

или дислалія и нарушение звукопроизношения как синонимичные; с какого возраста можно говорить об *общем недоразвитии речи*; что означают термины *системные нарушения речи*, *системное недоразвитие речи*, в каких случаях их можно использовать в качестве логопедического заключения? Все эти вопросы пока не имеют однозначного ответа. Однако выносить их на обсуждение в профессиональных сообществах нужно – необходимость в этом назрела уже давно.

В логопедической практике проявления у ребенка многообразной патологии требуют от специалиста дифференцированного учета всех взаимодействующих факторов с выделением ведущего звена (или звеньев) в структуре дефекта, которое может быть выявлено как в речевой (например, при *алалии*), так и в неречевой сферах (например, *нарушения слуха* или *нарушения интеллекта*), для первоочередного оказания логопедической помощи на определенном этапе реабилитационного процесса.

Общее недоразвитие речи – наиболее распространенная форма речевой патологии среди детей дошкольного возраста. Именно ОНР в большинстве случаев становится причиной неуспеваемости по русскому языку в школе. Поэтому выявлению этой патологии, правильной ее квалификации с целью своевременного оказания логопедической помощи уделяется так много внимания в логопедической науке. В связи с этим в логопедической практике последних десятилетий применительно к детям с ОНР получили широкое распространение такие формулировки логопедического заключения: *Общее недоразвитие речи (I уровень речевого развития)*; *Общее недоразвитие речи (II уровень речевого развития)*; *Общее недоразвитие речи (III уровень речевого развития)*.

Хотелось бы особенно подчеркнуть, что уровневое деление касается развития речи, а не ее недоразвития, как часто это понимают и из-за чего в практике оформления логопедического заключения стали допускаться некорректные формулировки. Определенный уровень речевого развития, который может наблюдаться при различных формах дизонтогенеза (умственной отсталости, задержке психического развития, тугоухости и пр.) стали квалифицироваться как ОНР (I, II или III уровня), что, безусловно, недопустимо. При общем недоразвитии речи у детей нарушено формирование всех компонентов речи, относящихся к ее звуковой и смысловой сторонам при *нормальном физическом слухе и интеллекте*. Применительно к детям с умственной отсталостью, задержкой психического развития, тугоухостью и пр. более корректным следует признать следующую формулировку логопедического заключения: *«системное недоразвитие речи (I, II или III уровень речевого развития)»* с обязательным указанием конкретной формы аномалии развития. Например: *«системное недоразвитие речи (II уровень речевого развития) при задержке психического развития»*.

Основными требованиями, которым должно соответствовать логопедическое заключение, являются *смысловая однозначность* (одно толкование) и *достаточная семантическая сила* (точное и полное отражение смысла диагноза). Любое логопедическое заключение должно начинаться с унифицированных номенклатурных обозначений формы речевой патологии, которую специалист выделил в качестве основного нарушения («дислалія», «дизартрия», «общее недоразвитие речи»). Причем может быть как одно, так и несколько основных нарушений («дизартрия, ринолалия»). В качестве примеров правильно сформулированного логопедического заключения можно привести следующие, часто встречающиеся в логопедической практике: *«моторная алалия (I уровень речевого развития)»*; *«общее недоразвитие речи (II уровень речевого развития) при дизартрии»*; *«общее недоразвитие речи (III уровень речевого развития) при ринолалии»*; *«системное недоразвитие речи (I уровень речевого развития) при умственной отсталости»*; *«системное недоразвитие речи (II уровень речевого развития) при тугоухости III степени»*.

Аналитическое осмысление литературы, касающейся вопросов диагностики речевых нарушений, заставляет признать, что в настоящее время назрела острейшая необходимость в стандартизации логопедических заключений, дальнейшем развитии учения о логопедическом «диагнозе», выделении его в самостоятельный цикл последипломного образования дефектологов, отказе от некоторых устоявшихся, но устаревших представлений о форме и структуре логопедического заключения.

УДК 376.–056.264 : 376.016 : 811.161.2 – 028.31] – 053.4

**ОСОБЛИВОСТІ ФОНЕМАТИЧНОЇ СКЛАДОВОЇ МОВЛЕННЯ ДІТЕЙ  
СЕРЕДЬНОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ІЗ ФФНМ**

**Рібцун Ю. В.**

*У статті охарактеризовано стан сформованості фонематичної складової мовлення дітей п'ятого року життя із ФФНМ за такими напрямками: а) фонематичне сприймання на перцептивному рівні; б) фонематичні увага та пам'ять; в) слуховий контроль; г) фонематичні уявлення; г) операції ймовірного прогнозування на фонологічному рівні.*

В статтє охарактеризовано состояние сформированности фонетико-фонематической составляющей речи детей пятого года жизни с ФФНР по таким направлениям: а) фонематическое восприятие на перцептивном уровне; б) фонематическое внимание и память; в) слуховой контроль; г) фонематические представления; д) операции вероятностного прогнозирования на фонологическом уровне.

The article described the state of the formed phonetic and phonemic component of the speech of children in the fifth year with FFNM at the following directions: a) on phonemic perception perceptual level, b) phonemic attention and memory, c) controls hearing, d) phonemic representation, e) the operation of probabilistic forecasting at the phonological level.

Ключові слова: фонетико-фонематичний недорозвиток мовлення, дошкільники п'ятого року життя, фонетико-фонематична складова мовлення.

Ключевые слова: фонетико-фонематическое недоразвитие речи, дошкольники пятого года жизни, фонематическая составляющая речи.

Keywords: phonetic and phonemic speech underdevelopment, preschoolers of the fifth's year, phonemic speech component.

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

Згідно наказу Міністерства освіти і науки України, Міністерства охорони здоров'я України № 240/165 від 27.03.2006 р. про „Порядок комплектування дошкільних навчальних закладів (груп) компенсуючого типу” у логопедичні групи для дітей із фонетико-фонематичним недорозвитком мовлення (ФФНМ) приймаються дошкільники, починаючи з чотирьох років.

Дослідження показало, що контингент дошкільників середньої логопедичної групи для дітей із ФФНМ є різномірним. До його складу входять:

а) дошкільники із порушенням звуковимовної складової мовлення при збереженій іннервації мовнорухового апарату (діти з дислалією);

б) діти із порушенням звуковимови внаслідок недостатньої іннервації мовленнєвого апарату (дошкільники з дизартрією);

в) дошкільники з порушенням тембру голосу та звуковимови, обумовленим анатомо-фізіологічними дефектами мовленнєвого апарату (діти з ринолалією);

г) діти з недостатньо сформованою звуковимовною складовою та з патологічно прискореним темпом мовлення (дошкільники з тахілалією на фоні простої дислалії);

ґ) дошкільники з порушеннями голосу (діти з дисфонією) на фоні простої дислалії;

д) діти зі звичною порушеною звуковимовою, найчастіше через наслідування дефектної звуковимови членів родини.

Наявність в одній групі такої кількості дітей із різними логопедичними висновками потребує диференційованого підходу, як до діагностики, так і до подолання виявлених мовленнєвих порушень.

Охарактеризуємо особливості фонематичної складової мовлення дітей п'ятого року життя із ФФНМ.

Дослідження фонематичної системи мовлення включало вивчення:

1) фонематичного сприймання на перцептивному рівні;

2) фонематичної уваги та пам'яті;

3) навичок слухового контролю;

4) фонематичних уявлень;

5) операції ймовірного прогнозування на фонологічному рівні.

Стан сформованості фонематичного сприймання на перцептивному рівні дітей п'ятого року життя із ФФНМ

Перед тим, як приступати до вивчення рівня фонематичного сприймання, ми ознайомились із висновками лікаря-отоларинголога стосовно кожного дошкільника групи, адже наявні у порушення слуху дитини робили б подальше обстеження недоцільним.

У діагностичному завданні „Хитрі слова” вчитель-логопед насамперед перевіряв, чи знає дитина назви запропонованих зображень, а після цього пропонував їй розглянути картинки, подані парами. Дитина мала показати ту з них, яку називав учитель-логопед. З цією метою було використано авторський навчально-методичний посібник із зображенням пар предметів на позначення паронімів (від гр. *para* – поруч та *опота* – ім'я)

– слів, близьких за своїм звучанням, але різних за значенням. Їх назви містили:

- а) акустично та артикуляційно далекі звуки (наприклад, [б] – [п] – *бабка – папка*);
- б) артикуляційно далекі, але акустично близькі звуки (наприклад, [ш] – [с] – типу *каша – каса*);
- в) артикуляційно близькі, але акустично далекі звуки (наприклад, [р] – [л] – типу *Яринка – япинка*);
- г) артикуляційно та акустично близькі звуки (наприклад, [з] – [с] – типу *казка – каска*).

Слід зазначити, що дитині пропонувалися тільки ті зображення, у назвах яких були звуки, які вимовлялися нею правильно, а тому в кожному випадку добиралися індивідуально.

З метою уникнення можливості зорового сприймання дітьми особливостей артикуляції звуків, під час називання паронімічних пар учитель-логопед прикривав собі нижню частину обличчя аркушем картону<sup>1</sup>. При виконанні завдання діти намагалися самостійно створити опору на власний оральний образ звука, що свідчило про збереженість у них інтелектуального компонента мовленнєвої діяльності.

У наступному діагностичному завданні („Схованки”), що потребувало вищого рівня сформованості фонематичної уваги, вчитель-логопед використовував спеціально підібрані картинки із зображенням предметів на позначення паронімічних пар (їх загальна кількість не перевищувала шести). Вчитель-логопед розкладав картинки хаотично та пропонував дитині показати назване ним зображення.

Дітям також пропонувалися деформовані речення, в яких потрібно було знайти та виправити помилку (*Наталочка з бабусяю пішли в лис. У норі жив рудий хитрий лис*).

#### *Дошкільники п'ятого року життя з дислалією*

У дітей із *акустико-фонематичною дислалією* порушені операції впізнавання та порівняння звуків за їх акустичними ознаками, тому у дошкільників відмічалася недостатня сформованість фонематичного слуху, внаслідок чого система фонем виявлялася редукованою за своїм складом. Діти часто не можуть виділити ту ознаку, за якою один звук протиставлявся іншому. Саме тому у дітей відбувається уподібнення звуків на основі спільності ознак та вибірково не формується функція слухового розрізнення деяких фонем.

У дошкільників із *артикуляторно-фонематичною дислалією* – фонематичне сприймання збережене повністю. Такі діти безпомилково розрізняють фонemi та впізнають слова-пароніми.

У дітей із *артикуляторно-фонетичною дислалією* звук-замінник, близький до потрібного звука за своїм акустичним ефектом, набуває смислорозрізнавальної (фонематичної) функції та фіксується фонематичним слухом як нормований. У дошкільників із поєднанням дефектів звуковимови та сприймання фонем відмічається незавершеність процесів формування артикулювання та сприймання звуків, що відрізнялись акустико-артикуляційними ознаками. Така незавершеність обумовлюється порушеннями нейродинаміки окремих відділів кори головного мозку і кінестетичного (від грец. кінео – рух) праксису.

#### *Дошкільники п'ятого року життя з дизартрією*

Найбільш виражені порушення фонематичного сприймання спостерігались у дітей зі *спастичною формою псевдодульбарної дизартрії*. Через нестійкий рівень слухової уваги пошук паронімічних пар викликає значні утруднення у дошкільників. Дослідження Р. М. Боскіс, Р. Є. Левіної, О. Р. Лурії, Л. Ф. Чистович, М. Х. Швачкіна свідчать, що при порушенні артикуляції почутого звука може у різній мірі погіршуватись і його сприймання. Слід зазначити, що для цієї форми дизартрії є характерною палаталізація, що також посилює фонематичний недорозвиток у дітей.

#### *Дошкільники п'ятого року життя з ринолалією*

У дітей з *ринолалією* (особливо органічною відкритою її формою) фіксується незначне зниження слуху (переважно на одне вухо), що обумовлене частими отитами з хронічним протіканням. Однак такі порушення не заважають дітям правильно сприймати звернене до них мовлення. Порушення мовленнєвих кінестезій внаслідок анатомічних дефектів органів мовлення породжує недостатність слуховимовної взаємодії, що і спричиняє виникнення вторинного рівня порушення фонематичного сприймання.

У дітей з *тахілалією* через недостатній рівень сформованості слухової уваги фіксуються поодинокі порушення фонематичного сприймання.

Отже, у дітей середнього дошкільного віку із ФФНМ було відслідковано певну залежність між рівнем фонематичного сприймання та кількістю дефектних звуків: чим більше звуків у дошкільників виявлялося несформованими, тим нижчим був у них рівень фонематичного сприймання.

#### *Стан сформованості фонематичної уваги та пам'яті дітей п'ятого року життя із ФФНМ*

Якщо про особливості стану сформованості фонематичної уваги можна було зробити висновок за виконанням дітьми діагностичного завдання „Схованки”, то фонематична пам'ять, як важливий компонент фонетико-фонематичної складової мовлення в цілому, потребувала окремого вивчення. З цією метою для

<sup>1</sup> Це не стосувалося випадків кореляції дзвінких та глухих звуків.

обстеження фонематичної пам'яті на зоровому та слуховому рівні дошкільникам п'ятого року життя пропонувалось ігрове завдання „Запам'ятай і назви”, мовленнєвим матеріалом для якого слугували знайомі дітям двоскладові слова (типу *ваза, кубик, ложка* тощо). Завдання мало чотири варіанти із використанням:

- 1) наочності без називання;
- 2) наочності з називанням зображених предметів (проби на зоровому рівні);
- 3) запам'ятовування на слух із наочною опорою;
- 4) запам'ятовування на слух без наочної опори (проби на слуховому рівні).

У першому варіанті вчитель-логопед мовчки викладав перед дитиною в ряд п'ять картинок; через 15 с перевертав їх і пропонував вибрати серед інших семи картинок потрібні. У другому варіанті вчитель-логопед викладав перед дитиною в ряд п'ять картинок і називав їх; через 15 с перевертав зображення і пропонував вибрати серед інших семи картинок потрібні. У третьому варіанті вчитель-логопед називав дитині п'ять слів; через 15 с пропонував вибрати серед семи картинок ті зображення, які були названі. У четвертому варіанті вчитель-логопед називав дитині п'ять слів; через 15 с дитина мала повторити їх.

Було відмічено, що чим менше запропонованих слів, тим краща продуктивність запам'ятовування. На зоровому рівні найвищий показник запам'ятовування припадає на чотири слова, причому це стосується як наочного матеріалу із називанням, так і без нього. Слуховий рівень виявляється сформованим у дітей п'ятого року життя із ФФНМ значно менше – тільки три слова із п'яти запропонованих залишаються у пам'яті. Обстеження показало значні відставання у розвитку саме фонематичних слухових функцій у дітей п'ятого року життя із ФФНМ.

З метою виявлення динаміки запам'ятовування у вигляді наочності дошкільникам пропонувався набір із п'яти картинок упродовж виконання п'яти проб. Шоста проба проводилась через годину після експерименту і показала рівень довготривалої пам'яті дітей п'ятого року життя із ФФНМ. Було помічено, що найвища концентрація уваги дошкільників припадає на другу пробу, на четвертій відбувається значний спад на відміну від норми, при якій спостерігається досить стійка концентрація на запам'ятовуванні матеріалу; через годину із запропонованих п'яти картинок переважна більшість дітей змогла пригадати чотири з них.

Отже, фонематична увага та пам'ять у дітей п'ятого року життя із ФФНМ сформовані недостатньо внаслідок швидкої втомлюваності та труднощів утримання послідовного ряду назв зображень.

*Стан сформованості слухового контролю дітей п'ятого року життя  
із ФФНМ*

З метою вивчення навичок слухового контролю дошкільникам пропонувалось ігрове завдання „Так чи ні”, матеріалом до якого слугували слова: а) пароніми; б) зі звуками, далекими за акустико-артикуляційними ознаками<sup>2</sup>; в) зі звуками, близькими за акустико-артикуляційними ознаками, які не змішуються у мовленні дитини.

Вчитель-логопед знайомив дитину з іграшкою – зайченям Заєм, відзначав, що воно ще зовсім маленьке, а тому не знає, як правильно називаються предмети. Педагог показував дитині картинку, повідомляв, що буде називати зображення то правильно, то ні. Дитина мала уважно слухати і на правильне називання підняти руку, щоб Зай зміг запам'ятати вірну назву зображеного на картинці предмета.

Із запропонованим завданням впоралася переважна більшість дітей. Помилкове виконання обумовлюється нестійкістю слухової та фонематичної уваги. Часто наслідком утруднень є неузгодженість між механізмами слухового контролю та прийому, з одного боку, та управління мовленнєвими рухами – з іншого.

Продовженням попереднього було завдання на виправлення деформованого речення, в якому одне зі слів вимовлялося педагогом неправильно (*У Вови є табака Боб*). Дитині пропонувалось спочатку із зоровою опорою, а потім без неї повторити речення, вірно промовляючи всі слова. Щоб запропоноване завдання було виконане правильно, дитина має усвідомити смисл речення, запам'ятати його, помітити невірно вимовлене слово, виправити помилку, спираючись на уявлення про його фонемний склад.

*Стан сформованості фонематичних уявлень дітей п'ятого року життя  
із ФФНМ*

Для вивчення стану сформованості фонематичних уявлень дітям пропонувалось повторити склади з опозиційними звуками (па – ба, си – зи, го – ко) та виконати діагностичне ігрове завдання „Трік-трак, чи це так?”, у якому вчитель-логопед показував дитині картинку, повідомляв, що буде називати зображення то правильно, то ні. Дитина, допомагаючи зайченяті Заю засвоїти правильні назви предметів, мала слідкувати за відповідністю називання зображення педагогом і ствердно або заперечливо кивати головою.

Виконувати завдання пропонувалось лише тим дітям, які впоралися із завданням „Так чи ні”, адже у інших дошкільників вже була виявлена порушена ланка (слуховий контроль), що спричиняла заміни чи змішування звуків, а тому виконання наступного завдання ставало недоцільним. Матеріал до проби добирався

<sup>2</sup> Тільки на матеріалі звуків, що дитина вимовляє правильно.

індивідуально, з урахуванням звуків, що неправильно вимовлялися дитиною.

Помилки, які допускаються дітьми під час повторення складів, обумовлюються навіть самою незвичною ситуацією відтворення нових беззмістовних звукокомплексів та недостатнім рівнем сформованості кінетичного (від грец. χινητικός – рухливий) праксису, який забезпечує переключення з одного артикуляційного укладу на інший.

У результаті проведення діагностичних завдань було виділено 4 групи дітей:

- 1) з відсутнім слуховим контролем і порушеними фонематичними уявленнями;
- 2) з наявним слуховим контролем, але порушеною фонематичною увагою (гарний прогноз щодо формування фонематичних уявлень);
- 3) з наявним слуховим контролем та порушеними фонематичними уявленнями;
- 4) зі сформованими фонематичними уявленнями, але з наявними змішуваннями звуків у мовленні (порушена артикуляційна ланка).

В цілому фонематичні уявлення дітей середнього дошкільного віку із ФФНМ відповідають власній неправильній вимові, що пов'язано з недостатністю слухової уваги та слухового контролю за власним мовленням.

#### *Стан сформованості операції ймовірного прогнозування на фонологічному рівні дітей п'ятого року життя із ФФНМ*

З метою визначення стану сформованості операції ймовірного прогнозування на фонологічному рівні дітям середнього дошкільного віку із ФФНМ пропонувалось ігрове завдання „Я почну, а ти – продовжуй” (було модифіковано методику В. В. Тищенко), мовленнєвим матеріалом до якого слугували слова: 1) які починаються на однаковий склад (для показу) (ко – колобок, коник, коза; со – собака, сосиски, сонечко; ли – лимон, лисиця, лижі); 2) різної складової структури (для домовляння): а) чотирискладові (телеві... (зор), пірамід... (ка), рукавич... (ки), велоси... (пед); б) трискладові (яблу... (ко), таріл... (ка), лиси... (ця), коше... (ня), помі... (дор), маши... (на), ведме... (дик), дере... (во); в) двоскладові (лож... (ка), чай... (ник), гру... (ша), зай... (чик), ліж... (ко).

Завдання пропонувалося у трьох варіантах. У першому вчитель-логопед викладав перед дитиною шість картинок, промовляв початок слова; дитина мала вибрати серед зображень ту картинку, на якій назва зображення починалася на вказаний учителем-логопедом склад. У другому варіанті вчитель-логопед викладав перед дитиною шість картинок, три з яких починалися однаково, а інші – конфліктні; промовляв спільний початок у назвах трьох зображень; дитина, керуючись запропонованими зображеннями, мала показати ті з них, які починалися на названий вчителем-логопедом склад. У третьому варіанті вчитель-логопед починав слово, а дитина мала продовжити його.

Як показали результати виконання проби, це завдання виявилось досить складним для дітей, проте після кількаразового його проведення дошкільники із ФФНМ впоралися із завданням.

Все вищезначене обумовило створення авторського програмно-методичного комплексу „Корекційно-розвивальна і навчально-виховна робота з дітьми із ФФНМ (перший рік навчання)” [2, 3], головною метою якого є подолання фонетико-фонематичних порушень у дошкільників.

#### **СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:**

1. Програма виховання і навчання дітей з фонетико-фонематичним недорозвитком мовлення (у тому числі з нерізко вираженим загальним недорозвитком мовлення) / укл. С. М. Петренко, О. П. Мілевська, Ю. І. Лебедева. – К. : НМЦ середньої освіти МОН України, 1999. – 97 с.
2. Рибцун Ю. В. Коррекционно-развивающая программа обучения детей пятого года жизни с ФФНР: современный взгляд / Ю. В. Рибцун // Специальное образование : материалы VII Междунар. науч. конф., 21–22 апр. 2011 г. / под общ. ред. проф. В. Н. Скворцова. – СПб. : ЛГУ им. А. С. Пушкина, 2011. – Т. 1. – С. 248–252.
3. Рибцун Ю. В. Розробка науково-методичного забезпечення організації та змісту спеціальної освіти дітей середнього дошкільного віку із ФФНМ: реалії та перспективи / Ю. В. Рибцун // Педагогічне проектування як засіб становлення і розвитку ключових компетентностей суб'єктів освітнього простору : матеріали Всеукр. наук.-практ. конф., 14–15 жовтня 2010 р. / за заг. ред. проф. К. Л. Крутій, Є. М. Павлютенкова. – Запоріжжя : ТОВ «ЛІПС» ЛТД, 2010. – С. 199–206.
4. Филичева Т. Б., Туманова Т. В. Дети с фонетико-фонематическим недоразвитием : воспитание и обучение : уч.-метод. пособие для логопедов и воспитателей. – М. : «ГНОМ и Д», 2000. – 80 с. – (Практическая логопедия)
5. <http://www.logoped.in.ua/>