швидко втомлюються, що позначається на розумінні ними прочитаного;
- Учні не завжди правильно розуміють слова, словосполучення або фрази, які використовуються в переносному значенні, допускають смислові помилки через погану диференціацію слів, що схожі за лексичним значенням і граматичною будовою (наприклад, не розрізняють відтінки значень деяких слів з однаковим коренем, але з різними префіксами);
- Розуміючи основні складові фактичної сторони тексту, діти часто не звертають увагу на окремі деталі, які влучно характеризують вчинки героїв твору або містять інформацію, що вказує на часові, просторові параметри описаних подій;
- Вони нерідко забувають, плутають, замінюють імена персонажів, що утруднює правильне відтворення змісту ситуації спілкування персонажів у тексті;
- Учні часто не фіксують часові, просторові зв'язки у тексті, тому можуть припуститися помилок при відтворенні послідовності певних явищ, місця й часу подій та ін.;
- Утруднюються встановлювати логічні зв'язки, не розуміють причин і наслідків певних подій, не звертають уваги на особливості поведінки, висловлювань персонажів, їхнього емоційного стану;
- Утруднюються робити умовиводи, обґрунтовувати свої думки щодо характеристики подій, героїв твору;
- Не можуть уявити (спрогнозувати), якою буде розв'язка, тобто чим закінчиться описана у творі послідовність подій або певна ситуація, в яку потрапили персонажі оповіді;
- Мають низький пізнавальний інтерес, проявляють пасивну позицію під час стикання з певними утрудненнями. Педагог часто пропонує учням подумати і виправити допущену помилку або неточність, але це не стимулює їх до пошуку правильної відповіді. Діти очікують на підказку, потребують допомоги у вигляді навідних питань, уточнень, зразка відповіді та ін.

Таким чином, характеризуючи смисловий бік процесу читання молодших школярів з ТПМ, слід зазначити, що навіть у невеликому за об'ємом тексті вони часто не виділяють основної думки, погано розуміють різні логічні зв'язки, не помічають особливостей поведінки персонажів, не орієнтуються, де і коли відбуваються описувані події, утруднюються висловити свої емоційно-оцінювальні судження. Як наслідок, в учнів різко загальмовується формування читацької діяльності й того індивідуального читацького досвіду, в який мають включатися елементи свого власного розуміння теми, головної думки тексту, вчинків та емоційного стану персонажів, а також деяких композиційних і жанрових особливостей твору.

Робота з формування смислового боку процесу читання повинна носити системний характер, обов'язково враховувати ступінь труднощів, які виникають у дітей, і міру необхідної для їх подолання педагогічної допомоги. Враховуючи перераховані вище недоліки дітей у процесі формування в них смислового боку читання, робота з текстами, які включені в програмний зміст або в систему логокорекційної роботи, потребує застосування комплексу спеціальних засобів її організації та проведення.

Доцільним є корекційно-превентивний підхід. Пропедевтична робота має сприяти актуалізації знань, уявлень дітей з тієї теми, з якою буде пов'язано читання певного тексту. Важливою є лексична робота: розширення словникового запасу, уточнення значень слів, акцентуація уваги дітей на розумінні значення слів у певному контексті. Попередження технічних труднощів може здійснюватися шляхом вправлення дітей у читанні окремих слів, словосполучень, фразеологічних зворотів, що доцільно сполучати з поясненням їх значення.

Під час читання необхідна робота з активізації процесу сприйняття і розуміння змісту тексту. Важливими для осмислення тексту є пошук і знаходження учнями причинно-наслідкових, часових, просторових й інших логічних зв'язків.

Вмінню встановлювати логічні зв'язки сприяє використання спеціально підібраних текстів і вправ, що спрямовані: на пошук зв'язків між різними явищами та подіями, описаними в тексті; на виключення з тексту невідповідної за змістом інформації або навпаки включення відсутніх змістовних частин; на зіставлення, порівняння окремих фактів. Читання дітьми текстів доцільно сполучати з виконанням вправ розвивального характеру, що сприятимуть підвищенню в них пізнавальної активності та самостійності. Організація пошуку дітьми протиріч, помилкових суджень, критична оцінка викладеного в тексті фактичного матеріалу стимулює

розвиток у них розумової діяльності й сприяє формуванню смислового боку процесу читання.

Розглянемо приклади завдань розвивального характеру, які можна використовувати в логокорекційній роботі з учнями 3-4-х класів.

У завданні № 1 учням треба прочитати два дуже схожих речення, знайти між ними відмінності, зробити умовивід про те, що одне й теж слово може мати різне значення. Суттєвою ознакою, на яку мають орієнтуватися учні, є те, з якої букви (маленької чи великої) написано те слово, від якого залежить інтерпретація змісту речення (у першому реченні мова йде про овоч, у другому – про персонаж лялькового театру).

Завдання 1. Прочитати речення. Порівняти їх за складом і за змістом.

а) Я дуже люблю петрушку.

б) Я дуже люблю Петрушку.

Про що йдеться у першому реченні? Про кого йдеться в другому реченні?

У завданні № 2 учням пропонується викреслити простим олівцем ті словосполучення, які є помилковими за своїм змістом. Свої дії треба обґрунтувати.

Завдання 2. Прочитати словосполучення. Закреслити ті з них, які не відповідають реальному життю (чого не буває!):

Осіньні проліски	рожева троянда
синя волошка	жовта ялинка
хлібне дерево	осінній ліс
червона ромашка	жовтий клен
польовий мак	лісова картопля

Оскільки діти нерідко викреслюють словосполучення «хлібне дерево», їм пропонується виправити помилку і прочитати про хлібне дерево текст пізнавального характеру.

У завданнях № 3-7 учні працюють з короткими текстами. Мета цих завдань – вчити дітей встановлювати різні логічні зв'язки: часові, просторові, родинні зв'язки між людьми, зв'язки між видами діяльності на уроках і назвами навчальних предметів.

Завдання 3. Прочитати текст, відповісти на питання.

Олег і Сашко – шкільні друзі. Вони ходять один до одного у гості. Олег приходить до Сашка по понеділках і п'ятницях. Сашко приходить до Олега по середах та у вихідні дні.

Хто частіше відвідує свого друга: Олег чи Сашко?

У який день тижня хлопці не ходять у гості один до одного?

Завдання 4. Прочитати текст, відповісти на питання.

У родині троє дітей: Вадик, Наталка, Костя. Вадику 4 роки, Наталці – 8 років, а Кості вже виповнилося 14 років.

Хто навчається в 3 класі початкової школи?

Хто відвідує дитсадок?

Хто навчається у 8 класі?

Завдання 5. а) Прочитати текст.

На своєму городі бабуся Олена посадила різні овочі. З краю городу посадила гарбузи, за ними – горох, потім п'ять рядків моркви. За морквою у бабусі будуть рости помідори, а в кінці городу – огірки.

б) Вписати назви овочів, які посадила бабуся Олена:

Моркву бабуся посадила між горохом та .....

Помідори будуть рости між ..... та .....

Горох бабуся Олена посіяла між ..... та .....

в) У яку пору року відбувалося те, що описане?

Завдання 6. Прочитати текст, відповісти на питання.

Я Сашко. У моєї мами є сестра Олена. У тітки Олени є син Віталік.

Яким родичем доводиться мені Віталік? Потрібне слово залиш, інші викресли.

Він – дядько, племінник, брат, двоюрідний брат.

Ким я доводжусь тітці Олені? Потрібне слово залиш, інші викресли.

Я – дядько, племінник, брат, двоюрідний брат.

Завдання 7. а) Прочитати текст.

Сьогодні понеділок. Першим уроком було письмо. Діти навчалися писати в прописах букву «Я», потім писали слова «ясен», «ялинка», «яблуня». На наступному уроці школярі рахували до 10, розв'язували задачки про зайченят і ведмежат. Потім був цікавий урок, на якому читали казку «Ріпка». А потім був урок, на якому хлопці та дівчата бігали, стрибали, кидали й ловили м'яч.

б) Визначити, у якому класі проходили описані уроки, скласти розклад уроків (можна запропонувати

учням заповнити таблицю).

	Розклад уроків на понеділок у ... класі

У завданнях № 8-10 дітям треба встановити й виправити смислову невідповідність у текстах. Під час виконання завдань учням можна запропонувати користуватися календарем або циферблатом годинника.

Завдання 8. а) Прочитати текст, знайти протиріччя. Замінити невідповідні за смислом слова іншими словами (учням пропонується користуватися календарем).

Сьогоднішній день, 3 серпня, розпочався в Ігоря з того, що він прокинувся раніше, ніж звичайно. Хлопчик зробив зарядку, заправив ліжко, вмився, пообідав, одягнувся та пішов до школи.

б) Аналіз виконаної роботи (у тексті треба замінити такі слова: слово «серпня» на назву такого місяця, коли діти відвідують школу, слово «пообідав» на слово «поснідав»).

Завдання 9. Прочитати текст, знайти протиріччя. Замінити невідповідне за смислом слово іншим словом.

Оленці сім років. Вона розумна і ввічлива дівчинка. У неї є три подруги: Світлана, Катруся, Ірина. Зі Світлавою Оленка живе в одному багатопверховому будинку, тому вони часто разом гуляють на вулиці. Катруся допомагає Оленці розв'язувати складні задачі з математики. З Іриною Оленка сидить за однією партою. Всі разом дівчата навчаються в 4-«А» класі.

б) Аналіз виконаної роботи (у тексті треба знайти таке протиріччя: Оленка навчається в четвертому класі, тому має бути старшою за віком, слово «сім» треба замінити на слово «дев'ять» або «десять»).

Завдання 10. а) Прочитати текст, знайти протиріччя (учням дозволяється користуватися циферблатом годинника).

П'ятикласник Василь прийшов додому без п'ятнадцяти два. Він пообідав, зробив уроки. Потім прибрав у своїй кімнаті й погрався з котиком Пушком. В п'ятнадцять хвилин на третю він вийшов погуляти на вулицю.

б) Аналіз виконаної роботи (невідповідність, яку мають встановити діти: маловірогідно, що за 30 хвилин хлопець встиг пообідати, зробити уроки, прибрати в кімнаті, погратися з котом).

в) Замінити невідповідне за смислом слово іншим (логопед пропонує подумати, скільки часу «виділити» Василю, щоб він встиг виконати всі домашні справи, потім здійснити відповідні зміни у тексті).

У завданнях 11-12 діти працюють з текстами-діалогами. Тексти-діалоги імітують різні ситуації спілкування (людей, казкових персонажів), тому, як правило, викликають безпосередній емоційний відгук дітей, стимулюють прояви їхньої мовленнєвої та пізнавальної активності. Під час читання текстів-діалогів школярі більш уважні, вони глибше вникають у те, які думки, бажання, почуття висловлюються особами у тій або іншій ситуації. За таких умов їм легше оцінювати вчинки персонажів, особливості їхньої комунікативної поведінки, встановлювати різні логічні зв'язки у тексті, а відтак – розуміти підтекст. Після опрацювання тексту дітям пропонується прочитати його в ролях. Інсценування діалогу зацікавлює дітей, позитивно впливає на темп, правильність, виразність читання, бо учні зосереджуються, намагаються своєчасно і без помилок прочитати свою репліку.

Завдання 11. а) Ознайомлення з текстом.

Зустрілися вовк і лисиця. Іде вовк з ярмарки, несе гуску і курку.

– Звідки йдеш, Сірий? – питає голодна лисиця.

– З ярмарку! – відповідає вовк.

– Гарні в тебе покупки, Вовчику-братуку! Скільки заплатив?

– За гуску шість грошків, а за курку – 5, – каже вовк.

– А скільки всього грошків заплатив? – питає лисиця.

– Одинадцять! – каже вовк.

– Відразу зрозуміло, що ти погано вчився у школі! Тебе ж надурили! Взяли з тебе більше, ніж треба! – запевняє вовка лисиця.

– І що ж тепер робити? – питає вовк.

– Біжи хутчіє назад, повертай грошик. А я тобі допоможу, курку й гуску постережу, – лагідно каже лиса й облизується.

Вовк побіг, через певний час повернувся.

– Ну що, віддали грошика? – питає в нього лиса.

– Ні, грошика не дали, зато дали тумак! – горісно каже вовк.

– Ой, які нечемні! – жаліє вовка лисиця.

– А де ж мої гуска та курка? – питає вовк.

– Ой, Вовчику, вони виявилися такими неслухняними! Побігли назад до своїх хазяїв! – скаржиться лиса, –

біжи дожени!

Вовк побіг за неслухняними куркою та гускою, а сита лисиця пішла до своєї хатки.

б) Обговорення змісту прочитаного.

Куди поділися курка та гуска? Обґрунтувати свою відповідь. Знайти у тексті слова, які підказують нам, що курку та гуску з'їла лисиця (на початку тексту вживається словосполучення «голодна лисиця», а в кінці тексту – «сита лисиця», коли лисиця обіцяє постерегти курку та гуску, вона «облизується»). Отже, з якою метою і до яких хитрощів вдалася лисиця? Як можна охарактеризувати лисицю? Чи справді-таки вовка обдурили на ярмарку? Як можна охарактеризувати вовка?

в) Читання діалогу в ролях (слова автора читає логопед або хтось з учнів).

Завдання 12. а) Уважно прочитати текст.

– Матусю, у Сергія такий гарний конструктор! Я теж такий хочу, – каже Андрій.

– А що ти з ним будеш робити? – питає мама.

– З цього конструктору можна зробити і літачок, і машинку! А Сергій зміг зробити такий гарнесенький маленький велосипед, що всі здивувалися, – розказує Андрій.

– А як Сергій навчається в школі? – питає мама.

– А що, це має якесь відношення до конструктору? – дивується Андрій.

– Якщо хлопець встигає добросовісно виконувати домашні завдання, то він, звісно, може спокійно конструювати у вільний час різні цікаві речі, – відповідає мама.

– Мама, я обіцяю, що підтягнуся в навчанні, – серйозно каже Андрій.

– Тоді я подумаю про конструктор, – обіцяє мама.

б) Заповнити таблицю, коротко сформулювавши свої висновки:

На що сподівається Андрій?	На що сподівається мама Андрія?

в) Читання діалогу в ролях (слова автора читає логопед або хтось з учнів).

Отже, як свідчать наші дослідження, діти з ТПМ часто мають значні труднощі розуміння смислу прочитаного через поверховість, фрагментарність сприйняття тексту, недостатній об'єм слухо-мовленнєвої пам'яті, несформованість умінь виділяти й аналізувати різноманітні логічні зв'язки в текстовому матеріалі.

Зважаючи на це, значна увага під час логокорекційної роботи має бути спрямована на формування в молодших школярів з ТПМ смислового боку процесу читання. З метою навчити дітей вдумливо читати текст і розуміти його змістовно-смислово сторону на логопедичних заняттях доцільно використовувати тексти із завданнями розвивального характеру, що мають стимулювати пошук та встановлення учнями в тексті причинно-наслідкових, часових, просторових та інших логічних зв'язків.

#### Література

1. **Жинкин Н.И.** Психологические основы развития речи / Н.И. Жинкин // В защиту живого слова / Сост. В.Я. Коровина. – М.: Просвещение, 1966. – С.13.
2. **Зимняя И.А.** Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования / И. А. Зимняя // Высшее образование сегодня. – 2003. – № 5. – С. 39 - 42.
3. **Лалаева Р.И.** Нарушение процесса овладения чтением у школьников / Р.И. Лалаева. – М.: Просвещение, 1983. – 136 с.
4. **Леонтьев А.А.** Язык, речь, речевая деятельность / А.А. Леонтьев – М.: Просвещение, 1969. – 214 с.
5. **Рубинштейн С.Л.** Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – СПб.: Издательство «Питер», 2000. – 712 с.
6. **Хуторской А.В.** Ключевые компетенции и образовательные стандарты / А.В. Хуторской // Интернет-журнал «Эйдос». – 2002. – 23 апреля. – <http://www.eidos.ru/journal/2002/0423.htm>

#### References

1. **Jinkin N.I.** Psychologicheskie osnovy rasvitiya rechy / N.I. Jinkin // V zaschitu zhivogo slova / Sost V.Y. Korovina. M.Prosveshcheniye, 1966. – P. 13.
2. **Zimnyaya I.A.** Kluchevye kompetentsii – novaya paradigma rezultata obrazovaniya / I.A.Zimnyaya // Vysshee obrazovaniye segodnya. – 2003. – №5. – P. 39 - 42.
3. **Lalaeva R.I.** Narushenie protsesa ovladeniya chteniyem u shkolnikov / R.I. Lalaeva. – M. Prosveshcheniye, 1983. – 136 p.
4. **Leontiev A.A.** Yazyk, rech, rechevaya deyatel'nost' / A.A. Leontiev. – M. Prosveshcheniye, 1969. – 214 p.
5. **Rubinshtein S.L.** Osnovy obshchei psichologii / S.L. Rubinshtein. – SPb.: Izdatel'stvo «Piter», 2000. – 712 p.
6. **Chutorskoi A.V.** Kluchevye kompetentsii i obrazovatel'nye standarty / A.V. Chutorskoi //Internet-jurnal «Eidos». – 2002. – 23 aprelya. – <http://www.eidos.ru/journal/2002/0423.htm>

#### Голуб Н.М. Недоліки смислового боку процесу читання та особливості їх корекції в дітей з тяжкими порушеннями мовлення

У статті розглядаються закономірності та особливості формування смислового боку процесу читання, визначаються характерні недоліки смислової сторони читання в дітей з тяжкими порушеннями мовлення. Діти зазначеної категорії часто поверхово, фрагментарно сприймають зміст тексту, а через це утруднюються виділити у творі головну думку, недостатньо розуміють логічні зв'язки, не фіксують характерні особливості подій, явищ, утруднюються висловити свої емоційно - оцінювальні судження.

У статті розглянуто особливості корекційно-розвивальної роботи з таким контингентом учнів. Наведено приклади текстового матеріалу, використання якого доцільно сполучати із завданнями розвивального характеру, що стимулюють

пошук та встановлення учнями в текстах різноманітних логічних зв'язків. Працюючи з розглянутими текстами, діти оволодівають вмінням встановлювати причинно-наслідкові, часові, просторові та інші логічні зв'язки, вчать зставляти й порівнювати окремі факти, знаходити і виправляти в тексті невідповідну за змістом інформацію. Організація пошуку дітьми протиріч, правильних і помилкових суджень, причин і наслідків певних подій, аналіз поведінки та висловлювань героїв творів стимулюють розвиток в учнів розумової діяльності та сприяють формуванню смислової сторони процесу читання.

*Ключові слова:* молодші школярі з тяжкими порушеннями мовлення, дислексія, недоліки смислового боку процесу читання, вправи розвивального характеру.

**Голуб Н.М. Недостатки смысловой стороны процесса чтения и особенности их коррекции у детей с тяжелыми нарушениями речи**

В статье рассматриваются закономерности и особенности формирования смысловой стороны процесса чтения, определяются характерные недостатки смысловой стороны чтения у детей с тяжелыми нарушениями речи. Дети указанной категории часто поверхностно, фрагментарно воспринимают содержание текста, поэтому затрудняются выделить в произведении главную мысль, недостаточно понимают логические связи, не фиксируют характерные особенности событий, явлений, затрудняются выразить свои эмоционально - оценочные суждения.

В статье рассмотрены особенности коррекционно-развивающей работы с таким контингентом учащихся. Приведены примеры текстового материала, использование которого целесообразно сочетать с заданиями развивающего характера, стимулирующими поиск и нахождение учащимися в текстах различных логических связей. Работая с рассмотренными текстами, дети овладевают умением устанавливать причинно- следственные, временные, пространственные и другие логические связи, учатся сопоставлять и сравнивать отдельные факты, находят и исправляют в тексте несоответствующую по своему содержанию информацию. Организация поиска детьми противоречий, правильных и ошибочных суждений, причин и последствий определенных событий, анализ поведения и высказываний героев произведений стимулируют развитие у учащихся умственной деятельности и способствуют формированию смысловой стороны процесса чтения.

*Ключевые слова:* младшие школьники с тяжелыми нарушениями речи, дислексия, недостатки смысловой стороны процесса чтения, упражнения развивающего характера.

**Golub N.M. Disadvantages meaning of the reading process and especially their correction in children with severe speech disorders**

The article examines regularities and peculiarities of the semantic of the reading process, defined disadvantages of semantic side reading in children with severe speech disorders. Children of this category are often superficial, fragmented perceive the meaning of the text, and therefore hampered identify the main idea in the text, is not enough to understand logical connections, is not fixed of the characteristics of events, phenomena, it difficult to express their emotional- evaluation judgments.

The article discusses the features of correctional and developing work with such contingent of pupils. Examples of textual material the use of which should combine with the tasks of developing character, stimulating the search for and establishment of the pupils in the texts of various logical connections. Working with texts discussed, children acquire the ability to establish causal, temporal, spatial and other logic relationships, learn to compare some facts, find and correct the text inappropriate content information. Organization of children finding contradictions, of correct and false judgments, causes and consequences of certain events, behavior analysis and expression heroes works stimulate the development of pupil' mental activity and contribute to the formation of semantic aspects of the process of reading.

*Keywords:* pupils with severe speech disorders, dyslexia, semantic shortcomings of the process of reading, exercises evolving nature.

Стаття надійшла до редакції 25.10.2013 р.

Статтю прийнято до друку 25.10.2013 р.

Рецензент: д.п.н., проф. Шеремет М.К.

УДК: 376(09)

**ІЗ СТОЛІТТЯ В СТОЛІТТЯ  
НЕЗАБУТНІ ІМЕНА ПЛЕЯДИ ОРГАНІЗАТОРІВ ДЕФЕКТОЛОГІЧНОЇ ОСВІТИ  
АЗБУКІН ДМИТРО ІВАНОВИЧ  
(1883-1953)**

**Гроза Е.П.**

кандидат педагогічних наук, доцент

Нове, XXI, століття ознаменувалася в діяльності ІКПП помітними подіями. Їх перелік і трактування може бути змістом окремої статті, де знайде місце і факт збільшення кількості кафедр та їх комплектування за фахом і науковим рівнем кадрів, функціонування науково-дослідної лабораторії, випуску нового «Дефектологічного словника», визначеного в якості навчального посібника, поповнення списку публікацій членів кафедр, регулярного випуску «Наукового часопису», успішного проведення кількох олімпіад, проведення Педагогічних читань кафедрою сурдопедагогіки та численних заходів кожної кафедри, перелік осіб, що здобули новий статус: кандидат наук, доктор наук, звань доцента, професора.

Мета даної статті згадати творчий внесок в дефектологічну освіту Азбукіна Д.І., одного з плеяди