

Trofimenko L.I. (2014). Znachenie morfologicheskikh znanij dlja ovladenija pis'mennoj rech'ju mladshimi shkol'nikami s tjazhelym nedorazvitiem rechi. Krasnodar (In Russian).

Trofymenko L.I. The theoretical prerequisites for the formation of morphological knowledge of students with severe speech disabilities

Abstract. Within the general problem of Ukrainian language as subject covers theoretical and practical approaches to the issue of formation of morphological knowledge of students with severe speech disabilities. The article describes the theoretical analysis of the problem of mastering the linguistic analysis, notes the path of correction of mental actions with language signs in the context of psycholinguistic approach to software content of writing.

Keywords: *morphological knowledge, linguistic analysis, students with severe speech disabilities.*

Трофименко Л.И. Теоретические предпосылки формирования морфологических знаний у школьников с тяжёлыми нарушениями речи

Аннотация. В статье обоснована постановка проблемы формирования морфологических знаний на уроках украинского языка и коррекционно-развивающих занятиях в общеобразовательной школе для детей с тяжёлыми нарушениями речи.

Ключевые слова: *морфологические знания, лингвистический анализ, школьники с тяжёлыми нарушениями речи.*

УДК 376.112.4

Федоренко О.Ф.

Особливості педагогічної діяльності з розвитку слухового сприймання та формування вимови у молодших школярі з порушеннями слуху

Анотація. Автором розкрито різні погляди щодо розвитку слухового сприймання й мовлення дітей з порушеннями слуху. Виявлено традиційні підходи у педагогічній діяльності з розвитку слухового сприймання та формування вимови у молодших школярі з порушеннями слуху. Представлено власний погляд на розвиток слухового сприймання й формування вимови у таких дітей.

Ключові слова: *порушення слуху, розвиток слухового сприймання, формування вимови.*

Вже не одне десятиліття правомірно існують різні погляди щодо розвитку слухового сприймання й мовлення дітей з порушеннями слуху. Одні підходи базуються на використанні збережених аналізаторів для формування мовлення на основі цілого слова як одиниці мовлення, інші – відштовхуються від звуку [2,37-41; 3; 5; 6; 11,143-167; 12,61-70]. Втім, всі підходи передбачають створення для таких дітей відповідних умов для розвитку слухового сприймання й усного словесного мовлення. Значно впливає на розвиток

слухового сприймання та формування вимови дітей глухих та зі зниженим слухом оптимізація засвоєння усного словесного мовлення в діяльності; навчання в умовах інтенсивного розвитку залишкового слуху; формування вимови із використанням технічних засобів тощо. Ці перспективні напрями - нові можливості для вітчизняної педагогічної практики, які відповідають сучасним вимогам до навчання й розвитку дітей з порушеннями слуху [2,22-36].

Водночас, є кілька підходів, які, як засвідчує практика, розвінчують саму ідею про можливість і необхідність розвитку слухового сприймання. Йдеться про доволі поширені на сьогодні переконання, що достатньо слухопротезувати дитину і розвиток піде природним шляхом. За такого підходу все зводиться до суто технічного оснащення, недооцінюється необхідність спеціально організованої і систематичної роботи з розвитку слухового сприймання, як основи для розвитку мовленнєвого слуху.

Нерідко заняття з розвитку слухового сприймання уподібнюються механічним тренуванням через повторення за дорослим мовленнєвого матеріалу. Без систематичних підкріплень розуміння почутого й повтореного такі заняття зводяться нанівець, позаяк на практиці дитина не вкладає у почуте зміст.

Варто врахувати, що звук, як ізольоване явище в природі не існує. Він завжди пов'язаний з певним об'єктом чи дією. Тому розвиток слухового сприймання має поєднуватися з іншими видами сприймання, тісно переплітатися із пізнанням навколишнього, збагаченням загального сенсорного досвіду дитини.

Відзначимо, що слухове сприймання є діяльністю, а не пасивним станом. Відтак має відслідковуватися тісний зв'язок між тим, що дитина чує й що вона вимовляє, бо під час промовляння дитина підлаштовує своє мовлення до почутого зразка. У дітей зі зниженим слухом цей зв'язок формується досить швидко. Традиційно педагоги навчають цьому в такий спосіб: після промовляння слова, словосполучення, стимулюють повторити сказане і почути себе.

Під час формування слухового відчуття або виявлення звучань, діти набувають здатності усвідомлено реагувати на різноманітні звукові комплекси різної структури і тривалості звучання, (склади, слова, фрази). Відчуття, які діти отримують, є значущими, позаяк завжди пов'язані з практичною діяльністю (завдання відтворення почутого на цьому етапі не ставиться). В такий спосіб ми намагаємося аби мовленнєві сигнали викликали у відповідь дію, рухову чи голосову реакцію.

Наявність у дітей чітких реакцій на звукові подразники спонукає до формування розрізнення мовленнєвих і не мовленнєвих звучань. Це етап диференціації. Зрозуміло, що розрізнення звучань здійснюватись тільки в умовах вибору. Під час цього діти мають на слух відрізнити звучання одного комплексу звуків від звучання іншого і співвіднести кожен комплекс з певним об'єктом. Важливо, що діти мають самі відкрити для себе орієнтири, які допоможуть їм успішно ідентифікувати почуте.

Часто в практиці ці орієнтири нав'язуються дорослими як правила впізнавання на слух. Це хибний шлях. В таких умовах розвиток слухового

сприймання є формальним, бо діти не вслухаються у звучання, а прагнуть лише підігнати те, що чують до заданого «зразка».

Буває так, що під час занять ми намагаємося допомогти дитині підказками відчутти різницю у звучанні пари слів чи групи, як от: вказуємо, коротке чи довге це слово; є тут певний звук чи немає; акцентуємо наголос та інше. Втім, штучне вимовляння слів взагалі позбавляє роботу з розвитку слухового сприймання сенсу. Звиклі до такого звучання діти губляться під час природного спілкування з оточуючими.

Очевидно, що такий підхід не сприяє розвитку слухового сприймання дітей зі зниженим слухом. Вся поліфонія звучання зводиться лише до кількох характеристик, за якими можна вгадати сказане. Під час слухання діти залежать від дорослих і виявляються безпорадними при виборі потрібного слова, якщо їм пропонується те, що не укладається в нав'язані правила. Зазвичай, це підкріплено прагненням педагогів до кількісних показників, а не до якісних змін.

Відтак, акумулювати акустичні ознаки різних мовленнєвих одиниць діти мають самостійно, за підтримки дорослих, а не нав'язливої допомоги. Тоді «самостійно» не означатиме стихійно, а підтримка не обмежуватиме розвиток, а сприятиме йому. Так, дорослі мають створювати необхідні умови, в яких діти можуть досягти ефективного розрізнення мовленнєвого матеріалу.

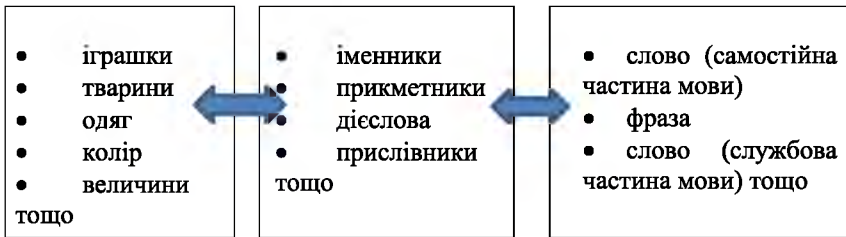
Зниження слуху не рідко є причиною порушення соціальних контактів. Через недочування діти не можуть самостійно оцінювати ситуацію чи змінити свою поведінку відповідно до умов. Тому варто використовувати різноманітну соціальну діяльність як для розширення кругозору дітей зі зниженим слухом, так і для поповнення слухового словника.

Зазвичай діти зі зниженим слухом орієнтуються на зовнішні ознаки ситуацій, особливо на поведінку дорослих. Не рідко такі діти, звиклі до певного розташування речей у приміщенні, послідовності проведення занять, манери поведінки дорослих тощо, губляться навіть при незначній зміні звичних обставин. Свого часу ще Л.Виготський відзначав, що «...одним із завдань виховання дитини з порушеннями розвитку є її інтеграція в життя, а не створення замкнутого світу, в якому все пристосовано до дефекту дитини, фіксує її увагу на недоліку, не сприяє введенню в справжнє життя...»[1, 168-177]. Тому надмірне захоплення послідовністю чи постійністю матиме негативні наслідки. Зайвою буде й тематична організація матеріалу, до чого традиційно тяжіють педагоги.

Відзначимо, що тематична організація мовленнєвого матеріалу слухових занять вважається однією з форм штучного введення в ситуацію (Леннеберг, Нелсон). Так, навчившись розрізняти на слух мовленнєвий матеріал з теми «Посуд», діти зазнають труднощів при розрізненні того ж словника в змішаних групах. Для прикладу, розрізняючи на слух слова «тарілка, вилка», у дітей виникали утруднення під час сприймання на слух цих слів з-поміж «тарілка, шафа, стіл», «вилка, диван, стіл», коли діти знали, що зараз вони вивчають тему «Меблі».

Отже, під час розрізнення варто підбирати слова з різних тематичних груп, враховуючи діяльність та інтереси дитини поза індивідуальною роботою.

Для прикладу, можна комплектувати мовленнєвий матеріал так:



Така організація роботи виховує у дітей вільне володіння мовленнєвим матеріалом, а відтак і позаситуаційне розуміння почутого. Втім, від «почув» до «зрозумів» молодший школяр з порушенням слухом проходить нелегкий шлях.

Порушення слухової функції зумовлює особливості у формуванні вимови, через що виникає необхідність спеціальної роботи у напрямі підтримки вимовного самовладання у дітей глухих та зі зниженим слухом.

Спостерігаючи за навчально-виховним процесом ми помітили, що діти з порушеннями слуху прагнуть правильно вимовляти певні звуки, слова й слухати співрозмовника тільки тоді, коли їх контролюють педагоги. У разі відсутності контролю зі сторони дорослих вимова стає малозрозумілою, позаяк у дітей недостатньо сформованими є навички вимовного самовладання, які формуються поступово у процесі спілкування.

Поза сумнівом, що саме слухові належить провідна роль у процесі контролю за вимовою. Відтак, недостатня автоматизація вимови є результатом несформованої навички самовладання за вимовою й веде до розпаду наявних нестійких звукових трафаретів, порушень просодики (саме просодика та інтонація відіграють важливу роль у процесі організації та оформлення висловлювань, бо просодично-інтонаційні компоненти допомагають у передачі думок, додають емоційного забарвлення, викликають зацікавленість адресованої інформації тощо).

У дітей порушенням слухом спостерігається інертність у процесі переходу на нові звукосполучення, навіть за умов наполегливого трафаретного відтворення їх складових. Відтак, проявляється пасивність вимови, навіть коли ізольовано звуки вимовляються правильно. Виникає необхідність постійно займатися корекцією одних і тих порушень вимови.

На нашу думку, саме послідовна підтримка вимовного самовладання учнів сприятиме формуванню навички контролю над вимовою, а відтак й вичерпному розвитку фонетично правильного й активного усного мовлення.

Відтак, педагог має повсякчас здійснювати контроль за вимовою учнів. Йдеться про зовнішній контроль. Свого часу Е. Леонгард й Н. Слезіна вказували на те, що такий контроль дає змогу значно підвищити виразність усного мовлення дітей з порушеннями слуху. Водночас зауважимо, що саме через підміну зовнішнім контролем самовладання й страждає рівень останнього.

Відтак, спираючись на власний практичний досвід та останні дослідження науковців, пропонуємо формувати вимовне самовладання на всіх етапах роботи над вимовою. Залежно від етапу (підготовчий, постановка звуку, закріплення й автоматизація, диференціація) контроль трансформується:

- від зовнішнього до формування потреби й самовладання, взаємоконтроль з подальшою самокорекцією (під самокорекцією ми розуміємо уміння, що забезпечує безпосереднє виправлення усвідомленої вимовної помилки);
- від розгорнутої, покрової підтримки до згорнутої;
- від систематичних перевірочних дій до періодичних (згодом, при автоматизації навичок - до епізодичних);
- від полімодального (слухо-зоро-кінестетичного, тактильно-вібраційного, рухового) на етапах підготовки й постановки звуку до слухозорового (або тільки слухового для учнів зі зниженим слухом) самовладання на етапі закріплення (згодом - до слухового взаємоконтролю на етапі диференціації).

Для формування самовладання вимови вчені рекомендують дотримуватися низки умов, серед яких: засвоєння вимовних умінь і навичок на полісенсорній основі (сприймання елементів усного мовлення, порівняння власної вимови зі зразком); зовнішній контроль й застосування технічних засобів для формування і розвитку самовладання; здійснення самовладання й обопільного контролю на слуховій основі; впровадження мовленнєвого режиму тощо.

Відтак, формування навичок вимовного самовладання здійснюється із застосуванням традиційної методики формування вимови, яка передбачає два напрями: освоєння правильної вимови і розвиток слухового сприймання. Тому варто застосовувати прийоми, що активізують дії дітей на основі вироблених умінь і навичок чути, бачити, відчувати, вербалізувати і контролювати відтворювані ними положення органів артикуляції (підготовчий етап). В основі таких дій є полімодальний перебіг контролю. Поступово має здійснюватися перехід на самовладання за допомогою слухових відчуттів із подальшою їх автоматизацією.

Варто прагнути, щоб дитина засвоїла назви органів артикуляції та їхні складові (для наочності застосовуються муляжі, графічні профілі артикуляції, умовні позначення, які розкривають артикуляцію й позначають фізіологічний вигляд звуку). Робота розпочинається з формування у дітей узагальнених уявлень про основні ознаки звуку - місце та спосіб творення. Для цього використовуються такі прийоми:

- ознайомлення з поняттями про способи і місце утворення звуків, називання і показ положень органів артикуляційного апарату, що беруть участь в їхньому утворенні й відтворенні цих положень;
- визначення способу і місця утворення відповідних звуків на основі відчуттів, що виникають у процесі їх вимовляння, називання задіяних органів артикуляційного апарату;
- диференціація правильного й неправильного вимовляння звуків за місцем і способом утворення через відчуття, які з'являються;
- словесний опис артикуляції з опорою на графічну схему звуку, складену на основі умовних знаків-символів.

Знання, сформовані на підготовчому етапі, варто активно застосовувати у ході постановки звуків. Бо уміння відтворювати положення органів артикуляційного апарату дає змогу ефективніше опанувати правильною вимовою. Відтак, застосування словесних інструкцій і здійснення слухового контролю набувають провідного значення при уточненні артикуляції або виправленні звукової вимови.

У процесі закріплення і автоматизації нова артикуляція має активно залучатися в склад, слово, а не закріплюватися ізольовано. Склади відпрацьовуються за традиційною методикою з урахуванням фонетично оптимальної позиції. На цьому етапі при вимовлянні складів і слів увагу дитини слід звертати на самовладання. Надалі самовладання має поступово переходити у площину самовиправлення (безпосереднє самостійне виправлення усвідомленої вимовної помилки). Поступовий перехід відбувається на етапі диференціації, коли робота проводиться на засвоєному вимовному матеріалі.

У процесі автоматизації доцільно продовжувати закріплювати знання про спосіб і місце утворення звуків. Це сприятиме вмінню правильно відтворювати і контролювати нові положення органів артикуляційного апарату.

В завершенні навички закріплюються в умовах природної комунікації й застосовуються в усному словесному мовленні школярів з порушеннями слуху.

Отже, розвиток слухового сприймання та формування вимови у молодших школярів з порушеннями слуху мають органічно пронизувати весь навчальний процес. У разі, якщо означене здійснюватиметься у площині самоцілі - ми не отримаємо бажаний результат, який вбачається нам у вичерпному залученні дитини зі зниженим слухом до слухової й мовленнєвої реальності, змістового світу української мови, формуванні комунікативної взаємодії таких дітей.

ЛІТЕРАТУРА (REFERENCES TRANSLATED AND TRANSLITERATED):

1. Выготский Л.С. Основы дефектологии: Собр. соч. в 6 т. / Подред Т. А. Власовой М.: Педагогика, 1963,- Т.5.- С.168-177.
Vygotskij L.S. (1963). Osnovy defektologii. In T. A. Vlasova (ed). Moscow: Pedagogika, pp.168-177 (in Russian).
2. Діти з порушеннями слуху: крок за кроком від діагностики до інклюзії: посібник для фахівців та батьків / [авт.: Б. С. Мороз, В. П. Овсянник, О. М. Борисенко та ін.; за ред. : А. А. Колупаєвої, Б. С. Мороза].- К. : О. Т. Ростунов, 2013. – 104 с.
Kolupaieva A. A., Moroz B. S. (eds). (2013). Dity z porushenniamy slukhu: krok za krokom vid diahnostryky do inkluziiji: posibnyk dlia fakhivtsiv ta batkiv.. Kyiv: O. T. Rostunov (In Ukrainian).
3. Леонгард Е. Опыт работы по обучению детей с нарушениями слуха по методу Леонгард. - Москва, 2009.-180с.
Leongard E. (2009). Opyt raboty po obucheniju detej s narushenijami sluha po metodu Leongard. Moskva. (in Russian).
4. Назарова Л.В. Обучение слабослышащих детей восприятию неречевых звучаний на фронтальных занятиях в слуховом кабинете // Дефектология,- 1988,- № 2- С. 52-57.

Nazarova L.V. (1988). Obuchenie slaboslyshashhih detej vosprijatiju nerechevyh zvuchanij na frontalnyh zanjatijah v sluhovom kabinete. Defektologija, № 2, 52-57. (in Russian).

5. Рау Ф.Ф. О психологических основах развития слухового восприятия речи у глухих детей // Дефектология, - 1975, - № 1. - С. 32-51.

Рау F.F. (1975). O psihologicheskikh osnovah razvitija sluhovogo vosprijatija rechi u gluhih detej. Defektologija, № 1, 32-51. (in Russian).

6. Савченко Олександр Олександрович. Оптимізація розвитку слухового сприймання у дітей з порушенням слуху: дис... канд. пед. наук: 13.00.03 / Інститут спеціальної педагогіки АПН України. - К., 2004. - 21 с.

Savchenko O. O. (2004). Optyimizatsiia rozvytku slukhovoho sprymannia u ditei z porushenniam slukhu: dys... kand. ped. nauk: 13.00.03 / Instytut spetsialnoi pedahohiky APN Ukrainy. Kyiv. (In Ukrainian).

7. Федоренко О. Розвиток слухового сприймання у дітей зі зниженим слухом від народження/О.Ф. Федоренко// Дефектологія. Особлива дитина: навчання та виховання. – 2011. – № 3. – С.10 – 14.

Fedorenko O. (2011). Rozvytok slukhovoho sprymannia u ditei zi znyzhenym slukhom vid narodzhennia. Defektolohiia. № 3,10 – 14. (In Ukrainian).

8. Федоренко О. Науково-методичні засади організації роботи з розвитку слухового сприймання та формування вимови дітей з порушеннями слуху /О.Ф. Федоренко //Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови: наук.-метод.зб.:Вип.3.Частина 1./за ред.. В.В. Засенка, А.А.Колупаєвої. -К.: Педагогічна думка, 2012. – 296с.

Fedorenko O. (2012). Naukovo-metodychni zasady orhanizatsii roboty z rozvytku slukhovoho sprymannia ta formuvannia vymovy ditei z porushenniamy slukhu. In V.V. Zasenka, A. A.Kolupaieva (eds.) Osvita osib z osoblyvymy potrebamy: shliakhy rozbudovy, nauk.-metod.zb. Is.3,Vol. 1.Kyiv, Pedahohichna dumka. (In Ukrainian).

9. Федоренко О. Методичні та технічні новації слухопротезування дітей з порушеннями слуху/О. Федоренко//Дитина із сенсорними порушеннями: розвиток, навчання, виховання: зб. наук. праць:вип..3./ за ред. Колупаєвої А.А.. – К. – 2013.

Fedorenko O. (2013). Metodychni ta tekhnichni novatsii slukhoprotezuvannia ditei z porushenniamy slukhu. In A. A. Kolupaieva (ed.) Dytyna iz sensorynymy porushenniamy: rozvytok, navchannia, vykhovannia: zb. nauk. Prats, Kyiv. (In Ukrainian).

10. Blamey PJ, Sarant JZ, Paatsch LE, Barry JG, Bow CP, Wales RJ, et al. Relationships Among Speech Perception, Production, Language, Hearing Loss, and Age in Children With Impaired Hearing. J Speech Lang Hear Res. 2001;44:264–285.

11. Hogan, Sarah; Stokes, Jacqueline; White, Catherine; Tyszkiewicz, Elizabeth; Woolgar, Alexandra (September 2008). "An Evaluation of Auditory Verbal Therapy Using the Rate of Early Language Development As an Outcome Measure". Deafness & Education International 10 (3): 143–167. doi:10.1179/146431508790559760

12. Koopmans-van Beinum F. J., Clement C. J., van den Dikkenberg-Pot I. (2001). Babbling and the lack of auditory speech perception: A matter of coordination? *Developmental Science*, 4, 61–70.
13. Levin J, Perez M, Lam I, Chambers JG, Hebbeler KM. National Early Intervention Longitudinal Study: Expenditure Study. Menlo Park, CA: U.S. Office of Special Education and SRI International; 2004. (Rep. No. NEILS Data Report No. 4.
14. Moeller MP. Early Intervention and Language Development in Children Who Are Deaf and Hard of Hearing. *Pediatrics*. 2000;106:1–9.
15. Pollack D. Educational audiology for the limited hearing infant.-Manchester.-1979.- 237 p.

Fedorenko O.F. Especially in development of auditory perception and formation pronunciation in primary school children with hearing impairments

Abstract. The author reveals features of the development of the auditory perception and the formation of the pronunciation of preschoolers with hearing impaired. Presents a view of the formation and development of of the auditory and pronouncing self-control of children. Observing the educational process in the preschool we noticed that children with hearing impairment strive to correctly pronounce sounds, words and listen to the interlocutor only when their control teachers. if such control is absent pronunciation becomes obscure. In children with impaired hearing is not formed self-control skills pronounced. These skills are formed gradually in the process of communication. No doubt that it is hearing a leading role in the control of speech. Lack of automation pronunciation is the result of emerging self-control skills for pronunciation and led to the collapse of the existing unstable sound stencil, violations prosodyky. We believe that the formation of self-control over the pronunciation is an important direction in the correctional and developmental work on the development of auditory perception and the formation of pronunciation in preschool children with hearing impairment. In our opinion, consistent support will strengthen control over pronunciation skills, and thus a comprehensive body of phonetically correct and active spoken language in children with hearing impairment.
Keywords: hearing impairment, auditory perception, formation of pronunciation.

Федоренко О.Ф. Особенности педагогической деятельности по развитию слухового восприятия и формирования произношения у младших школьников с нарушениями слуха

Аннотация. Автором раскрыты различные взгляды на развитие слухового восприятия и речи детей с нарушениями слуха. Выявлены традиционные подходы в педагогической деятельности по развитию слухового восприятия и формирования произношения у младших школьников с нарушениями слуха. Представлен собственный взгляд на развитие слухового восприятия и произношения.

Ключевые слова: нарушение слуха, развитие слухового восприятия, формирования произношения.