



УДК 376.37(073)

# ФОРМУВАННЯ ФОНОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ У ДІТЕЙ ІЗ ТЯЖКИМИ ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ

**Людмила ТРОФИМЕНКО**, Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України; luda.trofymenko@gmail.com; **ORCID ID:** <http://orcid.org/0000-0001-9062-0294>; Researcher ID P-8069-2016

У статті представлено систему формування фонологічної складової мовленнєвої діяльності, в основу якої покладено дослідження Є. Соботович, розроблені з позицій психолінгвістичного підходу. Психолінгвістичний підхід спрямований на попередження і корекцію порушень шляхом формування незасвоєних мовних структур через розвиток психологічних механізмів, що формують і забезпечують ці структури. Відповідно, корекційна робота зорієнтована на формування тих психологічних механізмів, що забезпечують спонтанний та саморегульований розвиток мовлення за умов типового розвитку і розкривають можливості для перетворення мовлення дитини на повноцінну систему.

Формування фонологічної компетенції має на меті розвиток різних складових мовленнєвої системи: спрямованості уваги на фонологічну структуру слова, перцептивного рівня слухового сприймання, слухової пам'яті, слухового контролю (самоконтролю), фонематичних уявлень, різних форм звукового аналізу. На цій основі відбувається підготовка до оволодіння фонетичного і пов'язаного з ним фонемно-морфологічного принципів правопису та попередження дисграфії.

Одним із наявних порушень мовлення у дітей є порушення звуковимови, яке стає перешкодою для оволодіння фонологічною складовою мовної системи, особливо у процесі підготовки дитини до вивчення мови як предмета у школі. Специфіка навчання школярів початкових класів із тяжкими порушеннями мовлення полягає в тому, що на момент вступу до школи рівень їхніх практичних мовленнєвих навичок не досягає достатнього рівня. Наразі цей факт має велике значення для навчання таких дітей в інклюзивних класах. Наявне базове мовленнєве порушення впливає на стан розвитку фонологічної складової мовлення. У свою чергу, в процесі засвоєння морфологічних мовних систем великого значення набуває питання опанування дитиною звукової структури слова, оскільки фонемі є «будівельним матеріалом» морфем, слів, словосполучень, речень, тексту. Ці знання забезпечуються складною системою розумових операцій з фонологічними одиницями мови, що поступово формуються. У процесі корекційної роботи формування фонологічної складової у дітей з мовленнєвими порушеннями відбувається поетапно, що і репрезентовано в статті. У результаті такого впливу у дітей формуються успішні передумови розвитку фонологічної компетенції.

**Ключові слова:** механізми мовлення; фонологічна система мови; тяжкі порушення мовлення; діти дошкільного віку.

**Liudmyla Trofymenko**, Mykola Yarmachenko Institute of Special Pedagogy and Psychology of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine. Kyiv, Ukraine.

© Трофименко Л., 2021



### **Formation of phonological competence in children with severe speech disorders**

In the article is presented the system of formation of the phonological component of speech activity from the standpoint of the psycholinguistic approach (as per E. Sobotovich). The psycholinguistic approach is aimed at preventing and correcting disorders by forming unlearned language structures. This occurs through the psychological mechanisms that shape and provide these structures. Accordingly, correctional work is focused on the formation of psychological mechanisms that provide spontaneous and self-regulated development of speech in the norm and open up opportunities for the transformation of the child's speech into a full-fledged system.

The formation of phonological competence aims to develop various components of the speech system: focus on the phonological structure of speech, perceptual level of auditory perception, auditory memory, auditory control (self-control), phonemic representations, various forms of sound analysis.

On this basis, there is a preparation for mastering the phonetic and related phonemic and morphological principles of spelling and prevention of dysgraphia. One of the most difficult speech disorders in children is a violation of speech, which becomes an obstacle to mastering the phonological component of the language system, especially in the process of preparing the child to learn language as a subject in school. The specifics of teaching primary school students with severe speech disorders is that at the time of entering school the level of their practical speech skills does not reach a sufficient level. At present, this fact is of great importance for the education of such children in an inclusive environment. The existing basic speech disorder affects the state of development of the phonological component of speech. In turn, in the process of mastering morphological language systems, the question of the child's mastery of the sound structure of the word becomes important, because phonemes are the "building material" of morphemes, words, phrases, sentences, text. This knowledge is provided by a complex system of mental operations with phonological units of language, which are gradually formed.

In the process of correctional and developmental work, the formation of the phonological component in children with speech disorders occurs in stages, as presented in the article. As a result of such influence at children successful preconditions of development of phonological competence are formed.

**Keywords:** speech mechanisms; the phonological system of the language; severe speech impairment; pre-school children.

**Актуальність дослідження.** Становлення фонологічної системи у дітей з порушеннями мовлення відбувається на основі онтогенетичних закономірностей розвитку дитини з типовим перебігом мовленнєвого розвитку, однак має деякі специфічні особливості. Специфічність прояву фонетико-фонематичної ланки, що є результатом різних базових мовленнєвих порушень, вимагає організації досліджень з різних наукових позицій, у т. ч. й розроблення диференційованого методичного забезпечення в умовах як загальноосвітнього, так і інклюзивного простору.

Сучасний арсенал вітчизняних і зарубіжних досліджень задовольняє потреби практиків у царині логопедичної роботи з формування фонетико-фонематичної складової мовленнєвої системи (Данілавічюте, 2004; Рібцун, 2007–2020; Трофименко, 2013; Філічева, 1993 та ін.). Однак актуальним на сьогодні залишається питання розроблення змісту методики формування фонологічної компетенції дітей з мовленнєвими порушеннями, який би враховував сучасні наукові пошуки, спрямовані на вирішення проблем розвитку мовленнєвої діяльності, закономір-



ностей її формування у процесі онто- та дизонтогенезу. В основу таких розробок покладено дослідження Є. Соботович (1976; 1997; 1998; 2002; 2006 та ін.), які і досі поповнюють фундаментальні і практичні надбання вітчизняної логопедії.

**Аналіз попередніх досліджень і публікацій.** Аналіз та узагальнення теоретичних джерел про стан розвитку функцій і операцій фонологічної складової мовленнєвої діяльності у дітей з особливими мовленнєвими потребами дають змогу зробити висновок про те, що недостатня сформованість або порушення мовленнєворухової функції стають причиною викривленої картини звукової сторони мовлення. Внаслідок таких процесів надбудовуються фонематичні порушення. Їхній стан залежить від характеру недоліків звуковимови і загального рівня психічного розвитку дитини. Причиною виявлених порушень є несформованість психологічних механізмів, які зумовлюють оволодіння фонологічною системою мови.

Отримані дані у результаті численних досліджень фонологічної системи мови у дітей з особливими освітніми проблемами (Бартенева, 2000; Гопіченко, 1979; Данілавічюте, 1997; Ільяна & Пригода, 2017; Мельніченко, 2017; Прищепова, 2019; Рібцун, 2011–2014, 2016–2018, 2020; Соботович, 1997, 2002; 2006; Тищенко, 2007 та ін.) свідчать, що найчастіше загальними механізмами фонологічних порушень є системне порушення слухових операцій та слухових функцій (слухової уваги, слухової пам'яті, слухового контролю). Ці порушення дезорганізують процес повноцінної взаємодії мовленнєворухового і слухового аналізаторів. У результаті фонематичні уявлення дитини про звукові образи слів, звуковий аналіз слова формуються, переважно, з опорою на рухові ознаки фонем без достатнього урахування їх акустичних характеристик.

Є. Соботович (1997) виділено обсяг практичних мовних знань, мовленнєвих умінь та вербальних дій, що забезпечують засвоєння фонологічної системи мови та фонетичного принципу письма у контексті лінгвістичної компетенції в її фонологічній ланці:

- узагальнені звукотипи – фонологічні одиниці мови;
- їх парадигматична організація (система протиставлень) фонем мови за корисними (смыслорозрізнавальними, руховими та акустичними ознаками);
- узагальнені слухові та рухові образи слів;
- звуковий аналіз слова, що є складною вербальною розумовою дією.

Зазначені складові забезпечуються складною системою психічних операцій, що поступово формуються та здійснюються специфічними мовленнєвими та загальнофункціональними механізмами у процесі розвитку та навчання дитини:

- акустичний та кінестетичний аналіз звукового складу слова, яке дитина сприймає та відтворює (сенсорний рівень сприймання);
- виділення в цих характеристиках звуків мовлення, їх постійних смысло-розрізнавальних (фонологічних) ознак (перцептивний рівень сприймання);
- запам'ятовування рухового та слухового образу слова, його співвіднесення з відповідним значенням (смысловий рівень сприймання);
- відтворення сформованого образу слова в мовленні;
- слуховий та руховий контроль за створюваною дією.



Водночас, дослідники наголошували на тому, яку значну роль відіграють слухомовленнєва пам'ять та суцесивний аналіз, що забезпечують засвоєння послідовного звукового ряду слова.

У контексті корекційної роботи з дітьми, які мають тяжкі порушення мовлення, подолання порушень фонетико-фонематичної сторони мовлення базується на даних, отриманих у результаті вивчення особливостей їхнього мовленнєвого розвитку та виявлених відхилень.

**Метою статті** є обґрунтування методології та репрезентація поетапної системи формування фонологічної складової мовленнєвої діяльності дітей, в основу якої покладено дослідження Є. Соботович.

**Процедура дослідження** полягала в аналізі літературних джерел про становлення і розвиток фонетико-фонематичної сторони мовлення дітей, про особливості розвитку мовлення в умовах дизонтогенезу та узагальнення системи корекційної роботи.

**Результати дослідження.** Порушення звуковимови у дітей з особливостями мовленнєвого розвитку є досить поширеними. Це пов'язано з цілою низкою різноманітних причин: несформованістю перцептивного рівня слухового сприймання, що забезпечує розрізнення звуків мовлення за корисними акустичними ознаками і є основою для формування фонематичного слуху і стабілізації слухового сприймання, без чого неможливе нормальне засвоєння мовної семантики; дефіцит слухової уваги, слухової пам'яті, слухового контролю; несформованість фонематичних уявлень, ураження мовно-рухового та мовно-слухового аналізаторів та порушення їхньої взаємодії (Данілавічюте, 1997; 2004; Рібцун, 2011, 2017).

Відомо, що недостатня сформованість або порушення мовленнєворухової функції і кінестетичного аналізу спричиняють порушення звукової сторони мовлення, над якими надбудовуються фонематичні недоліки. Їхній стан залежить від характеру порушення звуковимови і загального рівня психічного розвитку дитини.

Виходячи із вищезазначеного, корекційну роботу слід спрямовувати на розвиток слухових процесів (сприймання, уваги, пам'яті, контролю), корекцію процесів сприймання та розпізнавання на слух мовленнєвих звуків у складах, словах, формування фонематичних уявлень на основі слухового сприймання і слухового контролю за вимовою слів педагогом з опорою на наочність без власного промовляння, формування елементарних форм практичного звукового аналізу на основі сприймання еталонного мовлення педагога, корекцію порушених звуків.

Засвоєнню правильної вимови звуків дітьми сприяє система артикуляційних вправ, спрямованих на активізацію та розвиток артикуляційного апарату як підготовчого етапу до постановки звуків. На індивідуальних та підгрупових заняттях з формування правильної звуковимови проводиться серія спеціальних вправ з подолання порушень вимови та відтворення слів різної складової структури. Поступово у процесі засвоєння дітьми звуків включається лексичний матеріал з використанням знайомого словника та граматичних конструкцій (у залежності від етапу корекційної роботи та індивідуальних можливостей дитини). Прикладом може бути практичне вживання категорій однини та множини іменників та дієслів теперішнього та минулого часу: *качка – качки*,



*пливе качка – пливуть качки; купують – купали, катають – катали*; категорії присвійних прикметників чоловічого та жіночого роду: *заячий, заяча* та ін.

Враховуючи вікові особливості дітей і необхідність формування в них немовленнєвих процесів, на логопедичних заняттях широко використовуються ігрові моменти, різні вправи на розвиток дихання, сили голосу, тембру, слухової уваги, пам'яті (ігри «Відгадай, що звучало», «Хто голос подає?» тощо).

Згідно з психолінгвістичною структурою мовленнєвої діяльності, фонологічною складовою лінгвістичного компонента мовленнєвої діяльності, у дітей необхідно сформувані базові практичні мовні знання, що лежать в основі засвоєння фонетико-фонематичної системи мовлення і фонетичного принципу письма у зв'язку з їх підготовкою до навчання у школі. Ці знання забезпечуються складною системою розумових операцій з фонологічними одиницями мови, що поступово формуються (Соботович, 1997).

Науковці в галузі спеціальної педагогіки досліджували взаємозв'язок та взаємовплив усіх складових лінгвістичного (мовного) компоненту мовленнєвої діяльності: систему практичних знань про звукову, лексичну і граматичну сторони мовлення. Так, автори наголошували на органічному взаємозв'язку граматичних і фонетичних проявів мовленнєвих порушень у процесі навчання мови як предмета. Бідність і статичність словникового запасу, недорозвиток фонематичного аналізу значно ускладнюють розвиток тих морфемних узагальнень, що готують дитину до грамотного письма, оскільки навчання грамоти припускає перехід на більш високий рівень фонематичного узагальнення, а саме звучання фонем залежно від морфологічних умов чи переходу в інше слово.

Оволодіння фонологічною компетенцією має велике значення у процесі засвоєння правил граматики, оскільки ці знання, пов'язані з морфологією, з її парадигматичною системою мови й граматичними категоріями, синтаксисом (синтагматичними відношеннями словоформ у словосполученнях і реченнях); фонологією, оскільки життя фонем виявляється в морфемах; орфографією (правилами передачі на письмі слів та їх значущих частин); лексикою, бо лексичне значення членованих на морфемі слів у більшості своїй витікає зі значення складових морфем та словотвором, адже одним із найпоширеніших способів словотвору в українській мові є морфологічний (Гриненко, 2014).

У зв'язку з тим, що морфемі формуються на основі фонем і морфологічні системи являють собою надбудову над фонетичною (Соботович, 1998), при засвоєнні морфологічних мовних систем великого значення набуває питання про опанування дитиною звукової структури слова. Значна роль тут належить фонематичному слуху і фонематичному аналізу. Стан сформованості фонематичних процесів забезпечує не тільки розрізнення звуків, але і розпізнавання морфем, слів та їх форм.

Результати досліджень (Гриненко, 2014; Рібцун, 2020) показали, що в учнів початкових класів із важкими порушеннями мовлення викликає труднощі навіть найпростіша форма фонематичного аналізу – виділення звука зі складу слова. Особливо ж порушено складні форми фонематичного аналізу, зокрема кількісні і позиційні. Виявлені труднощі свідчать про недостатню сформованість операцій розрізнення звуків, нечіткість слухового і кінестетичного образів слова, про недо-



розвиток звукового аналізу як складної розумової дії. Діти змішують термінологію і неправильно використовують її в практичній діяльності, замінюють прийоми і способи дій (замість визначення кількості звуків вони називають кількість складів). Труднощі актуалізації наявних знань виявляються в тривалих паузах, в очікуванні підказки педагога. Ці особливості не дозволяють школярам засвоїти навчальну термінологію, відповідні прийоми й способи навчальної діяльності, а також позначаються на засвоєнні граматичних морфологічних знань (труднощі під час розрізнювання закінчень у словах, префіксів у спільнокоренових словах, спільних суфіксів тощо) та оволодінні орфографічними вміннями і навичками.

Отже, повертаючись до важливої складової корекційно-попереджувальної та розвиткової роботи – формування фонологічної компетенції у дітей із тяжкими порушеннями мовлення, представимо напрями системи навчання.

I. *Виправлення порушень звуковимови, формування правильної вимови.* На цьому етапі завданням є не тільки формування правильної звуковимови, але і формування диференціальних рухових звукових образів і системи їх протиставлення за найбільш значущими (корисним) ознаками, такими як місце, спосіб утворення тощо. Відпрацювання цих ознак дасть змогу дитині не змішувати звуки в процесі звукового аналізу слова. На основі засвоєних знань відбувається навчання дітей грамоти, а також підготовка їх до засвоєння фонетичного принципу письма і попередження дисграфій, дизорфографій і дислексій.

Упродовж усього корекційного навчання закріплення правильної вимови звуків, їх автоматизація поєднується з розвитком дикції та інших характеристик просодичної сторони мовлення (робота над наголосом, логічним наголосом, інтонацією, темпом, ритмом), з подоланням труднощів у вимові слів складної звуко-складової будови.

II. *Формування психологічних механізмів, що забезпечують розвиток фонематичних уявлень.*

II. 1. Розвиток слухової уваги в процесі сприйняття мовлення і мимовільного оперування морфологічним складом слова.

У більшості дітей з порушеннями мовлення, що проявляються в заміні звуків, близьких за звучанням, відзначаються особливості сформованості сенсорного і перцептивного рівнів слухового сприймання. Звукові образи слів формуються в них відповідно до власної вимови. У цьому лежить причина переносу названих порушень вимови на письмо. Дослідження науковців показують, що основним механізмом, який визначає формування неправильних звукових образів слів у дітей з порушеннями вимови, є недостатність вищих коркових функцій – слухової уваги, слухової пам'яті і контролю, але не порушення фонематичного слуху (Гопіченко, 1979; Данілавичюте, 1997; Соботович 1976 та ін.). Тому одним з основних способів формування звукових образів слів на даному етапі є розвиток слухової уваги і залучення її до звукового складу мовлення в процесі його сприймання й оперування звуковим і морфологічним складом слова (на мимовільному і довільному рівнях). Наприклад, виконуючи вправи на розвиток слухової уваги, дитина повинна визначити за закінченням дієслова, про кого (про що) говорять (*летить – летять, іде – ідуть* тощо). У процесі проведен-



ня зазначеної роботи важливо відпрацювати у дитини навички зіставлення слів (на практичному рівні) за звучанням і значенням.

II. 1. 1. Зіставлення за значенням слів-паронімів (слова, що містять звуки, не змішувані у вимові: *гора – нора, котик – ротик*; слова, що містять корелюючі фонemi: *коса – коза, мишка – миска, лак – рак*) відбувається за традиційними методиками (Рібцун, 2012).

II. 1. 2. Залучення уваги дитини до зміни значення слів у зв'язку з їх різним граматичним оформленням або у зв'язку з утворенням нових слів.

Під час виконання цих вправ необхідно розвивати у дітей не стільки розуміння значення граматичних форм, скільки виховувати навичку одночасного смислового і звукового зіставлення слів і речень. Так, наприклад, дитина повинна навчитися розпізнавати слова, подані в наступному порядку: показати картинки: *стіл, кішки, лисенята, огірок, кішка, столи, огірki, ялинка*. Деякі предмети подані тільки в однині або тільки в множині, але дітям ставляться провокативні питання (в іншому випадку картинки *лисеня* і *ялинка* відсутні).

Велике значення має питання про правильний добір граматичного матеріалу для цих вправ. Тому, насамперед, відбираються граматичні форми, значення яких усвідомлюється дітьми. Відносно легко діти розпізнають іменники в однині і множині, форми іменників зі значенням недорослості (*кіт – кошеня*), зменшеності (*кіт – котик*), місткості (*хлібниця*); диференціюють видові (*малює – намалював*) і числові (*танцює – танцюють*) форми дієслів; більш важким для дітей є синтаксичний спосіб розпізнавання числа і роду іменників і прикметників (*зелений листок – зелені листки; плаття червоне – кулька червона – помідор червоний*).

II. 1. 3. Привертання уваги дитини до зміни значення речення у зв'язку з його різним граматичним оформленням.

З цією метою пропонується дитині послухати речення з однаковим лексичним складом і встановити смислову тотожність або відмінність. Наприклад: а) білку побачила лисиця; б) лисиця побачила білку; в) лисицю побачила білка; г) білка побачила лисицю. Дитині пропонують порівняти речення (Чи однакові речення?) а) і б), в) і г), а) і в), б) і г), відповісти на запитання до членів речення. Наприклад. Хто побачив білку? Кого побачила білка? Хто побачив лисицю? Кого побачила лисиця?

II. 1. 4. Зіставлення нульової і непрямой форми слова (іменників) і виділення загального звучання (закінчення) у словах. Наприклад, *мавпа, білка, зебра; мавпу, білку, зебру* (що чується наприкінці цих слів?).

II. 1. 5. Утворення похідних слів за аналогією (з різними префіксами і з однотипними суфіксами та їх виділення). Наприклад, у словах, що позначають протилежні дії: *закрив – відкрив, привіз – відвіз, приплив – відплив*; у словах *лисеня, вовченя, цуценя, кошеня* визначити загальне звучання.

II. 2. Розвиток фонематичного аналізу.

Робота з розвитку фонематичного аналізу проводиться на матеріалі слів і звуків, які правильно вимовляються дитиною. Усі вправи, спрямовані на розвиток звукового аналізу слова, мають проводитися з поступовим переходом від опори на слухове сприймання мовлення педагога, промовляння і сприймання свого власного мовлення і потім до виконання цієї операції в розумовому (внутрішньому) плані.



Робота з формування фонематичного аналізу та синтезу передбачає уміння дитиною виділяти потрібний звук у складі, слові, реченні, визначати його місце знаходження, диференціювати його від близьких за звучанням та артикуляційним укладом звуків, і проводиться з урахуванням складності різних форм у наступній послідовності.

II. 2. 1. Впізнання звука серед інших звуків, у словах. Виділення голосних із ряду звуків. Впізнання голосного у складі та односкладовому слові. Впізнання голосних у багатоскладових словах. Виділення приголосних з ряду інших звуків. Впізнання приголосних у багатоскладових словах.

II. 2. 2. Виділення першого та останнього звука у слові, визначення місця заданого голосного звука (початок, середина, кінець). Визначення першого наголошеного голосного з двоскладових слів. Виділення останнього наголошеного голосного зі слова. Визначення місця наголошеного голосного у слові (початок, середина, кінець). Виділення першого приголосного звука зі складу і з односкладових слів. Виділення першого приголосного звука із багатоскладових слів. Виділення останнього приголосного звука з односкладових і багатоскладових слів. Визначення місця приголосного (початок, середина, кінець).

II. 2. 3. Визначення послідовності звуків: у ряді голосних (*ay, ya*); у прямому відкритому складі (*ма, жа*); в оберненому складі (*ен, ол*); у закритому складі, слові (*мак*).

Уміння чітко і швидко визначити звукову структуру слова є необхідним для правильного та чіткого перебігу етапу автоматизації, особливо для дітей з дизартріями. Поряд із розвитком фонетико-фонематичної сторони мовлення здійснюється і збагачення словника, його систематизація; формування граматичної сторони мовлення.

II. 3. Розвиток слухових процесів: уваги, пам'яті, контролю. Розвиток функції слухової уваги лежить в основі операції аналізу і здійснюється у процесі виділення звука з ряду інших, заданого слова з ряду названих. Запропоновані слова можуть бути віднесені до декількох груп: слова, об'єднані однією темою; слова, що складаються з рівної кількості складів; асемантичні (безглузді) слова тощо.

Слухова пам'ять відіграє значну роль у процесі письма: дитині необхідно утримати в пам'яті звукову послідовність записуваних слів. Для розвитку слухової пам'яті дитині пропонуються різні завдання, спрямовані на запам'ятовування і наступне відтворення матеріалу (звукові ряди, ряди слів, вірші тощо).

Розвиток функції слухового контролю відбувається у процесі порівняння за правильністю звучання власного та чужого мовлення. Дитину вчать таким чином визначати правильність вимови звуків, слів. Педагог може імітувати недоліки вимови звуків, знайомих слів, різних за звуко-складовою структурою. Спочатку це слова найбільш легкі для сприймання, що містять найменшу кількість звуків, а потім поступово їх структура ускладнюється. Імітація відхилень відтворення звуко-складової структури може бути самого різноманітного характеру: заміни, перекручування, пропуски, перестановки, повторення і т. д. Дитині можна запропонувати для прослуховування аудіозапис свого мовлення, після чого запитати: «Як ти думаєш, слово «машина» ти вимовив правильно?» Розвиток слухових операцій і





функцій, що забезпечують процес письма, необхідний для попередження помилок та відіграє велику роль у корекційній роботі (Данілавічюте, 2004).

*III. Формування звукових образів слів (фонематичних уявлень), до складу яких входять змішувані дитиною у вимові звуки.* Головним способом формування звукових образів слів є звуковий аналіз слова, який необхідно спочатку здійснювати на матеріалі слів, що правильно вимовляються дитиною. Ця дія до даного етапу навчання має бути відпрацьована.

За допомогою деяких видів аналізу варто формувати уявлення про те, що до складу таких слів входять звуки, які дитина змішує у вимові. Вся робота проводиться зі словами, до складу яких входить звук-замінник (до цього часу цей звук повинен вимовлятися правильно). При цьому необхідно дотримуватись наступної послідовності визначення заданого звука в слові: на основі сприймання еталонного мовлення педагога, власного промовляння слова вголос, за уявленням (без промовляння), самостійний добір слів із зазначеним звуком за картинкою, а потім без неї.

Також відпрацьовуються уявлення про те, що до складу таких слів входить звук-замінник. Наприклад, якщо звук «ш» замінюється звуком «с», то спочатку проводиться робота зі звуком «с», а потім зі звуком «ш».

Лише після проведення цих етапів роботи формуються диференційовані уявлення про те, до складу яких слів входять звуки, що змішувалися раніше у вимові. Мовленнєвий дидактичний матеріал має включати слова, що містять звук, який раніше неправильно вимовлявся, і його заміник.

**Висновки та перспективи подальших досліджень.** Порухення фонологічної складової призводять до значних ускладнень розвитку мовлення у дітей дошкільного та молодшого шкільного віку. Подолання цих порушень є метою корекційної роботи у системі дошкільної і початкової освіти дітей з особливими освітніми потребами. Представлена поетапна робота з формування фонологічної компетенції у дітей з мовленнєвими порушеннями сприятиме успішному засвоєнню фонетичного і пов'язаного з ним фонемно-морфологічного принципу правопису та попередженню дисграфій, дизорфографій.

### ЛІТЕРАТУРА

1. *Бартенева, Л. І.* (2000). Підготовка дітей із загальним недорозвитком мовлення старшого дошкільного віку до оволодіння орфографією. (Автореф. дис. канд. пед. наук). Київ.
2. *Гопиченко, Е. М.* (1979). Фонетические ошибки в письме умственно отсталых школьников младших классов и пути их преодоления (на материале украинского языка). (Автореф. дис. канд. пед. наук). Ленинград.
3. *Гриненко, О. М.* (2014). Формування знань про будову слова у молодших школярів з тяжкими порушеннями мовлення. (Дис. канд. пед. наук). Київ.
4. *Данілавічюте, Е. А.* (2004). Методика подолання фонемографічних відхилень у молодших школярів з ДЦП. Теорія і практика сучасної логопедії, 1, 99-133.
5. *Данілавічюте, Е. А.* (1997). Порушення письма в учнів II-IV класів з дитячим церебральним паралічем та шляхи їх корекції. (Автореф. дис. канд. пед. наук). Київ.
6. *Ільяна, В. М. & Пригода З. С.* (2017). Реалізація психолінгвістичного підходу до програмово-методичного забезпечення з корекції фонетико-фонематичної сторони мовлення у



молодших школярів із важкими порушеннями мовлення. Особлива дитина: навчання і виховання, 3(83), 40–46.

7. *Мельниченко, Т. В.* (2019). Формування фонологічного компоненту мовлення в учнів 5-6 класів з важкими мовленнєвими розладами (Автореф. дис. канд. пед. наук). Київ

8. *Прищепова, И. В.* (2019). Логопедическая работа по формированию предпосылок усвоения орфографических навыков у младших школьников с общим недоразвитием речи. Москва: Юрайт.

9. *Рібцун, Ю. В.* (2014). Корекційна робота з розвитку мовлення дітей п'ятого року життя із фонетико-фонематичним недорозвитком мовлення : прогр.-метод. комплекс. Тернопіль : Мандрівець.

10. *Рібцун, Ю. В.* (2017). Сходінками правильного мовлення : навч.-метод. посіб. Тернопіль : Мандрівець.

11. *Рібцун, Ю. В.* (2020). Учні початкових класів із важкими порушеннями мовлення: навчання та розвиток. Львів : Світ.

12. *Соботович, Е. Ф.* та ін. (1998). Методика виявлення речевих порушень у дітей і діагностика їх готовності к школьному обучению. Киев, ПП «Компанія «Актуальна освіта».

13. *Соботович, Е. Ф.* (1976). Недостатки звукопроизношения у детей дошкольного возраста и методы их преодоления. Ленинград.

14. *Соботович, Е. Ф.* (2002). Нормативні показники мовленнєвого розвитку (в його фонетико-фонематичній ланці) дітей дошкільного віку. Дефектологія, 3, 2–5.

15. *Соботович, Е. Ф.* (1997). Психолінгвістическа структура речової діяльності і механізми її формування. Киев: ИЗМН.

16. *Соботович, Е. Ф.* (2006). Содержание логопедической работы по устранению нарушений звукопроизношения у детей дошкольного возраста. Теорія і практика сучасної логопедії: збірник наукових праць, 3, 107–119.

17. *Тищенко, В. В.* (2007). Ієрархія фонематичних процесів в онтогенезі дитячого мовлення. Теорія і практика сучасної логопедії: збірник наукових праць, 4, 3–18.

18. *Трофименко, Л. І.* (н. д.). Корекційне навчання з розвитку мовлення дітей старшого дошкільного віку із ЗНМ. Режим доступу // <https://lib.iitta.gov.ua/10502/>

19. *Филлипова, Т. Б.* (1993). Программа коррекционного обучения детей с ФФНР в старшей группе детского сада. Москва: Астрель.

### REFERENCES (TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

1. *Barteneva, L. I.* (2000). Pidhotovka ditei iz zahalnym nedorozvytkom movlennia starshoho doshkilnoho viku do ovobodinnia orfohrafiiu [Training age senior preschool children with general underdevelopment speech habits for mastering spelling]. Extended abstract of Candidate's thesis. Kyiv [in Ukrainian].

2. *Gopichenko, Ye. M.* (1979). Foneticheskie oshibki v pis'me umstvenno otstal'nykh shkol'nikov mladshih klassov i puti ih preodoleniya (na materiale ukrainskogo jazyka) [Phonetic errors in the writing of mentally retarded primary schoolchildren and ways to overcome them (based on the Ukrainian language)]. Extended abstract of Candidate's thesis. Leningrad [in Russian].

3. *Hrynenko, O. M.* (2014). Formuvannia znan pro budovu slova u molodshykh shkoliariv z tiazhkymu porushenniamy movlennia [Formation of knowledge on word construction with the junior schoolchildren suffering from heavy speech disturbances]. Candidate's thesis. Kyiv [in Ukrainian].

4. *Danilavichute, E. A.* (2004). Metodyka podolannia fonemohrafichnykh vidkhylen u molodshykh shkoliariv z DTsP [Methods of overcoming phonemic deviations in primary school children with cerebral palsy]. Teoriya i praktyka suchasnoyi lohopediyi – Theory and practice of modern speech therapy, 1, 99–133. [in Ukrainian].

5. *Danilavichute, E. A.* (1997). Porushennya pys'ma v uchniv II-IV klasiv z dytyachym tserebral'nym paralichem ta shlyakhy yikh korektsiyi [Writing activities violation of the 2-nd – 4-th form pupils with cerebral palsy and means of its correction]. Extended abstract of Candidate's thesis. Kyiv [in Ukrainian].



6. *Iliana, V. M. & Prigoda, Z. S.* (2017). Realizatsiia psikholinhvistychnoho pidkhdodu do prohramovo-metodychnoho zabezpechennia z korektsii fonetyko-fonematychnoi storony movlennia u molodshykh shkoliariv iz tiazhkymy porushenniamy movlennia [Implementation of a psycholinguistic approach to software and methodological support for the correction of the phonetic and phonemic side of speech in primary school children with severe speech disorders]. *Osoblyva dytyna: navchannia i vykhovannia – Exceptional child: teaching upbringing*, 3(83), 40–46. [in Ukrainian].
7. *Mel'nichenko, T. V.* (2017). Formuvannia fonolohichnoho komponentu movlennia v uchniv 5-6 klasiv z tyazhkymy movlenniyevymy rozladamy [Formation of the phonological component of speech in students of 5–6 grades with severe speech disorders]. Extended abstract of Candidate's thesis. Kyiv [in Ukrainian].
8. *Prishchepova, I. V.* (2019). Logopedicheskaja rabota po formirovaniju predposylok usvoenija orfograficheskikh navykov u mladshih shkol'nikov s obshhim nedorazvitiem rechi [Speech therapy work on the formation of the prerequisites for mastering spelling skills in primary schoolchildren with general speech underdevelopment]. Moskva [in Russian].
9. *Ribtsun, Yu. V.* (2014). Korektsiina robota z rozvytku movlennia ditei piatoho roku zhyttia iz fonetyko-fonematychnym nedorozvytkom movlennia : prohr.-metod. kompleks [Corrective work on development of speech of children of the fifth year of life with phonetic-phonemic speech underdevelopment]. Ternopil : Mandrivets.
10. *Ribtsun, Yu. V.* (2017). Skhodynkamy pravyl'nogo movlennia : navch.-metod. posib. [Steps of correct speech] Ternopil : Mandrivets.
11. *Ribtsun, Yu. V.* (2020). Uchni pochatkovykh klasiv iz tiazhkymy porushenniamy movlennia: navchannia ta rozvytok [Primary School Students with Severe Speech Disorders: Learning and Development]. Lviv : Svit
12. *Sobotovich, E. F.* (Ed.). (1998). Metodika vyjavlenija rechevyh narushenij u detej i diagnostika ih gotovnosti k shkol'nomu obucheniju [Methods for detecting speech disorders in children and diagnosing their readiness for schooling]. [in Russian].
13. *Sobotovich, E. F.* (1976). Nedostatki zvukoproiznoshenija u detej doshkol'nogo vozrasta i metody ih preodolenija [Disadvantages of sound pronunciation in preschool children and methods of overcoming them]. Leningrad [in Russian].
14. *Sobotovich, E. F.* (2002). Normatyvni pokaznyky movlenniyevoho rozvytku (v yoho fonetyko-fonematychnij lantsi) ditej doshkil'nogo viku [Normative indicators of speech development (in its phonetic and phonemic link) of preschool children]. *Defektolohiya – Defectology*, 3, 2–5. [in Ukrainian].
15. *Sobotovich, E. F.* (1997). Psiholingvisticheseskaja struktura rechevoj dejatel'nosti i mehanizmy ejo formirovanija [Psycholinguistic structure of the speech activity and mechanisms of its formation]. Kyiv: IZNM. [in Russian].
16. *Soderzhanie logopedicheskoi raboty po ustraneniju narushenij zvukoproiznoshenija u detej doshkol'nogo vozrasta* [The content of speech therapy work to eliminate violations of sound pronunciation in preschool children]. *Teoriya i praktyka suchasnoi lohopediyi: zbirnyk naukovykh prats – Theory and practice of modern speech therapy: a collection of scientific papers*, 3, 107–119. [in Russian].
17. *Tyshchenko, V. V.* (2007). Iierarkhiia fonematychnykh protsesiv v ontogenezi dytiachoho movlennia [Hierarchy of phonemic processes in the ontogenesis of children's speech]. *Teoriya i praktyka suchasnoi lohopediyi: zbirnyk naukovykh prats – Theory and practice of modern speech therapy: a collection of scientific papers*, 4, 3–18. [in Ukrainian].
18. *Trofymenko, L. I.* (n.d.). Korektsiine navchannia z rozvytku movlennia ditei starshoho doshkil'nogo viku iz ZNM. [Correctional training for speech development of older preschool children with ASD]. Retrieved from <https://lib.iitta.gov.ua/10502>. [in Ukrainian].
19. *Filicheva, T. B.* (1993). Programma korekcionnogo obuchenija detej s FFNR v starshej gruppe detskogo sada [The program of correctional education of children with FFNR in the senior group of kindergarten]. Moskva [in Russian].