

evaluation criterion of professional training speech therapists presented as a set of two components: a correction-reflective and reflexive and value. Condition of formation of reflective and evaluative component of integrative professional training of future working speech therapists are studied. Results of the study revealed that the vast majority of students have a low level, and speech therapists - low and medium levels. Professiogram of speech therapist are analyzed. Qualitative characteristics of the person are identified. It was established that the moral and ethical characteristics motivate the person to professional reflection and provide psychological comfort during the corrective work. Experimentally studied the state of formation of reflexive and evaluation criterion of integration components professional training of speech therapists and identified the levels. Particular attention is paid to the identification and characteristic of the conditions of organization of the integration components of training in conditions of higher educational institution. The need to promote the positive orientation of the expected results and success of correctional work is presented.

Key words: integration of medical, psychological and educational components, reflection, evaluation, measures and indicators of formation of integrative knowledge, training of speech therapists.

Отримано 19.02.2015 р.

УДК 376-056.064

Ю.В. Пінчук
yulia.pinchuk@gmail.com

НАУКОВІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ НАВИЧКИ ФОНЕМАТИЧНОГО АНАЛІЗУ СЛОВА У ДІТЕЙ З ВАДАМИ МОВЛЕННЯ

Pinchuk Y. Scientific basis for the formation of the skill of word phonemic analysis in children with speech disorders / Y. Pinchuk. // Actual problems of the correctional education: Ministry of Education and Science of Ukraine, National Pedagogical Drahomanov University, Kamyanets-Podilsky Ivan Ohyenko National University / edited by V.M. Synjov, O.V. Havrilov. – Issue 5.- Kamyanets-Podilsky: Medobory-2006, 2015.– P. 227–238

Ю.В. Пінчук. Наукові засади формування навички фонематичного аналізу слова у дітей з вадами мовлення. У статті зазначається, що від усвідомлення звуко-складової будови слова залежить не тільки загальний і мовленнєвий розвиток дитини –

засвоєння артикуляції, дикції, словника, граматичної будови і пов'язаної з нею орфографії, а й засвоєння однієї з головних шкільних навичок – грамоти (читання та письма). Дітей з вадами мовлення, що мають труднощі в аналізі фонемної структури слова, готувати до дії фонемного аналізу слід поступово і будувати корекційно-логопедичну роботу, виходячи з природи дефекту.

У більшості дітей контингенту шкільного логопедичного пункту окрім головного мовленнєвого дефекту, наявні порушення невербальних компонентів мовленнєвої діяльності. Крім того їм властиві певні особливості емоційно-особистісної сфери, від яких залежить головне у навчальній діяльності – довільна регуляція і контроль за виконанням розумової дії. Врахування такої поліморфності дефекту є необхідним при розробці стратегії корекційного впливу на дитину з порушеннями мовлення з метою навчання її фонематичного аналізу як основи оволодіння грамотою та попередження вад читання і письма.

У статті робиться акцент на поетапності в роботі над фонематичним аналізом, на поступовому переході від простих аналітичних вправ до складних. У разі виконання ускладнених завдань корекційно-логопедичну роботу пропонується організовувати у такий спосіб, щоб кожен із компонентів цілої структури відпрацьовувався окремо та доводився до потрібного ступеня усвідомленості та автоматизму. Лише після цього стає доступним одночасне і сумісне виконання всіх елементів будь-якої складної навчальної дії.

Ключові слова: звуко-складова структура слова, фонематичний аналіз слова, формування навички фонематичного аналізу, попередження вад читання і письма.

Ю.В. Пинчук. Научные основы формирования навыка фонематического анализа слова у детей с нарушениями речи. В статье отмечается, что от осознания звуко-слоговой составляющей строения слова зависит не только общее и речевое развитие ребенка – усвоение артикуляции, дикции, словаря, грамматического строя и связанной с ними орфографии, но и усвоение одного из главных школьных навыков – грамоты (чтения и письма). Детей с нарушениями речи, испытывающих трудности в анализе фонемной структуры слова, готовить к действию фонематического анализа следует постепенно и строить коррекционно-логопедическую работу, исходя из природы дефекта.

У большинства детей, контингента школьного логопедического пункта, кроме главного речевого дефекта, имеются нарушения некоторых невербальных компонентов речевой деятельности. К тому же, им свойственны определенные особенности эмоционально-личностной сферы, от которых зависит главное в учебной деятельности -

произвольная регуляция и контроль за выполнением умственного действия. Учет такой полиморфности дефекта необходим при разработке стратегии коррекционного воздействия на ребенка с нарушениями речи с целью обучения его фонематическому анализу как основе овладения грамотой и предупреждения недостатков чтения и письма.

В статье делается акцент на поэтапности в работе над фонематическим анализом, на постепенном переходе от простых аналитических упражнений к сложным. В случае выполнения усложненных задач коррекционно-логопедическую работу предлагается организовывать таким образом, чтобы каждый из компонентов целой структуры отрабатывался в отдельности и доводился до нужной степени осознанности и автоматизма. Только после этого становится доступным одновременное и совместное выполнение всех элементов любого сложного учебного действия.

Ключевые слова: звуко-слоговая структура слова, фонематический анализ слова, формирование навыка фонематического анализа, предупреждение недостатков чтения и письма.

Поняття готовності дитини до опанування грамоти (читання, письма) містить в собі поряд з іншими чинниками уміння оперувати звуковим складом слова: розкладати слово на склади та звуки (аналіз) та зливати склади і звуки так, щоб утворилось слово (синтез). Таким чином аналітико-синтетична діяльність є основою навчання грамоти на мовах, писемність яких побудована за звуко-буквеним принципом. Отже і в українському правописі визначальним є уміння дитини правильно співвідносити виділений у слові звук (фонему) з відповідною буквою.

Згідно з даними Л.Г.Парамоної (2006), яка проаналізувала величезну кількість фактичного матеріалу, більше половини дітей старшого дошкільного віку (55,5%) в мовленнєвому плані реально не готові до шкільного навчання і як наслідок приречені на неуспішність з рідної мови.

Автор зазначає, що серед них багато дітей шестирічного віку, які напередодні вступу до школи не вміють виконувати такі прості види аналізу, як упізнавання звука на тлі слова, виділення наголошеного голосного з початку слова або останнього приголосного у слові, знаходження приблизного місця звука у слові (початок, середина, кінець). Безперечно, такі труднощі будуть заважати дитині в належний термін оволодіти повним фонематичним аналізом(ФА)слів, як вимагає цього програма шкільного навчання, а також дають підставу прогнозувати у дитини в майбутньому порушення писемного мовлення.

До цього слід додати, що від усвідомлення будови звукової форми слова залежить не тільки формування навички ФАі засвоєння грамоти в

цілому, а й загальний мовленнєвий розвиток дитини – засвоєння артикуляції, дикції, словника, граматичної будови і пов'язаної з нею орфографії (А.П. Іваненко, Ф.А. Сохін, Л.Ф. Спірова та ін.). Ось чому так важливо своєчасно розпочинати відповідну логопедичну роботу.

У методиці навчання дітей грамоти давно доведена необхідність упередженого навчання звуковому аналізу. Л.К. Назарова, Д.С.Фонін, Д.Б.Ельконін дотримуються такої думки, що починати роботу з навчання звуковому аналізу потрібно ще до вивчення букв. Це означає, що формування звукового аналізу слід виділити в особливий етап, на якому діти повинні навчитися не тільки впізнавати і називати окремі звуки у слові, що, безсумнівно, важливо, але, що є ще більш важливим, навчитися аналізувати фонемну структуру слова в цілому.

У логопедичній науці розвиток цих ідей знаходимо в працях А.І.Богомолової, О.М.Гопіченко, Е.А.Данілавічюте, Н.І.Д'якової, А.П.Іваненко, Р.І.Лалаєвої, М.А.Савченко, Є.Ф.Соботович, Л.Ф.Спірової, В.В.Тарасун, В.В.Тищенко, Н.О.Чевельової, Н.В. Чередніченко та ін. Ними доведено, що формування навички ФАу дітей з вадами мовлення відстає з різних причин. Однією з них є порушення звуковимови та слухової диференціації. Означені дефекти не дозволяють дитині в процесі аналізу слова спиратися на власну артикуляцію, бо вона в них є нечіткою, хибною. У зв'язку з цим при виборі фонем дитина часто діє невпевнено, вагаючись, і відповідно називає (або записує) слово з помилками, особливо при парасигматизмі, параротацізмі тощо.

Про цей феномен добре знає шкільний учитель початкових класів і вірно чинить, направляючи дитину до логопеда з метою корекції у неї порушених звуків.

Разом з цим доводиться констатувати, що для успішного засвоєння грамоти деяким учням лише цих заходів виявляється недостатньо. Під час ретельного дослідження окремих випадків з'ясовується, що на практиці процес автоматизації виправленого звука не завжди доводиться до кінця – правильний звук начебто вже є, і дитина перестає відвідувати логопедичні заняття, а насправді процес фонеморозрізнень не залишається ще незавершеним. Покажемо це на прикладі. Припустимо, на логопедичних заняттях з дитиною відпрацьовується звук Ш. Коли вона вже вірно його вимовляє в різних позиціях у слові, пропонуємо виконати таке завдання: серед малюнків відібрати лише ті, в назвах яких міститься звук Ш. (Орієнтовний перелік малюнків: шапка, ніс, ніж, шуба, зошит, кожух, миска, мишка, ніжка). Відбирати малюнки рекомендуємо мовчки, не проговорюючи слова вголос, тобто спираючись лише на фонематичні уявлення. Якщо при цьому дитина припускається помилок, слід думати про недостатність диференціації звуків у внутрішньому (мисленнєвому) плані, що у свою чергу призводить до неправильного вибору фонем під час дії ФА слова. Саме

недостатністю чітких фонематичних уявлень та відсутністю слухового самоконтролю пояснюється більшість помилок писемного мовлення на заміну букв, що відповідають звукам, близьким за акустико-артикуляційними ознаками (глухим-дзвінким, свистячим-шиплячим, твердим-м'яким тощо). Під час дії звукового аналізу (наприклад, слово ЗУБИ) дитина вголос вірно промовляючи кожний звук, не робить жодної помилки, проте при записуванні цього слова (добре знаючи і вміючи писати всі букви) може З замінити на С, Б – наП («суби», «сути», «зупи»). Письмове завдання, безсумнівно, складніше усного, оскільки при його виконанні дія ФАне є єдиною розумовою дією – вона виконується одночасно і в сукупності з іншими діями (треба запам'ятати ціле слово, що підлягає аналізу, усвідомити його зміст, своєчасно актуалізувати відповідну букву, перевести її в графему тощо (О.М.Гопіченко).

Виконуючи завдання на ФА в ускладнених умовах, щоб не помилитись і не пропустити якийсь із звуків, дитина досить часто вдається до проговорювання слова. При цьому вона більшою мірою, ніж на слух, спирається на кінестетичні відчуття, або моторні ознаки звука, ігноруючи в цей час його акустичні характеристики та фактично виключаючи слуховий самоконтроль (О.М.Гопіченко, Є.Ф.Соботович). Цілком зрозуміло, що в умовах шепітного проговорювання, особливо в процесі виконання письмової роботи в класі, розрізнення артикуляційно подібних звуків значно ускладнюється і як результат – виникають помилки у виборі фонем, які на письмі кваліфікуються як заміна букв.

Цей факт, безперечно, слід враховувати при аналізі причинно-наслідкових зв'язків у стосунках між фонетико-фонематичними процесами і станом письма-читання та зокрема при визначенні місця ФАв контексті з іншими компонентами фонетико-фонематичної системи.

У зв'язку із вищезначеним важливо підкреслити, що у своїй практичній роботі вчитель-логопед повинен пам'ятати про два рівні складності дії фонематичного аналізу: легший – в усних вправах, складніший – під час письма. І пов'язувати звук, що відпрацьовується з дитиною на логопедичних заняттях, з відповідною буквою потрібно тільки після того, як дитина навчиться впізнавати його у різному звуковому оточенні (Р.І.Лалаєва, І.М.Садовнікова), тобто на другому рівні складності дії ФА. У такому випадку буква асоціюється не тільки з ізольовано вимовленим звуком, а й з фонемою, тобто із узагальненим уявленням про звук, – таким чином виключається механічний зв'язок букви та ізольовано вимовленого звука, що є надзвичайно важливим для оволодіння писемним мовленням.

Досліджуючи можливі причини відхилень в оволодінні навичкою ФАслід виходити з того, що дія фонематичного аналізу (розкладання слова на фонемі) – це розумова дія, і її формування насамперед

залежить від стану інтелектуального розвитку дитини. Безсумнівно, як будь-яку розумову дію її легше виконувати, спираючись на наочність, на зовнішні дії, в умовах екстеріоризації, тобто винесення дії на зовнішній план (П.Я.Гальперін) Так, визначити фонемний склад слова (наприклад, *РАК*) дитині буде не складно, якщо показати їй відповідний малюнок, а під ним – графічну схему слова – три квадратики. Називаючи підряд уголос кожний звук, вона послідовно закриває фішками кожний наступний квадратик. Матеріалізація дії в даному випадку значно полегшує розумову роботу дитини.

Дія ФА, що переноситься у внутрішній план, дія в думці, буде набагато складнішою.

Для порівняння пропонуємо завдання: «не називаючи звуки вголос, скажи, скільки їх у слові-назві малюнка «вус», «вухо»..., або «відбери з малюнків лише ті, назви яких складаються з трьох звуків» – назви малюнків при цьому не озвучуються – СОМ, РИБА, РАК, ЛИС, ВОВК...

Шлях від простої до складної дії фонематичного аналізу, як це видно з наведених прикладів, в практичній роботі досить тривалий. Він потребує поетапності, тобто послідовного використання різних за ступенем складності способів розумової діяльності, починаючи з легких вправ на визначення звуків у слові з опорою на предметну дію (на проговорювання, фішки), далі – на словесну інструкцію педагога, закінчуючи аналізом фонемного складу слова у внутрішньому плані, тобто за фонематичними уявленнями (Р.І.Лалаєва, В.К.Орфінська, Є.Ф.Соботович).

Навіть у наш час зустрічаються педагоги, що думають, начебто дитина сама дозріває до готовності оволодіти писемним мовленням, і своїм головним завданням на етапі проходження букваря вважають налагодження зв'язку звука з буквою. Але й у тих випадках, коли вчитель працює над звуковим аналізом, здебільшого він спирається на слухову пам'ять (слуховий слід) – прийом не найлегший для дитини з ТПМ. Ось чому на початковому етапі навчання грамоти звукові одиниці слід обов'язково матеріалізувати, щоб дитина не забувала, над яким словом працює, на якому звуці зупинилася під час аналізу і взагалі, щоб не заплуталася у послідовності та підрахунку цих звуків.

Досвід навчання доводить, що метод наочного моделювання – використання фішок, квадратиків, схем слів, які так широко використовуються в логопедичній практиці, дійсно прискорюють доведення дії ФА до вищого ступеня автоматизму, після чого дітям легше перейти до інтеріоризації розумової дії фонематичного аналізу, чого вимагає писемне мовлення.

Якість виконання дитиною завдань на ФА залежить не лише від способу розумової діяльності, а й від характеру та особливостей мовленнєвого матеріалу, який використовує в своїй роботі логопед. На

думку О.М.Гопіченко, Р.І. Лалаєвої, М.А.Савченко, цей матеріал повинен добиратися з урахуванням таких показників: довжина слова, особливості його складової та артикуляційної структури, якісна характеристика звуків, що входять до складу слова, наголошеність-ненаголошеність складу, ступінь розуміння значення слова тощо.

Принцип поступового ускладнення завдань стосується також і вибору того чи іншого виду фонематичного аналізу. Існують, як відомо, прості й складні види аналізу звукового складу слова. В.К. Орфінська до найпростіших форм ФА відносить упізнавання звука на тлі слова та виділення першого й останнього звуків у слові, до складніших – визначення кількісного та послідовного звукового складу слова.

Такий підхід до окресленої проблеми теоретично і методично добре обґрунтований і висвітлений у спеціальній літературі (А.П. Іваненко, Р.І.Лалаєва, В.К. Орфінська, М.А. Савченко, І.М.Садовнікова, В.В. Тарасун, Г.А.Тумакова, Н.В. Чередніченко та ін.) З логопедичної точки зору зміст навчання дії ФА дітей з порушеннями мовлення насамперед зумовлюється їх головною вадою – порушенням мовленнєвих здібностей, проте особливих педагогічних методів корекції вимагають й інші порушення дітей, пов'язані з неповноцінністю окремих невербальних компонентів мовленнєвої діяльності та особливостями їх психолого-педагогічного статусу.

Про це важливо пам'ятати при проведенні логопедичної роботи, спрямованої на озброєння дітей умінням аналізувати звуко-складову структуру слова. Проілюструємо вищеозначене деякими прикладами.

Відомо, що на початковому етапі навчання грамоти діти часто припускаються помилок на пропуски букв. Цікаво, що більшою мірою це стосується голосних, ніж приголосних. У спеціальній літературі (В.К.Орфінська) цей факт пояснюється тим, що голосний звук (зокрема, який стоїть у відкритому складі типу ПА, КЕ, ТИ) сприймається дитиною як неподільна єдність, в якій головним є приголосний звук. Тому, визначаючи порядок звуків у складі, наприклад, ТЕ дитина замість двох звуків може назвати лише один звук – Т склад («ТЕ»), бо приголосний завжди кінстетично відчутніший, ніж голосний, оскільки в момент його вимови в ротовій порожнині виникають різні перешкоди на шляху видихуваного повітря, на відміну від голосних звуків, для вимови яких характерне «розімкнення» мовленнєвих органів, вільний прохід повітря через рот.

Щоб діти усвідомили різницю між голосними і приголосними, перш за все їх слід навчати спостереженню за роботою органів мовлення з метою виділення артикуляційних й акустичних розрізняльних ознак.

Як підкреслює у своєму експериментальному дослідженні О.М.Гопіченко, діти повинні практичним шляхом (на основі чуттєвого

досвіду, а не за правилом) дійти висновку, що голосні від приголосних відрізняються:

способом творення (при вимові голосного звука повітря вільно проходить через ротову порожнину, при вимові приголосного – зустрічає перешкоду у вигляді зімкнення, щілин тощо);

характером звучання (вимова голосного складається тільки з голосу, при вимові приголосного має місце голос і шум або тільки шум);

здатністю утворювати склад (голосний звук може утворювати склад, один приголосний – складу не утворює).

На початковому етапі роботи з розрізнення приголосних і голосних рекомендується навчити дітей, спираючись на зорове сприймання, відрізнити зовнішні артикуляційні ознаки шести голосних звуків (І.М. Садовнікова).

Звук А – рот відкритий на два пальця, губи вільно розкриті.

Звук О – рот відкритий на один палець, губи заокруглені.

Звук Е – рот розкритий на один палець, кути рота розтягнуті в боки.

Звук У – губи витягнуті вперед у вигляді трубочки, між ними є вузький прохід для видихуваного повітря.

Звуки И, І – рот майже закритий, губи наче у посмішці.

Паралельно корисно вчити дітей подовжено артикулювати кожен голосний (наприклад, під рахунок до 3, до 5) та впізнавати ізольований звук за показом беззвучної артикуляції. У подальшому зорове сприймання у поєднанні з акустичним і кінестетичним стане основою для визначення того чи іншого конкретного голосного.

Починати виділення голосного краще із звукосполучення, що складається лише з голосних звуків (ОА, ОУА, ІІАУ...), а потім – у складах, словах, у різних позиціях. Важливо, щоб під час виконання цих вправ кожен голосний нашої мови побував у полі слухової уваги дітей. Голосні другого ряду варто відпрацьовувати окремо, пізніше, після того як діти засвоять звуковий зміст йотованих Я, Ю, Є, Ї.

Порівняння основних розрізняльних ознак голосних і приголосних звуків можна проводити у такий спосіб: логопед називає один конкретний звук (А або О, С, Ш...), дитина показує малюнок з надписом «ГОЛОСНИЙ» (чи «ПРИГОЛОСНИЙ») або відповідно їх умовні позначки – кружечок, рисочка, дві рисочки.

На вимогу логопеда учень повинен пояснити, чому названий звук слід віднести до тієї чи іншої групи. Про голосний він говорить приблизно так: цей звук вимовляється голосом, його легко співати, видихуване повітря вільно походить через рот, йому ніщо не заважає, а про приголосний: повітря на своєму шляху зустрічає певну перешкоду у вигляді зімкнення мовленнєвих органів, щілини, різних їх комбінацій тощо. Звичайно до такої словесної аргументації дитину потрібно

спеціально готувати, виконуючи достатню кількість схожих вправ як з голосними, так і з приголосними.

У подальшому порівняльна робота здійснюється у процесі виділення голосного і приголосного з різних позицій у слові. Початок слова вважається найбільш сприятливою позицією для визначення наголошеного голосного та щілинного приголосного звука (Р.І.Лалаєва, М.А.Савченко, Л.Ф.Спірова), тому слова, що підлягають аналізу, слід добирати з урахуванням якісної характеристики першого звука. Спочатку пропонуються слова типу АРМІЯ, ОЛЯ, ФАРБИ, СЛОН, ШАХИ, в яких слово починається із звука, що легко інтонується, проспівується, тобто краще утримується у пам'яті слуху. Ненаголошений голосний та зімкнений приголосний, як найбільш складні звуки для виділення із початкової позиції у слові, пропонуються пізніше.

При визначенні останнього звука у слові загальноприйнята методика рекомендує дотримуватися такої послідовності: наголошені голосні (КОЗА, ОЛВЦІ...), вибухові (ГРИБ, РУШНИК...), зімкнено-щілинні (ОСЕД, БАРАН...), інші. В останню чергу беруться ненаголошені голосні як такі, що дають найбільшу кількість помилок при аналізі.

У практичній роботі над ФА виправдовує себе використання графічної схеми слова. Цей прийом значною мірою сприяє концентрації уваги дитини на «вузькій темі» – на ФА (І.М. Садовнікова) та дозволяє найбільш раціонально використовувати навчальний час.

Графічно слово зображується у вигляді відрізка прямої лінії, на якому дитина фіксує виділені в процесі аналізу звуки – спочатку у вигляді символів, а потім – букв. Цілком зрозуміло, що позначення букв звуками є складнішим варіантом, оскільки його виконання вимагає від дитини, крім самої розумової дії – виділення звука, вміння своєчасно пригадати оптичний образ букви та накреслити відповідну графему. Отже виконання цього завдання буде вже наступною, вищою за попередню, сходинкою дитини вгору в опануванні дії ФА.

Наведемо деякі приклади завдань на ФА з використанням графічних диктантів. Логопед виголошує слово, діти на відрізках прямої позначають виділений голосний чи приголосний його символічним знаком:

На початку слова о _____ - _____ - _____
 айстра сопілка шарф

У кінці слова _____о _____- _____=
 гроза замок олівець

На початку і в кінці слова о _____ -- _____- - _____=
 аркуш голос лось

Після того, як діти навчаються добре справлятися з цими видами ФА, поступово можна вводити букву, і завдання зміниться таким чином: логопед називає слово (наприклад, ІННА), учень виділяє перший звук (І), показує відповідну букву, знайдену в розрізній азбуці, і після цього записує її на початку схеми слова.

Поступово ускладнюється мовленнєвий матеріал з цієї теми. Логопед диктує склад або слово, учні в графічних схемах записують лише голосні:

а __, __ е, __ а, __ о __, __ а __
 ам хе два рот грам
 о __, __ и, __ и, __ о __, __ о __
 ох ти три сон кров
 у __, __ у, __ у, __ о __, __ і __
 усь му гну борг сміх і т.і.

Подальшому вдосконаленню навички виділення голосного звука у слові сприяють такі вправи:

Слухай слово (а далі словосполучення, речення), записуй лише голосні, що входять до його складу: __ а __, __ и __ а, __ а __ е __ а,
 мак риба газета

Замість слів, виголошених педагогом, дитині пропонуються малюнки; потрібно, не проговорюючи їх назви, записати всі голосні, що входять до складу слів: __ о __ а __ у __ а, __ е __ е __ и __ о __ і __ о __
 жовта груша зелений огірок

Згадай загадку, яку ви вчили на минулому занятті про ніч, у схему речення запиши по порядку усі голосні:

| __ о __ е __ у __ о __ і __ е у __ і __ о .
 Чорне сукно лізе у вікно.

Хочеться підкреслити, що використання графічних диктантів в логопедичній роботі є дуже зручним прийомом для навчання дітей умінню контролювати себе. Спираючись на схему слова, дитині легше шукати і знаходити помилку, проте постійна робота над самоконтролем також вимагає певної послідовності – від вправ з опорою на зорове, слухове та кінестетичне сприймання до завдань, що виконуються лише за фонематичними уявленнями.

Насамкінець зазначимо, що в межах цієї статті ми зупинилися лише на деяких аспектах зазначеної проблеми, які не знайшли належного відображення у спеціальній методичній літературі. Логопеду-практику вкрай необхідні чіткі знання логопедичної теорії для того, щоб орієнтуватися в практичних посібниках з численним вербальним матеріалом, мовленнєвими вправами, іграми та продуктивно їх використовувати в корекційній роботі з дітьми.

Список використаних джерел

1.Гопиченко Е. М. Логопедическая работа по преодолению ошибок на замену букв в письме умственно отсталых учащихся / Е.М. Гопиченко // Коррекционное обучение и воспитание детей с нарушениями слуха и речи. – К., 1989. – С.99-108. ; **2.Лалаева Р.И.** Нарушение чтения и письма у младших школьников. Диагностика и коррекция / Р.И. Лалаева, Л.В. Венедиктова. – Ростов н/Д: Феникс, СПб: Союз, 2004. – 224 с. ; **3.Савченко** М.А. Методика виправлення вад вимови у дітей / М.А.Савченко. – Тернопіль: Навчальна книга, 2007. – 160 с. ; **4.Садовникова** И.Н. Нарушения письменной речи и их преодоление у младших школьников. – М.: Владос, 1997. – 256 с. ; **5.Чередніченко** Н.В. Типи та механізми дисграфічних помилок у писемному мовленні молодших школярів /Н.В. Чередніченко // Науковий часопис НПУ імені М.П.Драгоманова, Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія. Збірник наукових праць. – К.: НПУ імені М.П.Драгоманова, 2011. №.19. – С.94-102.

Spysok vykorystanyh dzerel

1.Норыченко Е. М. Логопедическая работа по преодолению ошибок на замену букв в письме умственно отсталых учащихся / Е.М. Норыченко. // Коррекционное обучение и воспитание детей с нарушениями слуха и речи. – К., 1989. – С. 99-108. ; **2.Лалаева** R.Y. Нарушение чтения и письма у младших школьников. Диагностика и коррекция/R.Y. Lalaeva, L.V. Venedyktova. – Ростов н/Д: Феникс, СПб: Союз, 2004. – 224 с. ; **3.Савченко** М.А. Методика виправлення вад вимови у дітей: навч. посіб / М.А.Савченко. – Тернопіль: Навч. книга, 2007. – 160 с. ; **4.Садовникова** Y.N. Нарушения письменной речи и их преодоление у младших школьников. – М.: Владос, 1997. – 256 с. ; **5.Чередніченко** N.V. Типы та механізми дисграфічних помилок у писемному мовленні молодших школярів / N.V. Cherednichenko // Науковий часопис НПУ імені М.П.Драгоманова, Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія. Збірник наукових праць – К.: НПУ імені М.П.Драгоманова, 2011. – №19. – С .94-102.

Yulia Pinchuk. Scientific basis for the formation of the skill of word phonemic analysis in children with speech disorders. The article notes that comprehension of the sound and syllable components of the word structure influences not only overall development of the child and his/her speech (articulation, diction, vocabulary, grammatical structure and associated with it spelling), but it also influences the process of learning of the most important school skills – literacy (reading and writing). Children with speech disorders have difficulty in analyzing phonemic structure of words, that is why skill of phonemic analysis should be formed gradually, based on relevant preparatory work, and speech therapy measures have to be based on the nature of the disorder.

Most of schoolchildren with speech disorders, apart from the main speech defect, have defects of non-verbal speech components. In addition,

they have certain special emotional and personal features, which influence the most important components in learning activity - voluntary regulation and control of mental action. It is necessary to take into account such diverse structure of disorder to develop strategy of corrective work with the child with speech disorder with purpose of teaching him/her skills of phonemic analysis as a basis for learning literacy skills and prevention of problems in reading and writing.

The article focuses on the necessity of phasing in process of phonemic analysis teaching. It is recommended to start with simpler exercises, gradually changing them with more complex. In cases when in process of work of speech therapist with a child it is necessary to give him/her complex tasks, the work should be organized in such way that with each component of the whole structure there was arranged separate work, until the skill becomes fluent. Only after such work simultaneous and joint performance of all elements of any complex learning activity becomes possible.

Key words: sound-syllable word structure, phonemic analysis of the word, formation of skills of phonemic analysis, prevention of problems in reading and writing.

Отримано 12.02.2015 р.

УДК 372.212.1 + 371.927

С.Д. Притиковська
pritikovsky@gmail.com

ВИКОРИСТАННЯ КІНЕЗОТЕРАПІЇ У ЛОГОПЕДИЧНІЙ ПРАКТИЦІ

Pritikovskaya S. Using kinesitherapy in logopedic practice / S. Pritikovskaya // Actual problems of the correctional education: Ministry of Education and Science of Ukraine, National Pedagogical Drahomanov University, Kamyanets-Podilsky Ivan Ohyenko National University / edited by V.M. Synjov, O.V. Navrilov. – Issue 5.- Kamyanets-Podilsky: Medobory-2006, 2015.– P. 238–251

Притиковська С.Д. Використання кінезотерапії у логопедичній практиці. Стаття присвячена питанню формування в онтогенезі міжпівкулевих зв'язків – як базису і необхідної умови нормального розвитку психічних функцій дитини.

У статті зазначено, що за статистичними даними спостерігається стрімке зростання кількості дітей з комплексними порушеннями розвитку. Це потребує суттєвих змін в побудові корекційно-розвиваючої