

УДК 37.015.31:534.78-053.4/.5.

К. В. Луцько
k.lutsko@kubg.edu.ua

**РОЗВИТОК АКУСТИЧНОЇ СКЛАДОВОЇ МОВЛЕННЯ ТА ЇЇ
ПРОЕКЦІЯ НА ПОПЕРЕДЖЕННЯ ТА ПОДОЛАННЯ
МОВЛЕННЄВИХ ПОРУШЕНЬ У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ТА
МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ**

Відомості про автора: Катерина Луцько, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри спеціальної психології, корекційної та інклюзивної освіти Інституту людини Київського університету імені Бориса

Грінченка, Київ, Україна. Email: k.lutsko@kubg.edu.ua

Contact: Katerina Lutsko, Ph.D., assistant professor of department special psychology, special and inclusive education Institute of Human Borys Grinchenko Kyiv University, Kyiv, Ukraine. Email: k.lutsko@kubg.edu.ua

Луцько К. В. Розвиток акустичної складової мовлення та її проєкція на попередження та подолання мовленнєвих порушень у дітей дошкільного та молодшого шкільного віку. У дослідженні акцентувалась увага на формуванні акустичних образів ізольованих фонем та перевірялась доцільність і ефективність впливу такої методики на якість усного і писемного мовлення дітей з мовленнєвими і сенсорними порушеннями. Виділено три групи порушень які, здавалось би, мають різне походження, проте у своїх проявах мають спільну проблему – діти не мають чітких образів фонем у своїй свідомості і тому в усному і писемному мовленні допускають помилки (дитина змішує звуки, не здатна адекватно сприйняти, проаналізувати і розпізнати відповідні фонем у зверненому мовленні і вжити у власному, пропускає голосні на письмі оскільки один приголосний звук передає відкритим складом типу ПГ, допускає неправильне вживання фонем у власному мовленні при самодиктуванні (при проговорюванні тексту “про себе” чи пошепки), що необхідно при писанні).

Встановлено ефективність привертання уваги дошкільників і учнів початкових класів до артикуляції звуків без голосового супроводу, що активізує їх сприймання, розпізнавання звуків, засвоєння їх артикуляційних образів та відтворення правильної звуковимови.

Використання спряженого мовлення, тобто промовляння дитиною разом з дорослим (або іншою дитиною) мовленнєвого матеріалу, є важливим чинником удосконалення її фонетико-фонематичного слуху, активізації формування та удосконалення артикуляційних умінь та навичок.

Виявлено труднощі проговорювання слів «про себе», які свідчать про недосконале засвоєння мовленнєвого матеріалу дітьми у внутрішньому мовленні, що проявляється у помилковому писанні, відтворенні слів.

У дослідженні увага приділялась не складоподілу, не підрахуванню кількості складів у слові, а формуванню у дитини відчуття мовленнєвого ритму. Складоритм слів, як і саме слово, ефективно засвоюється у поєднанні зі складоритмами інших слів у складі словосполучень, фраз, віршів, фрагментах прозового тексту.

Засвоєння дитиною складоритмічної структури мовлення, його звукової сторони та її акустичних характеристик у єдності з оволодінням руховими (артикуляційними) образами фонем (реалізаторами фонем) є базовими компонентами для подальшого оволодіння нею мовленням.

Ключові слова: мовлення, акустика, звуковимова, складоритм, фонема, фонематичний, звук, артикуляція, спряжене мовлення, внутрішнє мовлення, увага, пам'ять, мислення, порушення, слова, текст, аналіз, синтез, розуміння.

Луцко К. В. Развитие акустической составляющей речи и ее проекция на предупреждение и преодоление речевых нарушений у детей дошкольного и младшего школьного возраста. В исследовании акцентировалось внимание на формировании акустических образов изолированных фонем и проверялась целесообразность и эффективность влияния такой методики на качество устной и письменной речи детей с речевыми и сенсорными нарушениями. Выделены три группы нарушений которые, казалось бы, имеют разное происхождение, однако в своих проявлениях имеют общую проблему - дети не имеют четких образов фонем в своем сознании и потому в устной и письменной речи допускают ошибки (ребенок смешивает звуки, не способен адекватно воспринять, проанализировать и распознать соответствующие фонемы в обращенной речи и употребить в собственной, пропускает гласные в письменной речи, поскольку один согласный звук передает целым слогом типа согласный, гласный (СГ) , допускает неправильное употребление фонем в собственной речи при самодиктовании, при проговаривании текста "про себя" или шепотом, что необходимо при писании).

Установлена эффективность привлечения внимания дошкольников и учеников начальных классов к артикуляции звуков без голосового сопровождения, что активизирует их восприятие, распознавание звуков, усвоение их артикуляционных образов и усвоение правильного звукопроизношения.

Использование сопряженной речи, то есть произнесение речевого материала ребенком вместе со взрослым (или другим ребенком), является важным фактором совершенствования его фонетико-фонематического слуха, активизации формирования и совершенствования артикуляционных умений и навыков.

Трудности проговаривания слов «про себя» свидетельствуют о несовершенстве усвоения речевого материала детьми во внутренней речи, что проявляется в ошибочном писании, воспроизведении слов.

В исследовании внимание уделялось не слогоделению, не установлению количества слогов в слове, а формированию у ребенка усвоения и ощущения речевого ритма. Слогоритм слов, как и само слово, эффективно усваивается в сочетании со слогоритмами других слов в составе словосочетаний, фраз, стихотворений, фрагментов прозаического текста.

Усвоение ребенком слогоритмической структуры речи, ее звуковой стороны и акустических характеристик в единстве с овладением

двигательными (артикуляционными) образами фонем (реализаторами фонем) являются базовыми компонентами для дальнейшего овладения им речью.

Ключевые слова: речь, акустика, звукопроизношение, складоритм, фонема, фонематический, слух, звук, артикуляция, сопряженная речь, внутренняя речь, внимание, память, мышление, нарушения, слова, текст, анализ, синтез, понимание.

Lutsko K. V. The development of the acoustic component of speech and its projection for preventing and overcoming speech disorders in preschool and early school age. The study accent that the formation of acoustic images of isolated phonemes and checked the feasibility and effectiveness of this method of influence on the quality of speaking and written speech of children with speech and sensory disorders. Three groups of disorders that seemingly have different origins, but in its manifestations have a common problem – the children have no clear images of phonemes in their minds and therefore speaking and written speech make mistakes (child mixes sounds, is not able to adequately absorb, analyze and identify appropriate phonemes in facing speech and take in your own, skip vowels in writing as a consonant sound conveys open-ended type PG allow misuse of phonemes in his speech at similarly dictation (at talking text "itself" or whisper) that is necessary for writing).

Established effectiveness actively engage preschoolers and elementary school students to the articulation of sounds without voice guidance, activating their perception, recognition of sounds, articulation of assimilation images and play right pronunciation sounds.

The use of conjugated speech, attracting attention is a child with an adult (or another child) speech material is an important factor in improving its phonetic and phonemic hearing, enhance development and improvement of articulation skills. Discovered difficulties talking word "themselves" that indicate imperfect assimilation speech material children in inner speech, shown in false writing, playing words.

The study focus was not syllabication, not counting the number of syllables in a word, and the formation of a child's sense of rhythm of speech. Complex rhythm word as the word effectively absorbed in conjunction with other words complex rhythm consisting of phrases, sentences, poems, fragments of prose text.

Adopting a child complex rhythm speech patterns, his sound side and its acoustic characteristics in the unity of mastering motor (articulation) images of phonemes (phonemes implement it) are the basic components for further mastering her speech.

Key words: language, acoustics, pronunciation sounds, complex rhythm, phoneme, phonetic, sound, articulation, conjugate speech, inner speech, attention, memory, thinking, disorders, word, text, analysis, synthesis, understanding.

Засвоєння дитиною звукової сторони мовлення, її акустичних характеристик у єдності з оволодінням руховими (артикуляційними) образами фонем (реалізаторами фонем) є базовими компонентами для подальшого оволодіння нею мовленням.

Поняття «звук», «фонема», «фонематичний слух» привертають увагу фахівців з лінгвістики, акустики, психоакустики, психолінгвістики та інших галузей науки. Особливого значення набуває зміст цих понять для корекційної педагогіки, зокрема логопедії, сурдопедагогіки, тифлопедагогіки, ортопедагогіки. Адже проблема формування усного мовлення, грамотності у дітей, які належать до цих нозологій, є актуальною і спільною. Якщо уважніше проаналізувати сутність компенсаторно-корекційних механізмів, які застосовуються при формуванні мовлення у цих дітей, то можна виокремити спільні дієві технології, які здатні доповнювати та підсилювати одна одну, а також специфічні, відмінні, що підкреслюють їх (технологій) інтеграційну значущість.

Що стосується сучасних наукових досліджень у галузі вітчизняної логопедії можна зазначити наявність вагомих здобутків у дослідженні теорії сприймання та аналітико-синтетичної “обробки” мовленнєвих сигналів (Є.Ф. Соботович, М.К. Шеремет, В.В. Тарасун, І.Данілявічюте, В.В.Тищенко, Н.С. Гаврилова, Ю.Рібцун та інших).

Особливу увагу вчених і практичних працівників привертають питання сприймання, розпізнавання фонем у слові, що є надзвичайно важливим при формуванні усного мовлення у дітей (М.К. Шеремет, В.В.Тищенко, Ю.Рібцун та інші). Менше уваги приділяється вивченню особливостей сприймання дітьми окремих звуків, їх характеристик. При цьому встановлено, що суттєвим для корекційної роботи є знання порушень мовленнєвих процесів –фонетичних чи фонематичних, що вказує напрямок корекційної роботи, вибір відповідних методик (Б.М.Гріншпун, М.К.Шеремет).

При цьому питання фонетичної й фонематичної складових, їх визначення та трактування у літературних джерелах часто носять неоднозначний характер.

Ми виходили з того, що під фонематичною структурою мови розуміють систему організації звукових кодів мови, у якій певні ознаки мають смислове розрізнявальне значення, а робота з формування фонетичних образів звуків є базовою для розвитку фонематичної структури мовлення. (А.Р.Лурия,1998, с.36).

Фонематичний слух – розрізнення (аналіз і синтез) звуків (фонем)

у частинах мови є основою для розуміння змісту сказаного. При несформованості мовленнєвого звукорозрізнення людина (дитина) сприймає (запам'ятовує, повторює, пише) не те, що їй сказали, а те, що вона почула.

У першій частині дослідження ми акцентували увагу на формування акустичних образів ізольованих фонем та перевіряли доцільність й ефективність впливу такої методики на якість усного і писемного мовлення дітей з мовленнєвими і сенсорними порушеннями.

У другій частині дослідження увага приділялась формуванню у дітей уявлень про складоритм та технологіям реалізації цього процесу.

Відомо, що кожна фонема – це узагальнення ряду звучань, які мають акустичну і артикуляційну спільність, це абстрактне поняття фонетики, що існує в людській свідомості. У живому мовленні фонема реалізується у вигляді кількох (або навіть багатьох) конкретних звуків. Ці звуки, з одного боку, зберігають основні артикуляційні та акустичні особливості, властиві фонемі в цілому, а з другого, - під впливом неоднакового звукового оточення (сусідніх звуків, наголосу, місця в слові: на початку, в середині або в кінці тощо) вони дещо видозмінюються, набувають певних додаткових ознак. (М.О. Вакуленко, 2015, Н.І.Тоцька, 1976, 15).

Наприклад, перший дослідник акустико-фізіологічної природи українських звуків Олаф Брок розрізняв три відтінки [а] залежно від позиції (між твердими приголосними, між твердим і м'яким приголосним, між м'якими приголосними). Проте це ніяким чином не впливає на адекватне розпізнавання даної фонемі у словах, на встановлення її відмінностей від іншого звука, наприклад [у].

Відомо, що у реальному потоці мовлення звуки взаємонакладаються і впливають один на інший. Міжзвукова взаємодія проявляється насамперед в оточенні приголосних і її важливим атрибутом є післяпридих. Під час вимови вголос у перехідному проміжку між глухим приголосним і наступним голосним виникає “післяпридиховий” звук, який має голосову складову (О.М.Вакуленко,2015).

Наші дослідження, які стосувались сприймання приголосних звуків дітьми з порушеннями слуху показали, що вони сприймають такі звуки як відкритий склад у вигляді ПГ (приголосний-голосний). Можемо допустити, що ця ж проблема існує і у дітей з порушеннями фонетико-фонематичного слуху. Адже, виходячи із досліджень М.О. Вакуленка відомо, що у фазі післяпридиху кожного приголосного з'являється виразна побічна форманта на частотах 250-600 Нг. Післяпридихи глухих приголосних мають значну амплітуду основної хвилі – тобто суттєву голосову складову. Все це відповідає зміні акустичних параметрів проривних приголосних на переході від фази прориву до фази відступу і тому є ще одним підтвердженням глибокої аналогії між відступом

вибухових і післяпридихом інших приголосних. Різний формантовий склад приголосних і їхніх післяпридихів означає, що відповідні фонемі звучать по-різному залежно від місця – перед голосною або перед приголосною чи паузою.

Післяпридих надає складу властивість відкритості – тому може з'являтися й перед паузою, якщо артикуляційний апарат “готується” вимовити голосний звук. У проривних звуків післяпридих включає в себе витримку (вибух) та відступ. Оскільки приступ та відступ мають відносно малу звукову інтенсивність, то найпомітнішою фазою є саме витримка – тобто післяпридихова частина. Післяпридих зникає, коли проривний зливається з наступним приголосним – саме тому в африкатах немає фази витримки першого елемента. Витримка проривних звуків (а це і є їхній післяпридих) зберігається не завжди: вона зникає перед тими приголосними, з якими вони зливаються, та іноді перед паузою. Таким чином, миттєві звуки – як і всі інші приголосні – також мають дві реалізації: з післяпридихом і без нього М.О. Вакуленко зазначає, що кожен звук мовлення характеризується як головними (постійними, перманентними) акустичними параметрами, які притаманні даному звуку незалежно від мовця, та побічними (змінними) сумірниками, які характеризують індивідуальність мовця чи даної вимови (це відображається в особливостях швидкості мовлення, тональності, тембру, звукової взаємодії і т. ін.). Відповідно форманти розділяються на головні (постійні, перманентні) та побічні (змінні).

Приголосні звуки можуть вимовлятися з післяпридихами, які за своїм формантовим складом подібні до голосних і відіграють велику роль у міжзвуковій взаємодії. Головні форманти приголосних звуків та їх післяпридихів можуть бути як звичайними (простими), так і розщепленими (коли кожна форманта має дві або більше складових).

Проте у будь-якому разі звук, чи фонема, мають інваріантну складову, яка дозволяє дитині чи дорослому розпізнати цей образ. Інваріанти звуків мовлення не повинні залежати ні від статі мовця, ні від особливостей голосу, ні від висоти тону.

Говорячи про розрізнення та вживання дитиною фонем у мовленні звернемо увагу на три групи порушень, які, здавалось би, мають різне походження, проте у своїх проявах мають спільну проблему – діти не мають чітких образів фонем у своїй свідомості і тому в усному і писемному мовленні допускають помилки, а саме:

а) дитина змішує звуки, не здатна адекватно сприйняти, проаналізувати і розпізнати відповідні фонемі у зверненому мовленні і вжити у власному;

б) дитина пропускає голосні на письмі оскільки один приголосний звук передає відкритим складом типу ПГ, наприклад, пише “дівчка” замість “дівчинка”, “про” замість “перо”, “бру” замість “беру”, щка замість щука тощо.

в) дитина не може відчувати неправильне вживання фонем у власному мовленні при самодиктуванні (при проговорюванні тексту “про себе” чи пошепки), що необхідно при писанні.

Діти, які належать до першої групи, при проханні їх повторити звук, який вони сприймають на слух, як правило, задумувались, витримували значну паузу і лише потім відповідали. Їхні відповіді могли бути правильними і неправильними. Важливо було зафіксувати тенденцію до тривалого аналізу звука, що свідчить про необхідність приділяти більше уваги формуванню у дітей з фонетико-фонематичними порушеннями уявлень саме про ізольований звук. Аналогічні результати були отримані при розпізнаванні акустичного образу фонем у дітей з порушеннями слуху – дитина продовжувала думати, який звук їй було запропоновано протягом 18-25 секунд (при розпізнаванні фонем чуючими цей час зводиться до 7-11 мілісекунд). Тенденція у потребі більш тривалого часу на розпізнавання фонем спостерігалась у дітей з порушеннями фонетико-фонематичного слуху. Причому результати аналізу звука у переважній більшості були помилковими.

У своєму дослідженні ми виходили з того, що чим кращі уявлення у дитини будуть про ізольований звук, тим успішніше вона його буде розпізнавати у мовленнєвому потоці різної величини (слові, фразі, усному тексті), незалежно від динаміки (швидкості) його протікання. Дослідження, практична робота і спостереження за мовленнєвою діяльністю дітей показали, що кращі результати можна отримати, якщо навчання базується:

- на тих звуках, які дитина розрізняє добре, наприклад, [А],[У],[І],[р],[ж] тощо.

- на звуках, у яких артикуляційні образи в ізольованому вживанні є досить виразними: голосні, шиплячі-свистячі, губно-губні.

Для дитини з порушеннями фонетико-фонематичного слуху важливою складовою корекції є зосередження уваги на артикулюванні звуків у поєднанні зі звучанням, а також на сприйманні артикуляційних образів без називання звуків (у сурдопедагогіці така діяльність називається “читання з губ” або “читання з обличчя”). Дослідження, проведені разом зі студентами Інституту людини Київського університету імені Бориса Грінченка, показали ефективність привертання уваги дошкільників і учнів початкових класів до артикуляції звуків без голосового супроводу. За таких умов учасники дослідження усвідомлюють значення уважного сприймання артикуляції, її роль у правильному сприйманні, розпізнаванні звуків, у наслідуванні та відтворенні правильної звуковимови.

Важливим етапом є диференціація звуків. Диференціювати можна лише ті голосні, а далі і пари приголосних звуків, які дитина адекватно сприймає і розпізнає – правильно повторює, вказує на відповідну

графему (або піктограму, якщо дитина ще не вчила букви), розрізняє приголосні, віддалені за своїми акустичними і артикуляційними характеристиками. Наприклад, [а]-[ж], [у] - [с] тощо. Крім того робота зі звуками, які дитина добре розпізнає і диференціює, допомагає їй зрозуміти і завдання, і методику його вирішення. Якщо ж відразу пропонувати дитині диференціацію пар глухих і дзвінких звуків, шиплячих і свистячих, сонорних тощо, дитина може відчувати не лише труднощі, але й дискомфорт, оскільки опиняється у ситуації важкого вибору. У такому випадку дорослий штовхає дитину на шлях здогадування, що її дезорієнтує, збиває, заважає приймати виважене рішення.

Розвиток слухового сприймання, розпізнавання і розрізнення фонем потребує раціонального підходу при доборі базових звуків, які дитина зможе розпізнавати з найменшими зусиллями. Це, наприклад, голосні: [А], [У],[І],[Е],[О][И], приголосні: [Ж]-[с], [З] - [ш], [Ж]-[Ш], [З]-[С], [Р] - [ш] або [ж], [Л] -[д] тощо.

Пропонуючи такі варіанти пар звуків для сприймання і диференціації, ми виходили із артикуляційної та частотної віддаленості, особливостей післяпридиху тощо.

Дитині не обов'язково відразу вміти правильно говорити всі ці звуки. Головне, щоб на початку вона їх розрізняла на слух. Для цього можна використати піктограми, які дорослий пов'язує з певним звуком і на які вказує дитина, або графічні позначення звуків-букви.

Робота ж над артикуляцією здійснюється паралельно. Адже відомо, що на слухове сприймання і розрізнення фонем може негативно впливати порушення функції мовленнєворухового аналізатора. Ця причина є очевидною, коли ми говоримо про дітей з мовленнєвими та сенсорними порушеннями. Можна означити два шляхи впливу на удосконалення функцій мовленнєворухового аналізатора: через активізацію власного артикулювання, говоріння дитини; через власне говоріння і сприймання артикуляції інших (спряжене мовлення); через "читання з губ" або "читання з обличчя."

Активізація власного артикулювання включає: повторення складу при називанні масивів піктограм (/ / / / -ша, ша, ша, ша); повторення окремого звука, а особливо повторення складу з цим звуком при передачі складоритму вірша, фрази ЛА ЛА ЛА ЛА лаЛАла - А я у гай ходила...

Спряжене мовлення, тобто промовляння дитиною разом з дорослим (або іншою дитиною) мовленнєвого матеріалу, є важливим чинником удосконалення фонетико-фонематичного слуху, активізації формування та удосконалення її артикуляційних умінь та навичок. У такий спосіб дитина поєднує зорове сприймання реалізаторів фонем (артикуляційних образів) у мовленні іншої людини, слухове сприймання її голосу, артикулює і говорить сама. Вона намагається підлаштувати свій темп мовлення під темп мовлення партнера, чіткіше артикулювати,

говорити.

Спряженість реалізується і дає позитивні результати й тоді, коли педагог лише передає образ окремого звука артикуляцією, артикульне знайомий вірш, текст чи знайому фразу без голосу (а дитина в цей час, наслідуючи артикуляцію дорослого, говорить вголос, прагнучи одночасності артикулювання). У такому випадку дитина особливо гостро усвідомлює важливість артикулювання для говоріння і для точного сприймання усного мовлення, причому не просто сприймання, а сприймання і миттєвості аналізу-синтезу слухо-зорових сигналів (акустичних і кінестетичних реалізаторів фонем). Адже для дітей з мовленнєвими порушеннями (первинними чи вторинними) дуже важливим є усвідомлення ними значення швидкості (динаміки) сприймання, “обробки” і розуміння зверненої інформації. Запобігання або недопущення явища, коли звукові сигнали дитина не встигає аналізувати, вони накочуються один на одній через уповільненість їх сприймання дитиною, що унеможлиблює або значно утруднює їх ідентифікацію є компетенцією фахівця. У значної групи дітей з порушеннями мовлення, з порушеннями функції опорно-рухового апарата та інших нозологій затримується формування мовленнєво-рухового аналізатора, що гальмує слухове сприймання, розпізнавання та ідентифікацію фонем у тому числі і в мовленні.

Залучення зорового сприймання артикуляційних образів є надзвичайно ефективним для роботи з дітьми з порушеннями мовлення будь якого генезу (ЗПР, з порушеннями інтелектуального розвитку, опорно-рухового апарата, сенсорними порушеннями).

У процесі досліджень з'ясувалось, що можливе залучення і активізація інтелектуальної діяльності дітей з порушеннями мовлення, з порушеннями опорно-рухового апарата (якщо дозволяє підготовка дитини) до мисленнєвого породження звуків (“про себе”, або з незначними порухами язика, губ), тобто відтворення артикуляційних рухів подумки.

Мисленнєве породження дитиною рухів артикуляційного апарата, характерних для того чи іншого звука в мовленні сприяє: автоматизації звуковимови; активізації вживання у мовленні; швидкому включенню дитини у сприймання мовлення, його інтелектуальній обробці та розумінню; досконалому формуванню образу звука у внутрішньому мовленні.

Робота з дитиною включає: формування звуковимови (“постановка” звука); автоматизація та диференціація звука; автоматизація у словах і введення цих слів у словосполучення та фрази; формування у дитини установки на повторення звука, слів, словосполучень, фраз, цілих текстів зі сформованим звуком “про себе”, подумки (матеріал може бути “фіксованим”, запропонованим педагогом, або дитина довільно добирає матеріал для внутрішнього

проговорювання у будь яких умовах, працюючи вдома, в процесі прогулянки тощо); подальша автоматизація на заняттях, в побуті.

Використання технологій, націлених на мисленнєве артикулювання, сприяє активізації інтелектуальної діяльності дитини-запам'ятанню образів артикулем та мисленнєву актуалізацію якісного мовлення.

Усне мовлення дітей, які належать до другої групи, не має порушень звуковимови, а причиною помилок, як виявилось, є неправильне “батьківське навчання грамоти” і, як не дивно, раннє вивчення дітьми алфавітних назв букв. У першому і другому випадку дитина фіксує на письмі назву букви а не графічний відповідник звука (фонемі).

Усне мовлення дітей, які входять до третьої групи (пререважно учні початкових класів, хоч траплялись учні середніх і навіть старших класів), також відповідає нормі і може не викликати занепокоєнь. Проте при внутрішньому проговорюванні тексту ці учні змішують звуки і, відповідно, роблять помилки при писанні, в процесі самодиктування.

Групу помилок, пов'язаних зі спотвореним самодиктуванням можна пояснити недостатньою сформованістю фонематичних образів слів у внутрішньому мовленні дитини.

Виділена група дітей, які мають нормальну звуковимову, але мають труднощі письма: вони в процесі самодиктування при писанні вживають неправильну графему-букву (у даному випадку мається на увазі не труднощі графічних зображень, а реалізація самодиктування). Допущені помилки при самодиктуванні в процесі письма можна пояснити несформованістю чітких акустичних образів фонем у внутрішньому мовленні дитини – їх “звучання” є помилковим. Такі учні зустрічаються у початкових, середніх і навіть старших класах.

Несформованість певних образів фонем у внутрішньому мовленні нами виявилась при виконанні завдань дитиною коли їй запропонували диференціювати малюнки називаючи зображене на них вголос, а потім без голосного чи шепітного мовлення. Назви цих малюнків дитина добре знала. Наприклад, дитині пропонували розкласти такі малюнки, які в своїх назвах містять фонемі [с] чи [ш] – сумка, шапка, штани, шишка, сир тощо. Діти добре справлялись при виконанні першого завдання, коли вони могли називати зображене на малюнках вголос. Деякі утруднення які демонстрували діти можна вважати не суттєвими. Зовсім інша ситуація спостерігалась при розкладанні малюнків, назви яких не потрібно було говорити вголос. Всі діти із досліджуваної групи артикулювали. Деякі намагались говорити пошепки. Характерним було те, що діти, які належали до цієї групи, довго вирішували, куди покласти той чи інший малюнок, думали до 30-40 секунд. Труднощі проговорювання слів «про себе», свідчать про недосконале засвоєння мовленнєвого матеріалу дітьми у внутрішньому мовленні, що

проявляється у помилковому писанні, відтворенні слів.

У другій частині дослідження увага приділялась формуванню у дітей уявлень про складоритм.

У процесі розвитку мовлення важливу роль відіграють зовнішні (фізичні рухи органів мовлення) і внутрішні дії (інтелектуально-емоційні зусилля). Саме інтелектуальні зусилля, розвиток словесно-логічного мислення дітей з мовленнєвими порушеннями (які охоплюють різні категорії дітей) ми пов'язуємо з розвитком відчуття мовленнєвого ритму. У даному випадку йдеться не про складоподіл (цій проблемі достатньо приділено місця у роботах науковців, а саме відчуття складоритму, як основи формування мовного чуття (А,М.Богущ, І.С. Марченко), розвитку мислення, мовлення і словесної пам'яті дітей.

Саме ритм, передача ритму мовлення одним і тим же складом підвищує рівень артикуляційних можливостей дитини, сприяє автоматизації звуковимови у складі. Це автоматизоване уміння дитина з легкістю переносить у слова, у мовлення.

У літературних джерелах наявна інформація про доцільність паралельної роботи над складоритмом і розвитком фонетико-фонематичного слуху, пов'язуються порушення фонетико-фонематичного слуху з порушеннями ритмічної складової структури мовлення у дошкільників після 4-х років. Так А. Н. Гвоздев, И.А. Сикорский, Н.Х. Швачкин, Б. Китерман та інші вказують на необхідність всередині фонетичної сторони мовлення виділяти особливий процес – засвоєння складової структури слова наряду з засвоєнням окремих звуків.

Так, А.Н. Гвоздев зазначає, що при оволодінні складовою структурою слова дитина навчається відтворювати склади у слові, враховуючи їх порівняльну силу. Спочатку дитина із слова передає лише наголошений склад, потім з'являється перший переднаголошений, а вже потім слабкі ненаголошені склади. Випускання дитиною слабких ненаголошених складів не дає їй можливості засвоїти звуки, які до них входять. А.Н.Гвоздев пов'язує оволодіння складовою структурою слова з засвоєнням звуків, які до нього входять.

Т.Г.Егоров при аналізі факторів, які впливають на виділення звука із слова, наряду із звуковим оточенням, назвав його складову і ритмічну структуру, виділивши ієрархію труднощів вилучення звука із слова: дитині легше вилучати звуки із двоскладових слів з відкритими складами, які містять дві або одну букву, а важче аналізувати слова з закритим трибуквеним складом, а ще важче зі збігом приголосних.

Виходячи тільки з цього твердження можна констатувати, що склад є базою для оволодіння звуковимовою. Відсутність у свідомості дитини уявлень про кількість складів у слові, наголос і про складоритм слова в цілому утруднює їй можливість адекватно сприйняти звуки, визначити їх послідовність.

У дитячих садках, школах передбачено вивчення теми “Склад”, використовуються епізодичні вправляння з поділу слів на склади. Проте йдеться не про епізодичність, а про системність, послідовність та систематичність роботи над складоритмом і не лише слів, а обов’язково словосполучень, фраз (речень).

У процесі дослідження у учнів 1 класу загальноосвітньої школи було виявлено такі проблеми пов’язані зі складоподілом: невміння відтворити слово по складах; невміння поділити слово на склади; невміння порахувати склади у прочитаному чи почутому слові; невміння виділити наголошений склад у слові; невміння утримувати в пам’яті складоритм слова; невміння утримувати в пам’яті складоритм словосполучень, коротких фраз (речень).

На перший погляд слова-поняття “відтворити,” “поділити”, “порахувати” містять схоже завдання. Проте це не так, оскільки потребують від дитини різних дій і задіявання різних мислительних механізмів: відтворити-це потрібно дослухатись, запам’ятати і повторити, поділити –самостійно виділити окремі склади, а порахувати-потрібно поділити слово на склади і сказати, скільки в ньому складів.

Спостерігалась відсутність звички і потреби відтворювати з пам’яті прочитане по складах слово, словосполучення, речення.

Почувши чи прочитавши слово чи коротке речення по складах дитина його відтворює не точно, часто у спотвореному вигляді, не передаючи його зміст. Це свідчить про недостатнє розуміння змісту почутого, прочитаного, не дозволяє дитині проникнути в сутність тексту, а згодом і написати текст, оскільки самодиктування при писанні є спотвореним.

У нашому дослідженні увага приділялась не складоподілу, не підрахуванню кількості складів у слові, а формуванню відчуття мовленнєвого ритму. Ми виходили з того, що складоритм слова як і саме слово, краще засвоюється у поєднанні зі складоритмами інших слів (у словосполученні, у фразі, у вірші і навіть у тексті).

У літературі комплекс робіт з навчання дітей складоподілу слова є досить розробленим, визначені системи роботи, навчальний матеріал. Стосовно ж засвоєння складоритму речення (фрази) зустрічаються лише поодинокі згадки про важливість такої роботи. Дослідження і технології засвоєння складоритму фрази та більших мовленнєвих зразків (віршів, поєднаних двох і більше фраз, то такі дослідження нам не відомі).

У дитячих садках, школах передбачено вивчення теми “Склад”, використовуються епізодичні вправляння з поділу слів на склади. Проте йдеться не про епізодичність, а про системність та систематичність роботи над складоритмом і не лише слів, а і словосполучень, речень, більших фрагментів мовлення.

У процесі роботи було зосереджено увагу лише на дослідженні відчуття дітьми з вадами слуху і мовлення складоритму як мовленнєвого

феномену. Ідея дослідження виникла в процесі пошуку засобів покращення та розвитку мовленнєвої пам'яті у дітей з вадами слуху. Виявилось, що складоритм, засвоєний дітьми з порушеннями слухової функції, є базою для розвитку їх мовленнєвої пам'яті. Робота будувалась як на словниковому матеріалі, так і на матеріалі більшим за обсягом – словосполученнях, реченнях (фразах), віршах.

Існують різні підходи до аналізу слів за структурою складів. Зокрема широко відомою є теорія поділу слів на 14 класів в залежності від структури складів, звуків, які до них входять (А.К.Маркова).

Нами використовувались двоскладові і трискладові слова, які ми об'єднували у групи, в залежності від спільності наголошеного складу: перша група-двоскладові слова з наголосом на першому складі, друга група – двоскладові слова з наголосом на другому складі, а трискладові об'єднували, відповідно, у три групи. Слова однієї групи записувались у стовпчик і постійно доповнювались. Наприклад, 1 група. МАма, ТАта, РИба, СУМка, СОНце тощо. 2 група. воДА, зиМА, весНА тощо. Дописуючи слова до кожної з груп діти не лише називали їх складоритм, але і робили висновок про те, що таких подібних за складоритмом слів цілі масиви, що слів другої групи значно менше ніж слів першої групи. Це вже стимулювало їх до роздумів, до узагальнень, які вони могли робити самостійно. Аналогічну роботу було проведено на трискладових, а пізніше і на багатоскладових словах.

Одночасно перевірялась здатність дітей до запам'ятовування слів до засвоєння їх складоритмічної будови і після. Для дослідження добирали 10 слів (або малюнків), які були добре відомі дитині. До засвоєння складоритмічної будови дитина могла відтворити 2-3, іноді 4 слова із 10-и, а після засвоєння складоритму відтворювала від 5 до 8, а іноді до 10 слів.

Проте зазначимо, що ці слова утримувались добре лише у короткочасній пам'яті. На наступний день дитина відтворювала 3-4 слова, а в кращому випадку 5-6 слів. Зовсім інші результати були отримані при засвоєнні складоритму слів, у яких ми автоматизували звуковимову, введених у словосполучення, фрази (речення), у вірші. Наприклад, шишка (автоматизація звука [ш] – шишка велика, шишка маленька – ТАта таТАта, ШАша шаШАша). У даному випадку при повторенні складоритму дитина автоматизує звуки [т], [ш] і засвоює складоритм словосполучень. Далі дитині пропонувалось самостійне читання окремого речення (спочатку короткого – із двох слів, а далі із трьох і більше слів), називання його складоритму і повторення речення з пам'яті. Наприклад: “Я-учениця” – ТА татаТАта. Я іду до школи – ТА таТА та ТАта.

При поєднанні слів у словосполучення, вживання їх у фразах, інших більших мовленнєвих відрізків дитина краще засвоює мовленнєвий матеріал, автоматизує звуковимову сприймає і розпізнає

фонем у словах.

Наведемо приклад засвоєння тексту вірша на основі складоритму. В процесі дослідження реалізувались такі технології:

-повторення складоритму разом з дорослим, а потім самостійно з пам'яті повторити складоритм і текст/

Наприклад:

*таТА таТАта та таТА
таТАта ТАта ТАта
Цвітуть красолі у саду
вогняно-жовтим цвітом.*

-перекодування слів, словосполучень, фраз у складоритми;

школа, квіти, діти-ТАта, ТАта, ТАта

-за складоритмом, який пропонує дорослий, впізнати рядок чи частину вірша, пісеньки, речення;

*А я до школи вже іду-
пора прощатись з літом!
та ТА та ТАта та таТА*

- до складоритму дитина може назвати два варіанти мовленнєвого матеріалу:” А я до школи вже іду “і “Цвітуть красолі у саду.”

Відсутність у свідомості дитини уявлень про кількість складів у слові, наголос і про складоритм слова в цілому утруднює їй можливість адекватно сприйняти звуки, визначити їх послідовність. Володіючи складовим аналізом слова дитині значно легше розставити у ньому звуки, які вона розпізнає добре і звуки, до яких їй потрібно дослухатись краще.

Оволодіння складоритмом дитиною сприяє розвитку її мовлення, словесно-логічної пам'яті, якісно іншому сприйманню усного мовлення, нормалізує процес аналізу-синтезу мовленнєвого потоку.

Дослідження проводилось на базі київських шкіл-інтернатів №15 (для дітей з порушенням функцій опорно-рухового апарату), допоміжної школи №2 та школи-інтернату №6 (у початкових класах для глухих дітей та для дітей з порушеннями мовлення).

Звернемо увагу на те, що ніхто з дітей не вмів відтворити складоритм слова, правильно дібрати слово навіть із двох складів до складоритму, причому не тільки поданому усно, але й зображеному графічно.

Крім того діти при писанні змішують цілий ряд звуків і неправильно вживають відповідні букви: д-т, б-п, ш-щ, ч-ш, ч-щ тощо.

Запобігання проблем, з якими дитина зустрічається у школі, потребує ранньої діагностики та корекції мовленнєвого розвитку. Адже у школі ми зустрічаємось з глибоко травмованою дитячою особистістю, вразливою або агресивною, яка не може реалізувати свій інтелектуальний потенціал. Такі діти після слів: “Ти ще відмінником станеш” виявляють радість, активізуються у роботі.

Розвиток фонетико-фонематичного слуху потребує раціонального підходу при доборі базових звуків, які дитина зможе розпізнавати з найменшими зусиллями.

Оволодіння мовленнєвим складоритмом слів у складі словосполучень, фраз і більших зразків мовлення є базою для формування та розвитку у дитини фонетико-фонематичного слуху, розвитку її мовлення, словесної пам'яті, мислення.

Список використаних джерел

1. **Брунер Дж.** Онтогенез мовних актів // Психолінгвістика. – М., 1984. – С.21-47.
2. **Вакуленко М.О.** Українська термінологія: комплексний лінгвістичний аналіз: [монографія] / М.О.Вакуленко. – Івано-Фіранківськ: Фоліант, 2015 –361 с.
3. **Голуб Н.М.** Дидактичний матеріал з корекції та розвитку писемного мовлення учнів молодшого шкільного віку. – К.: Слово, 2014 – 384 с.
4. **Логопедія: підручник** / наук. ред. Шеремет М. К. – К.: Видавничий дім «Слово», 2010. – 376 с.
5. **Лурия А. Р.** Язык и сознание/ Лурия А. Р. – Ростов н/Д.: Издательство «Феникс», 1998. – 416 с.
6. **Тищенко В. В.** Ієрархія фонематичних процесів в онтогенезі дитячого мовлення// Теорія і практика сучасної логопедії: Збірник наукових праць: Вип 4. 2007. – С. 3-18.
7. **Тоцька Н.І.** Фонетика української мови та її вивчення в початкових класах. К.: 1976р. – 176 с.
8. <http://lektsii.net/1-106174.html>
9. <https://ru.wikipedia.org/wiki/>
10. http://npu.edu.ua!/ebook/book/html/D/ikpp_kl_Hrestomatiya_z_logopedii/370.htm

References

1. **Bruner Dzh.** Ontogenez movnih aktiv // Psiholingvistika. – M., 1984. – S.21-47.
2. **Vakulenko M.O.** Ukraïns'ka terminologija: kompleksnij lingvistichnij analiz: [monografija] / M.O.Vakulenko. – Ivano-Firankivs'k: Foliant, 2015 –361 s.
3. **Golub N.M.** Didaktichnij material z korekciï ta rozvitku pisemnogo movlennja uchniv molodshogo shkil'nogo viku. – K.: Slovo, 2014 – 384 s.
4. **Logopedija: pidruchnik**/ nauk. red. Sheremet M. K. – K.: Vidavnichij dim «Slovo», 2010. – 376 s.
5. **Lurija A. R.** Jazyk i soznanie/ Lurija A. R. – Rostov n/D.: Izdatel'stvo «Feniks», 1998. – 416 s.
6. **Tishhenko V. V.** Ierarhija fonematičnih procesiv v ontogenezi ditjachogo movlennja// Teorija i praktika suchasnoï logopedii: Zbirnik naukovih prac': Vip 4. 2007. – S. 3-18.
7. **Toč'ka N.I.** Fonetika Ukraïns'koï movi ta її vivchennja v pochatkovih klasah. K.: 1976r. – 176 s.
8. <http://lektsii.net/1-106174.html>
9. <https://ru.wikipedia.org/wiki/>
10. http://npu.edu.ua!/ebook/book/html/D/ikpp_kl_Hrestomatiya_z_logopedii/370.htm

Received 03.02.2016

Reviewed 05.03.2016

Accepted 26.03.2016