

5. Власова Н.А. Логопедическая работа с заикающимися дошкольниками.-М.: - 1959.-90с.
6. Евгенова А.Я., Смирнова М.В. Опыт логопедической работы со взрослыми заикающимися.-М.: -1960.
7. Селиверстов В.И. Современный комплексный метод преодоления заикания: Расстройство речи у детей и подростков/ Под ред Ляпидевского С.С.-М.: -1969.
8. Чевелева Н.А. Исправление заикания у школьников в процессе обучения.-М.: - 1978.-112с.
9. Шкловский В.М. Комплексная система логопедических занятий и психотерапии при логоневрозах: Методическое письмо.-Л.: МЗ РСФСР.: ЛНИИПИ им. Бехтерева,-1974.
10. Ястребова А.В. Коррекция заикания у учащихся общеобразовательной школы: Пособие для учителей-логопедов.-М.: Просвещение.-1980.-5-14с.

УДК: 376.36:373.2

ФОРМИРОВАНИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ ЛЕКСИКИ У ДОШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ

Кондратенко И.Ю.

У статті аналізується проблема засвоєння системи лексичних значень у дошкільнят з мовленнєвими порушеннями, що відображають їх емоційні стану та оцінки в психологічному, лінгвістичному, психолінгвістичних та педагогічному аспектах. Представлені порівняльні результати вивчення емоційного пласта лексики, своєрідності використання паралінгвістичних засобів спілкування. Запропоновано систему методичних прийомів роботи з формування емоційної лексики у дітей з порушеннями мовлення старшого дошкільного віку.

В статье анализируется проблема усвоения системы лексических значений у дошкольников с речевыми нарушениями, отражающих их эмоциональные состояния и оценки в психологическом, лингвистическом, психолингвистическом и педагогическом аспектах. Представлены сравнительные результаты изучения эмоционального пласта лексики, своеобразия использования паралингвистических средств общения. Предложена система методических приемов работы по формированию эмоциональной лексики у детей с нарушениями речи старшего дошкольного возраста.

In the article the problem of mastering of the system of lexical values is analysed for under-fives with vocal violations, reflecting their emotional consisting and estimations of psychological, linguistic, psycholinguistic and pedagogical aspects. The comparative results of study of emotional layer of vocabulary are presented, originality of the use of paralingvistic means of intercourse. The system of methodical receptions of work on forming of emotional vocabulary is offered for children with allolalias senior preschool age.

Ключові слова: дошкільнята з мовленнєвими порушеннями, система лексичних значень, емоційна лексика, емоційні стану та оцінки дітей старшого дошкільного віку, паралінгвістичні засоби спілкування, інтонаційна виразність мовлення, коефіцієнт лексичного розмаїття, коефіцієнт лексичного багатства, ігрова діяльність, почуття емпатії, мовленнєве спілкування, комунікативні ситуації.

Ключевые слова: дошкольники с речевыми нарушениями, система лексических значений, эмоциональная лексика, эмоциональные состояния и оценки детей старшего дошкольного возраста, паралингвистические средства общения, интонационная выразительность речи, коэффициент лексического разнообразия, коэффициент лексического богатства, игровая деятельность, чувство эмпатии, речевое общение, коммуникативные ситуации.

Keywords: under-fives with vocal violations, system of lexical values, emotional vocabulary, emotional states and estimations of children of senior preschool age, paralingvistic means of intercourse, intonation expressiveness speech, coefficient of lexical variety, coefficient of lexical riches, playing activity, sense of empatii, vocal intercourse, communicative situations.

Проблема подготовки к возможной интеграции и адаптации детей с речевыми нарушениями к условиям общеобразовательной школы на современном этапе развития дошкольной коррекционной педагогики имеет приоритетное значение. Решение данной проблемы тесным образом связано с осуществлением индивидуализированного, а также более дифференцированного и поэтапного коррекционного воздействия; с преобразованием методических систем, учитывающих неоднородность контингента детей с нарушениями речи и ведущие тенденции обновления содержания образования.

Исходя из современных положений, в лаборатории содержания и методов обучения детей с нарушениями речи ГНУ «ИКП РАО», под руководством д.пед.н., проф. Чиркиной Г.В. проведено исследование, направленное на изучение особенностей развития эмоциональной лексики детей с нарушениями речи и предложены методические пути ее формирования.

Формирование лексики, как особой семантической системы зависит от интеллектуального уровня

ребенка, развития его когнитивных процессов: мышления, памяти, внимания, а также коммуникативной активности и мотивационной сферы. Эмоциональная лексика представляет собой значительный лексический пласт русского языка. Традиционно к данной лексике принято относить: «слова, выражающие чувства, переживаемые самим говорящим или другим лицом; слова — оценки, квалифицирующие вещь, предмет, явление или с положительной, или с отрицательной стороны всем своим составом, лексически; слова, в которых эмоциональное отношение к называемому выражается не лексически, а грамматически, т. е. особыми суффиксами и префиксами» [Е.М. Галкина – Федорук, 1957].

Проведенное нами экспериментальное исследование охватило 70 детей в возрасте 5-6 лет с нормальным речевым развитием - контрольная группа (КГ) и с речевыми нарушениями - экспериментальная группа (ЭГ). Экспериментальное исследование включало задания нескольких серий.

Целью *первой серии заданий* было выявить возможности определения и называния детьми эмоционального состояния по фотографиям, картинкам, пиктограммам. Количественные показатели определения и называния детьми эмоционального состояния другого человека по фотографиям, предметным картинкам, пиктограммам преобладали у дошкольников КГ. Качественный анализ результатов обследования позволил выявить следующие особенности испытуемых двух групп (ЭГ и КГ): дети смешивали эмоциональное состояние «гнева» с «грустью»; «страха» с «удивлением», «грустью», «гневом»; «удивления» с «радостью», «страхом».

У дошкольников ЭГ наблюдалось смешение понятий при определении эмоционального состояния «грусти» с «гневом», «страхом»; «гнева» с «страхом»; «страха» с «радостью»; «удивления» со «злостью». Выявлено, что у детей с нарушениями речи максимальная успешность достигнута в определении эмоциональных состояний радости и грусти. Низкие результаты испытуемые показали при определении эмоций гнева, страха и удивления, что можно объяснить трудностями в дифференцировании эмоциональных состояний.

Количественные показатели при подборе синонимов к словам: *радостный, грустный, злой* преобладали у детей КГ; к лексеме *испуганный* успешность выполнения задания составила 7 % у дошкольников КГ и 14 % у испытуемых ЭГ; обследованные двух групп к слову *удивленный* синонимы не подобрали. Качественный анализ результатов позволил определить, что в ЭГ установление детьми синонимических отношений было затруднено (41 % обследованных не справились с заданием; 27 % - задание выполнили неверно). При подборе синонимов нами отмечен ряд особенностей детей с речевыми нарушениями, к наиболее распространенным относятся: образование синонимов путем присоединения частицы «не» (радостная – «негрустная»; грустная – «невеселая», «недобрая»); случаи, когда дети давали эмоциональную оценку слову – стимулу (грустная – «плохая»; злой – «плохой»); случаи смысловых замен (грустная – «злая», «испугательная»; удивленный – «грустный», «злой», «испуганный»).

Целью *второй серии заданий* состояла в изучении особенностей употребления эмоциональной лексики в устной речи дошкольников при составлении рассказа по серии сюжетных картин и по одной картине. При анализе устной речи детей мы использовали методы количественной оценки словаря, в частности установление коэффициента лексического богатства, который состоял в подсчете слов в тексте в единицу времени и лексического разнообразия (соотношение слов, употребленных в тексте однократно, и общего количества употребленных слов).

В результате организованного обследования нами было выявлено, что в среднем коэффициент лексического богатства детей ЭГ состоит из 39 слов в минуту, КГ – 56 лексем. Коэффициент лексического разнообразия у детей ЭГ – 0,6, а у испытуемых КГ – 0,8. Как мы видим количественные показатели КГ выше, чем у ЭГ. Количественно по составу лексики словарный запас детей с нормальным речевым развитием и дошкольников с речевыми нарушениями существенно не отличался. Однако качественный анализ устной речи детей ЭГ выявил некоторые особенности. Фразовая речь детей состояла, в основном, из простых распространенных предложений. При построении детьми сложноорганизованного высказывания в их речи наблюдались: вербальные парафазии; неточность в отборе слов; аграмматизм; использование однотипных конструкций; отсутствие начала рассказа; отсутствие конца рассказа; наличие большого количества пауз, связанных с процессом поиска нужного слова; подмена субъекта, объекта, наименования действия, указанием на него, что объясняет значительное количество местоимений в речи детей.

При составлении рассказа по серии сюжетных картин дети ЭГ часто нуждались в помощи экспериментатора. Им трудно было установить логическую последовательность событий. В своих рассказах дошкольники употребляли в среднем 2 слова, имеющих эмоциональный характер, из которых одна лексема употреблялась однократно. Коэффициент лексического разнообразия эмоциональной лексики составил 0,5.

Испытуемые КГ практически во всех случаях могли правильно понять связь событий, изображенных на сюжетных картинках, распределить карточки в нужном порядке и придумать связный рассказ. У дошкольников этой группы среднее количество использованных слов, лексическое значение которых отражало эмоции и

оценки было равно 3, из которых 2 лексемы были употреблены однократно. Коэффициент лексического разнообразия составил 0,6.

При составлении рассказа по сюжетной картине дети контрольной группы в среднем употребляли (в устной речи) 8 слов, имеющих эмоциональный характер, из которых 6 лексем употреблялись испытуемыми однократно. Коэффициент лексического разнообразия у дошкольников данной группы составил 0,8.

У дошкольников ЭГ среднее количество использованных в рассказе слов, лексическое значение которых отражало эмоции и оценки было равно 5, из них 3 лексемы были употреблены однократно. У испытуемых этой группы коэффициент лексического разнообразия – 0,6. Количественные показатели лексики, выражающей эмоции и оценки детей в ЭГ ниже, чем в КГ.

Проведенное исследование выявило, что у детей КГ 89 % и у дошкольников ЭГ 86 % составила лексика, выражающая положительную оценку называемых понятий. У 11 % испытуемых КГ и 14 % - ЭГ отмечено употребление лексики, выражающей отрицательную оценку. Полученные данные показывают, что по характеру экспрессивности у детей ЭГ и КГ преобладает положительная лексика.

Сопоставительный анализ полученных данных показывает, что у детей старшего дошкольного возраста с нарушениями речи при определении и назывании эмоциональных состояний по фотографиям, предметным картинкам и пиктограммам происходит смешение различных эмоций: гнева, страха, удивления. Максимальная успешность достигнута ими в определении эмоциональных состояний радости и грусти. У дошкольников с речевыми нарушениями выявлены значительные трудности и многочисленные ошибки в установлении синонимических отношений. Употребление лексики, отражающей эмоциональные состояния и оценки в устной речи детей ЭГ в два раза ниже, чем у детей с нормальным речевым развитием. Коэффициент лексического разнообразия данной лексики у испытуемых экспериментальной группы значительно ниже, чем у обследованных КГ.

Цель *третьей серии заданий* состояла в исследовании паралингвистических средств общения и интонационной стороны речи.

Результаты проведенного эксперимента при демонстрации эмоциональных состояний мимическими средствами показали, что в целом у детей КГ количественные показатели выше, чем у дошкольников ЭГ.

Анализ полученных данных позволил выявить ряд особенностей у обследованных ЭГ и КГ. Дошкольники обеих групп, получив задание изобразить мимическими средствами «злость», демонстрировали типичные признаки «грусти».

Дети ЭГ при демонстрации на лице «испуга» использовали средства лицевой экспрессии, характерные для выражения «удивления» (28%); при выражении на лице «удивления» дети демонстрировали «радость» (17%). Выявлено, что для испытуемых ЭГ были характерны проявления гипомимии - бедности эмоций, что традиционно объясняется особенностями моторики данной категории детей. У дошкольников этой группы наименьшие трудности вызвали задания изобразить на лице «радость» и «грусть». При необходимости выразить на лице «злость», «испуг», «удивление» дети с нарушениями речи испытывали значительные затруднения. Это можно объяснить недостаточной дифференциацией этих эмоций.

Учитывая, что скудность словарного запаса часто сопровождается бедностью интонационной выразительности речи, мы обратились к изучению интонации детей при передаче различных эмоций. Рассмотрено состояние интонационной стороны речи, служащей для выражения смысловых и эмоциональных различий высказываний [Э.Г. Азимов, А.Н. Щукин] и влияющей на эмоциональную выразительность и семантическую структуру речи при различных формах речевых нарушений [Л.И. Вансовская, Г.В. Гуровец, С.И. Маевская, О.А. Токарева, Г.В. Чиркина и др.].

Результаты обследования интонационной стороны речи показали, что в целом успешность выполнения данного задания детьми КГ (96%) значительно выше, чем дошкольниками ЭГ (47%). В то же время незначительная часть детей КГ не выполнила задание, им не удалось произнести фразу «зло», «удивленно»; многие дошкольники ЭГ не смогли произнести предложенную экспериментатором фразу «радостно», «грустно», «зло», «испуганно», «удивленно».

Качественный анализ выразительной стороны речи детей с речевыми нарушениями позволил выявить некоторые их особенности: у дошкольников наименьшие трудности возникли при произнесении предложения с интонацией «радости»; в некоторых случаях дети произносили фразу с восклицательной интонацией, в то время как ее требовалось сказать «испуганно»; наибольшие затруднения возникли у детей при произнесении предложения с интонацией «удивления», они произносили его «радостно» или нейтрально.

Выявленные у дошкольников с речевыми нарушениями некоторые особенности в использовании паралингвистических и интонационных средств могут оказывать отрицательное влияние на правильность понимания эмоциональных состояний, а также при овладении эмоциональной лексикой.

Из вышесказанного следует, что в процессе обучения дошкольников с нарушениями речи необходимо

разработать комплекс специальных приемов, направленных на формирование эмоциональной лексики, что позволит повысить уровень развития словаря, выразительной связной речи и речевой коммуникации в целом.

На основании полученных данных нами разработана система методических приемов, направленная на формирование эмоционального пласта лексики у детей с речевыми нарушениями старшего дошкольного возраста, и по своему содержанию дополняющая существующую в настоящее время систему коррекционного обучения в условиях специального дошкольного учреждения [Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина, 1993].

Основной целью экспериментального обучения явилось формирование эмоциональной лексики у детей старшего дошкольного возраста с нарушениями речи на основе развития вербальных и невербальных средств общения.

В соответствии с данной целью на основе деятельностного и системного подходов к изучению и коррекции нарушений речи, принципов развития чувства языка, системности, коррекции и компенсации разработан алгоритм коррекционной работы: изучение и уточнение эмоциональных состояний, доступных возрасту; развитие невербальных средств общения; формирование интонационной стороны речи; формирование эмоциональной лексики; развитие выразительных связных высказываний и речевой коммуникации. Комплексное воздействие осуществлялось поэтапно. Этапы тесно связаны между собой и взаимообусловлены. Рассмотрим содержание коррекционной работы на каждом этапе.

Первый этап (подготовительный). Цель этого этапа состояла в подготовке детей к правильному и точному восприятию эмоциональных состояний, доступных возрасту, для последующей интеграции этих знаний при формировании лексических навыков в области эмоциональной лексики. Данный этап включал в себя три блока. Задача первого блока состояла в изучении и уточнении эмоциональных состояний (радость, грусть, злость, испуг, удивление), а также в обучении детей умению различать их. Задачей второго блока было развитие паралингвистических средств общения с использованием мимических и пантомимических средств, а также умения различать эмоциональные состояния на примерах схематичного изображения (пиктограммы) и в лицевой экспрессии. В третьем блоке представлено формирование интонационной стороны речи.

Приведенные в рамках подготовительного этапа приемы и задания, направленные на изучение и дифференциацию эмоциональных состояний радости, грусти, злости, испуга, удивления; развитие паралингвистических средств общения; формирование интонационной стороны речи способствовали подготовке детей старшего дошкольного возраста с речевыми нарушениями к правильному усвоению эмоциональной лексики на следующем этапе.

Второй этап (основной) состоял из четырех блоков, которые обеспечивали постепенное усвоение, закрепление и введение в связную речь эмоциональной лексики.

Цель *первого блока* заключалась в формировании эмоциональной лексики, состоящей из слов, которые называют чувства, переживаемые самим говорящим или другим лицом. Поставленная цель обусловила выполнение следующих задач: расширение словарного запаса; формирование синонимических и антонимических отношений; развитие самостоятельных связных высказываний на основе эмоциональных, чувственных образов.

В целях продуктивности усвоения знаний наряду с традиционными приемами были применены новые специальные методические приемы: цветообозначения (соотнесение цвета с определенным эмоциональным состоянием); изменение насыщенности цвета, в соответствии с оттенками эмоциональных состояний. Данные приемы позволили выработать у дошкольников ассоциации и в последующем использовать закрепленные навыки в лексической работе, направленной на образование степеней сравнения качественных имен прилагательных, семантическое значение которых состояло в изменении того или иного эмоционального состояния.

Процесс овладения синонимическими отношениями с различными группами слов эмоциональной лексики проводился на основе замены одной лексической единицы другой, близкой по значению, на основе использования приема аналогии. Овладение антонимическими отношениями в области эмоциональной лексики базировалось на противопоставлении объектов по дифференциальному признаку с опорой на наглядный материал и способствовало увеличению объема эмоциональной лексики, за счет изучения лексем с противоположным значением.

В результате применения вышеперечисленных приемов старшие дошкольники с речевыми нарушениями научились правильно употреблять лексемы, называющие чувства, переживаемые самим говорящим или другим лицом, что способствовало разностороннему использованию эмоциональной лексики в словах, словосочетаниях, предложениях и в самостоятельных высказываниях.

В соответствии с целью *второго блока* проводилась работа, направленная на формирование эмоциональной лексики, состоящей из слов-оценок, которые квалифицируют вещь, предмет, явление лексически с положительной или отрицательной стороны. В качестве теоретического обоснования определения состава

этой лексики было использовано общеизвестное положение о существовании общеоценочного и частнооценочного типов аксиологических значений.

Учитывая, что образование иерархии понятий определяется организацией связей номинативных единиц между собой, экспериментальное обучение носило последовательный характер и позволило дошкольникам с нарушениями речи усваивать эмоциональную лексику (слова-оценки) в словосочетаниях, предложениях, микротекстах. В результате различных приемов, например, составление словосочетаний на основе добавления зависимых слов к главному, с синонимически близкими словами, со словами противоположного значения; составление предложений с заданным словом, распространение предложений с помощью слов-синонимов, составление предложений с использованием качественных прилагательных сравнительной и превосходной степени и др. мы добивались создания ассоциативного «веера» лексических единиц, обеспечивающего детям максимальное поле доступной языковой деятельности.

Указанные приемы позволили детям с нарушениями речи правильно употреблять слова-оценки, что способствовало адекватному, дифференцированному определению эмоционального состояния и точному употреблению данной лексики в словах, предложениях и связной речи.

Согласно поставленной цели *третьего блока* проводилось формирование эмоциональной лексики, состоящей из слов, которые передают эмоциональное отношение путем морфологических преобразований. Для выполнения поставленной цели в этом блоке для лучшего усвоения лексического материала были применены тональные цветные полоски и бумажные геометрические фигуры, способствующие правильному усвоению и использованию суффиксов и префиксов. На этой основе происходило изменение семантического значения слов эмоциональной лексики. Данный методический прием позволил научить детей образовывать слово-формы субъективной оценки предметов и их качеств и точно употреблять эмоциональную лексику, применять свои знания в самостоятельных высказываниях.

В завершении каждого блока второго этапа проводились задания, основанные на преобразовании деформированных предложений с использованием эмоциональной лексики, которые способствовали усвоению и практическому закреплению сведений о связном предложении. В результате дошкольники усваивали, что смысл высказывания понятен лишь тогда, когда слова будут правильно отбираться и согласовываться. Осуществлялись занятия, направленные на развитие связной речи, с использованием составления рассказов по картине, серии сюжетных картин, пересказа сказок и их инсценировок, придумывания историй, рассказов с употреблением слов эмоциональной лексики, с постепенным увеличением ее диапазона.

Четвертый блок являлся интеграционным. В этот период мы ставили своей целью введение в речь эмоциональной лексики и развитие вербальной коммуникации на основе интеграции лексических средств, интонационной стороны речи и паралингвистических компонентов в процессе игровой деятельности.

Использование в экспериментальном обучении разнообразных сюжетно-ролевых игр, включающих различные ситуации из жизни, оказывало благотворное влияние на развитие у детей чувства эмпатии, активизацию широкого спектра вербальных средств, включая значительный пласт эмоциональной лексики, которая способствовала более полной и точной характеристике своих эмоциональных состояний и другого лица, а также оценке происходящих событий. Речь детей характеризовалась последовательностью изложения мыслей, интонационной выразительностью. В самостоятельных высказываниях дошкольники правильно использовали различные паралингвистические средства выражения: мимику, пантомимику.

В результате проведенного коррекционного обучения детей с нарушениями речи произошла автоматизация слов, обозначающих эмоции и осуществлено введение их в экспрессивную речь. Реализуя основную цель обучающего эксперимента, мы достигли расширения диапазона эмоциональной лексики за счет нюансирующих лексем, что позволило детям свободно владеть данной лексикой и применять ее в связной речи. Таким образом, систематическая, поэтапная, специально организованная коррекционная работа по формированию эмоциональной лексики у детей старшего дошкольного возраста с речевыми нарушениями позволила качественно и количественно изменить уровень их лексического развития и речевого общения.

Проведенное исследование имеет перспективы развития в плане продолжения изучения эмоциональной лексики дошкольников и младших школьников, а также дальнейшей разработки и совершенствования коррекционно-развивающей системы обучения детей, имеющих различные речевые нарушения.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ:

1. Алексеева М.М., Яшина В.И. Методика развития речи и обучения родному языку дошкольников. – 3-е изд., стереотип. – М.: Издательский центр «Академия», 2000.
2. Арутюнова Н. Д. Язык и мир человека. - М.: Языки русской культуры, 1999.
3. Выготский Л. С. Психология. - М.: Эксмо-Пресс, 2000.

4. Галкина-Федорук Е. М., Горшкова К. В., Шанский Н. М. Современный русский язык. - М.: Учпедгиз, 1957.
5. Глухов В.П. Формирование связной речи детей дошкольного возраста с общим речевым недоразвитием. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Аркти, 2004. Жукова Н. С., Мастюкова Е. М., Филичева Т. Б. Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников. - М.: Просвещение, 1990.
6. Залевская А. А. Введение в психолингвистику. - М.: Российск. гос. гуманит. ун-т, 1999.
7. Казарцева О.М. Культура речевого общения: теория и практика обучения: Учебное пособие / О.М. Казарцева. – 5-е изд. – М.: Флинта: Наука, 2003.
8. Кондратенко И.Ю. Формирование эмоциональной лексики у дошкольников с общим недоразвитием речи: Монография. – СПб.: Каро, 2006.
9. Основы теории и практики логопедии / Под ред. Р. Е. Левиной. - М.: Просвещение, 1968.
10. Основы теории коммуникации: Учебник / Под ред. проф. М.А. Василика. – М.: Гардарики, 2003.
11. Современный русский язык / Под ред. В. А. Белошапковой - М.: Азбуковник, 1999.
12. Спирова Л. Ф. Особенности речевого развития учащихся с тяжелыми нарушениями речи. - М.: Педагогика, 1980.
13. Стернин И.А. Лексическое значение слова в речи. – Воронеж, 1985.
14. Филичева Т.Б., Чиркина Г.В. Устранение общего недоразвития речи у детей дошкольного возраста: Практическое пособие. – М.: Айрис – пресс, 2004.
15. Филичева Т. Б., Чиркина Г. В. Подготовка к школе детей с общим недоразвитием речи в условиях специального детского сада. - В 2 ч. - М.: Альфа, 1993.

УДК: 376.36

ОСОБЛИВОСТІ ПСИХОМОВЛЕННЄВОГО ОНТОГЕНЕЗУ ДІТЕЙ ІЗ ВРОДЖЕНИМИ НЕЗРОЩЕННЯМИ ГУБИ ТА ПІДНЕБІННЯ

Конопляста С.Ю.

У статті розкрито результати сучасного клінічного та психолого-педагогічного вивчення психофізичного та мовленнєвого розвитку осіб із вродженими незрошеннями губи та піднебіння від народження до 18 років.

В статье раскрыты результаты современного клинического и психолого-педагогического изучения психофизического и речевого развития лиц с врожденными несращениями губы и неба от рождения до 18 лет.

The article shows the results of contemporary clinical and psycho-pedagogical study of psychophysical and speech of persons with clefts lip and palate from birth to 18 years

Ключові слова: вроджене незрошення губи та піднебіння (ВНГП), структура дефекту, функціональна система мови та мовлення (ФСММ), фонологічний профіль, семіотична підсистема ФСММ, лінгвопатологічний синдром, підсистеми програмування та регуляції мовленнєвих актів, мовленнєвий дизонтогенез, базові складові психічного онтогенезу, психічний дизонтогенез, типи психічного розвитку.

Ключевые слова: врожденное незаращение губы и неба (ВНГН), структура дефекта, функциональная система языка и речи (ФСЯР), фонологический профиль, семиотическая подсистема ФСЯР, лингвопатологический синдром, подсистемы программирования и регуляции речевых актов, речевое дизонтогенез, базовые составляющие психического онтогенеза, психическое дизонтогенез, типы психического развития.

Key words: congenital cleft lip and palate, the structure of the defect, the functional system of language and speech, phonological profile, subprogramming and the regulation of speech acts, basic components of mental ontogenesis, types of mental development.

Психомовленнєвий розвиток дітей із вродженими незрошеннями губи та піднебіння (далі – ВНГП) сьогодні в Україні залишається однією з найбільш складних і недостатньо вирішених лого-психологічних проблем.

З 11 мільйонів дітей в Україні дванадцять тисяч - це хворі із вродженими вадами щелепно-лицевої ділянки. Щорічно народжується 500 малюків із вродженими вадами губи та піднебіння. Тяжкість зазначеного дефекту визначається не лише зовнішньою аномалією, складними морфологічними та функціональними порушеннями, але й важкими мовленнєвими дефектами, комунікативним дискомфортом, психологічною і соціальною напруженістю, проблемами особистісної адаптації. З огляду на це, діти із ВНГП складають групу ризику не тільки у галузі хірургічної стоматології та щелепно-лицевої хірургії дитячого віку, а і є досить складним об'єктом наукових досліджень у галузі дефектології і, зокрема, логопедії та логопсихології.