



УДК 376.37(073)-053.2=161.1.2

РЕАЛІЗАЦІЯ ПСИХОЛІНГВІСТИЧНОГО ПІДХОДУ ДО ПРОГРАМОВО-МЕТОДИЧНОГО ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ З КОРЕКЦІЇ ФОНЕТИКО-ФОНЕМАТИЧНОЇ СТОРОНИ МОВЛЕННЯ У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ІЗ ТЯЖКИМИ ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ

Валентина Ільяна, Інституту спеціальної педагогіки НАПН України, м. Київ, Україна,
valentynailiana@gmail.com;

Зоряна Пригода, Інституту спеціальної педагогіки НАПН України, м. Київ, Україна,
zorianana.prigoda@gmail.com

Представлено погляди до проблеми організації корекційної роботи вчителя-логопеда з розвитку фонетико-фонематичної сторони мовлення у дітей молодшого шкільного віку з тяжкими порушеннями мовлення. Наведено принцип поетапної роботи та особливості добору завдань з урахуванням послідовності визначених етапів становлення фонематичних процесів, а також формування звуковимови, відповідно до психолінгвістичної періодизації розвитку мовлення. Акцентовано увагу на вагомості правильної артикуляції звуків, складів, слів, просодичної сторони мовлення, мовленнєвого дихання, інтонації, наголосу, ознайомлення дітей з диференційними ознаками схожих за акустико-артикуляційними ознаками фонем, розвитку фонематичного аналізу в зовнішньому та внутрішньому планах, відпрацюванні звуко-буквеного аналізу і синтезу, мовленнєвого аналізу і синтезу та закріпленні отриманих навичок під час виконання різноманітних за складністю завдань. Наголошується на тому, що такий підхід дасть можливість грамотно організувати роботу з корекції та розвитку фонетико-фонематичної сторони мовлення молодших школярів із тяжкими порушеннями мовлення.

Ключові слова: корекція звуковимови, фонематичне сприймання, звуковий аналіз, діти з тяжкими вадами мовлення.

Валентина Ільяная, Институт специальной педагогики НАПН Украины, г. Киев, Украина;

Зоряна Пригода, Институт специальной педагогики НАПН Украины, г. Киев, Украина

Реализация психолингвистического подхода к программно-методическому обеспечению коррекции фонетико-фонематической стороны речи у младших школьников с тяжелыми нарушениями речи

Представлен современный взгляд на проблему организации коррекционной работы учителя-логопеда по развитию фонетико-фонематической стороны речи у детей с тяжелыми речевыми нарушениями. Приведены принципы поэтапной работы и особенностей подбора заданий с учетом последовательности этапов становления фонематических процессов, а так же формирования звукопроизношения в соответствии психолингвистической периодизации развития речи.

© Ільяна В., Пригода З., 2017



Акцентовано увагу на важливості правильної артикуляції звуків, слогов, слів, просодическої сторони мови, мовного дихання, інтонації, ударення. Так же представлено роботу по ознайомленню дітей з диференціальними властивостями фонем, розвитком звукового аналізу та синтезу в зовнішньому та внутрішньому планах, звуко-буквенного аналізу та синтезу, а також закріпленню отриманих навичок в час виконання різноманітних за складністю завдань. Підкріплюється те, що такий підхід створить можливість організувати роботу по корекції та розвитку фонетико-фонематическої сторони мови у молодших школярів з важкими мовними порушеннями.

Ключові слова: корекція звукопроизношення, фонематическе сприйняття, звуковий аналіз, діти з важкими порушеннями мови

Valentyna Iliana, Institute of Special Pedagogics NAPS of Ukraine, Kiev, Ukraine;

Prigoda Zoriana, Institute of Special Pedagogics NAPS of Ukraine, Kiev, Ukraine

Psycholinguistic approach realization as a basis of phonetical-phonemematical side of speech development in primery school students with severe speech disorders

The article presents a modern approach to the problem of organization and development of phonetical-phonemematical side of speech in primary school students with severe speech disorders. The article presents the way of construction of compensatory developmental. The article considers the way of building a correctional work. Considered psycholinguistic periodization speech development. It appears here as a starting circuit for competent construction of compensatory developmental. In accordance with this article presents a methodology for the phased development of phonetical-phonemematical side of speech and interventional to the processes. Are examples of different tasks in terms of complexity (simple to complex). Describes the features of the use of these tasks. It is paid attention to the significance of learning of differentiated sounds characteristics which are acoustically and articulatory similar to each other, to phonemic analysis development in the introspective and exoteric way, to the sound-letter analysis and synthesis forming, to the speech analysis and synthesis redundancy in the complexity-different tasks. The following material can be used by speech therapist as a base. This makes it possible to use a differentiated approach during the remedial work to address violations of phonemic aspects of speech in primary school students with severe speech disorders.

Keywords: phonetical-phonemematical side of speech, phonemic perception, phonemic image, sound analysis, primary school students with severe speech disorders.

Тяжкі порушення мовлення (ТПМ) – це низка розладів мовлення (афазія, дизартрія, ринолалія, заїкання), які супроводжуються загальним його недорозвитком важкого ступеня та характеризуються різко вираженою обмеженістю засобів мовленнєвого спілкування в умовах нормального слуху та збереженого інтелекту. Спільні особливості прояву дефекту за умови різних первинних аномалій мовленнєвого розвитку є визначальними для створення методичних систем, а організація всього педагогічного процесу в школах для дітей з ТПМ має відбуватися з позицій системного підходу, який передбачає взаємопов'язане формування фонетичних, фонематичних і лексико-граматичних компонентів мовлення. З метою удосконалення та корекції означених мовленнєвих ланок на часі



було створення програм з корекції мовленнєвих порушень, які відповідають положенням сучасних концепцій мовної освіти щодо підвищення рівня мовленнєвого розвитку, поліпшення умов опанування шкільними знаннями.

У структуру програми «Корекція мовлення» для молодших школярів із ТПМ закладено 3 колонки:

1. Нумерація напрямів у середині загальної теми;
2. Зміст корекційної роботи, де представлено напрями, відповідно до яких учитель-логопед може планувати індивідуальні та підгрупові заняття;
3. Колонка відображає мету та завдання корекційної роботи.

З метою реалізації та втілення диференційованого підходу до корекції мовленнєвих розладів, зокрема корекції фонетико-фонематичної сторони мовлення, програмно-методичне забезпечення не може висувати вимоги до рівня корекції складових мовленнєвої діяльності. Це зумовлено нерівномірністю проявів мовленнєвих порушень та різноманітністю особливостей розвитку психолінгвістичних ланок у кожної дитини [2, 5]. Саме тому в усіх розділах програми «Корекція мовлення» представлено поетапну роботу, яка враховує індивідуальні мовленнєві можливості та рівень розвитку учня.

Зміст корекційної програми розроблено з позицій психолінгвістичного підходу до діагностики та шляхів подолань мовленнєвих розладів, що потребує індивідуального планування роботи з кожним учнем залежно від рівня первинного мовленнєвого порушення та ускладнень, які його супроводжують (порушення писемного мовлення, вторинна затримка психічного розвитку, розлади емоційно-вольової сфери, соматична ослабленість тощо). Саме тому в програмі відсутній поділ корекційно-змістового наповнення за класами.

Під час планування корекційної роботи (як індивідуальної, так і підгрупової) учитель-логопед орієнтується на виявлений в результаті обстеження рівень сформованості психолінгвістичних компонентів, що забезпечують розвиток мовленнєвої системи. Завершальний контрольний етап дає змогу відстежити динаміку розвитку та досягнення учня, а також спрогнозувати наступний етап.

У процесі корекційного впливу пріоритетним напрямом є формування правильної звуковимови в учнів із тяжкими порушеннями мовлення [4]. Порушення звуковимови перешкоджають оволодінню звуковим аналізом та синтезом, які в майбутньому супроводжуються труднощами в опануванні грамотного письма та читання [1, 3, 4].

Розділ корекційної програми з подолання порушень звуковимови передбачає декілька етапів.

Перший етап діагностичний розпочинається з обстеження звуковимови, що проводиться у першу половину вересня. Згідно з отриманими результатами вчитель-логопед отримує мовленнєву картину учня і будує корекційну роботу.

Другий етап корекційний який впроваджується на спеціальних логопедичних заняттях, і передбачає розвиток:

- правильної артикуляції звуків, складів, слів, просодичної сторони мовлення, мовленнєвого дихання, інтонації, наголосу;



- рухливості артикуляційного апарату уточнення і чіткість вимови тих звуків, якими учні володіють, та постановкою відсутніх;
- умінь розрізнявати звуки, що помітно відрізняються один від одного, та акустично й артикуляційно близьких;
- артикуляційних рухів і певних якісних особливостей цих рухів (сили, точності, координованості, синхронності), розвиток кінестетичних відчуттів та уявлень;
- поживлення мимики обличчя, формування ритмічної та звуко-складової структури слова;
- інтонаційної виразності мовлення, робота над наголосом, темпом, ритмом, мелодикою, просодією.

У процесі корекційної роботи важливу роль у формуванні правильної звуковимови відіграє чітка, точна, скоординована робота артикуляційних органів, їх здатність швидко і плавно переключатись з одного положення на інше, а також здатність утримувати задану артикуляційну позицію.

Отже, необхідно підготувати артикуляційний апарат до роботи при постановці звуків. Вироблення повноцінних артикуляційних рухів, поєднання їх у складніші уклади різних фонем досягаються роботою за таких напрямках:

- постановка звука;
- досконале відпрацювання відсутніх або дефектних артикуляційних укладів.

Вищезазначена робота виконується з кожною дитиною індивідуально.

Наступним кроком є артикуляційна гімнастика, яка являє собою комплекс виконуваних артикуляційних вправ. Основне її призначення це вдосконалення артикуляційної метрики, зміцнення м'язів артикуляційних органів, вироблення повноцінних рухів, необхідних для правильної вимови. Гімнастика виконується, як індивідуально, так і колективно – великими групами або підгрупами. Під час артикуляційної гімнастики вчителю логопеду потрібно акцентувати увагу на:

- вироблення вмінь швидко приймати необхідну артикуляційну позу утримувати її і плавно переключатись на іншу;
- систему артикуляційних вправ, що охоплює, як статичні так і динамічні вправи, спрямовані на розвиток координації мовленнєвих рухів у динаміці;
- узгодження рухів язика і губ, оскільки під час говоріння ці органи діють взаємно пристосовуючись;
- формуванню кінестетичних відчуттів, уявлень.

До вивчення нових артикуляційних вправ приступають після досконалого оволодіння попередніми. Вправи виконуються стоячи або сидячи перед дзеркалом (зоровий контроль). Темп виконання артикуляційних рухів наростає по мірі оволодіння ними. Комплекс артикуляційних вправ ускладнюється і розширюється.

Також вагоме значення у роботі вчителя-логопеда на логопедичних заняттях полягає в: активному використанні комплексів дихальної гімнастики; автоматизації навичок організації дихання, фонації, артикуляції, темпу і відповідного ритму мовлення; закріпленні правильної вимови учнів, робота над просодикою.

Під час проведення корекційної роботи рекомендується навчати дитину правильному – короткому і глибокому вдихові та тривалому поступовому видихові, а також раціонально використовувати видих під час мовлення. Вправи на



розвиток мовленнєвого дихання, проводять для контролю діафрагмального вди-ху. Необхідно покласти руку на живіт, на діафрагму. При правильному вдихові живіт надимається. Дітям пояснюємо «Надуваємо в животі повітряну кульку» тощо. На етапі постановки звука логоритмічні заняття передбачають матеріал для розвитку міміки, орального праксису, загальної моторики. Приклад: розви-ток міміки, завдання типу: «Ви їсте кислий лимон; Ви зустріли забіяку; Ви бо-ляче вдарили ногу; Вам подарували гарну іграшку» тощо.

Для розвитку орального праксису всі вправи для рухомих артикуляційних органів виконуються ритмічно: під рахунок, метроном, під музику з чітко ви-раженим ритмом і акцентом.

Під час автоматизації звуків здійснюється розвиток артикуляції, інтонаційної виразності, темпу, ритму мовлення в поєднанні з різноманітними рухами. Мов-леннєвий матеріал добирається відповідно до звука, який опрацьовується, крім того має бути цікавим. На етапі диференціації звуків корисні ігри-драматизації з музичним супроводом і без нього. Тексти насичуються розрізнюваними звуками.

Третій етап – контрольний. Під час зазначеного етапу вчитель-логопед про-тягом травня обстежує стан звуковимови учнів, і отримані результати заносить до індивідуальних логопедичних карток.

Недоліки з боку фонематичних процесів також негативно впливають на на-вчання читання та письма та, в окремих випадках, провокують виникнення стій-ких розладів у писемному мовленні. На час ознайомлення дітей з графічни-ми образами звуків у них мають бути сформованими вміння виділяти окремий звук у слові та визначати послідовність звуків слова. Ці вміння забезпечують-ся достатнім рівнем сформованості фонематичних процесів – сприймання, уяв-лення, звукового аналізу та синтезу слів. Зазначені функції залежать від рівня розвитку слухової уваги, пам'яті та слухового контролю, а також достатнього рівня розвитку розумових операцій [1].

З метою ефективної організації корекційної роботи з розвитку та корекції фо-нематичного слуху ще під час планування та добору завдань учителю-логопеду необхідно дотримуватись послідовності визначених етапів становлення фонема-тичних процесів відповідно до психолінгвістичної періодизації розвитку мовлення:

- 1) фонематичне сприймання;
- 2) фонематичні уявлення (головною умовою виконання завдань є абсолютна відмова від артикулювання слів дитиною, а також без опори на слухове сприй-мання. Тобто дитина має виконувати завдання без проговорювання слів чи то педагогом, чи то самостійно);
- 3) звуковий аналіз у зовнішньому плані (тобто з опорою на слухове сприй-мання слова, вимовлюваного педагогом (що є легшим варіантом завдання), або дитиною (більш складний варіант завдання));
- 4) звуковий синтез у зовнішньому плані;
- 5) звуковий аналіз у внутрішньому плані (тобто без опори на слухове сприй-мання слова, без будь-якого проговорювання чи то артикулювання, лише за уяв-ленням);
- 6) звуковий синтез у внутрішньому плані.



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

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

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

Завдання до кожного етапу мають добиратись за принципом поступового ускладнення, що, на нашу думку, забезпечить високу гнучкість корекційної методики та, відповідно, сприятиме її ефективності (за умов правильно визначеного механізму порушення). Розглянемо детальніше особливості добору матеріалу та принцип його використання на кожному з корекційних етапів.

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

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

На третьому корекційному етапі матеріал до завдань із розвитку слухових фонематичних процесів має бути максимально насиченим складними для вимовляння звуками, а також багатоскладовими словами зі збігом приголосних. Такі спеціально створені умови вимагають достатньо високого рівня концентрації уваги до фонемного складу слів, скомпенсованості недоліків звуковимови та певного рівня сформованості фонематичних процесів. Розвиток із вдосконалення останніх відбувається за рахунок зміни умов уже звичних завдань. Так, під



час виконання звукового аналізу слів для дітей залишатиметься провідною єдиною опорою – власне уявлення.

Отже, корекційно-розвиткова робота за вищезазначеними розділами програми передбачає: формування умінь в учнів із тяжкими порушеннями мовлення вправно, координовано володіти артикуляційним, дихальним і голосовим апаратами, чітко вимовляти та розрізняти звуки, відтворювати складову структуру слів, добирати відповідні слова спираючись на досконало сформовані фонематичні процеси. Представлена поетапність у роботі з розвитку фонематичного слуху дасть змогу педагогові реалізувати диференційований підхід відповідно до механізму порушення, тобто організувати роботу з того щабля розвитку, на якому знаходиться дитина.

ЛІТЕРАТУРА

1. Ільяна В. М. Подолання дислексій в учнів 2 – 4 класів загальноосвітніх шкіл для дітей з тяжкими порушеннями мовлення / В. М. Ільяна // Особлива дитина: навчання та виховання. – 2014. – № 1. – С. 18 – 27.
2. Ковшиков В. А. Психолінгвістика. Теорія речової діяльності : [учеб. посібник] / В. А. Ковшиков, В. П. Глухов. – М. : АСТ : Астрель, 2007 – 318 с.
3. Лурія А. Р. Очерки психофізіології письма / А. Р. Лурія. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1950. – 83с.
4. Пригода З. С. Аналіз помилок писемного мовлення в учнів 5 – 6 класів із тяжкими порушеннями мовлення / З. С. Пригода // Особлива дитина: навчання і виховання. – К. : «Педагогічна преса», 2014. – № 1. – С. 68 – 71.
5. Соботович Е. Ф. Психолінгвістическа структура речової діяльності и механізми її формування / Е. Ф. Соботович. – К.: ИЗМН, 1997. – 44 с.

REFERENCES (TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

1. Iliana V. M. (2014). Dislexia overcoming at students of 2 – 4 grades of regular schools for children with severe speech disabilities. Exceptional child: teaching and upbringing, №11, pp. 18 – 27. [In Ukrainian].
2. Kovshikov V. A. (2007). Psiholingvistika. Teoria rechevoj dejatel'nosti. Moscow: Astrel. [In Russian].
3. Lurija A. R. (1950). Oчерki psihofiziologii pisma. Moscow: APN RSFSR. [In Russian].
4. Prigoda Z. S. (2014) Analysis of written speech mistakes in students of 5 – 6 grades with severe speech disabilities. Exceptional child: teaching and upbringing, no. 1, pp. 68 – 71.
5. Sobotovitch E. F. (1997). Psiholingvisticheskaja struktura rechevoj dejatel'nosti I mehanizmy ejo formirovanija. Kiev: IZNM. [In Ukrainian].