

**Міністерство освіти і науки України**  
**Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка**  
**Факультет спеціальної освіти, психології та соціальної роботи**  
**Кафедра логопедії та спеціальних методик**

**Кваліфікаційна робота магістра**

**з теми: РОЗВИТОК ФОНЕМАТИЧНОГО АНАЛІЗУ І**  
**СИНТЕЗУ У ДІТЕЙ З ДИСЛАЛІЄЮ**

**Виконала:** здобувачка вищої освіти  
групи Sol2–M24z  
спеціальності 016 Спеціальна освіта. Логопедія.

**Ірина ДОРОНІЧЕВА**

**Керівник:** доктор психологічних наук, професор,  
професор кафедри логопедії і спеціальних методик

**Лілія РУДЕНКО**

**Рецензент:** доктор педагогічних наук, професор,  
професор кафедри психології, логопедії та інклюзивної освіти

**Віктор ГЛАДУШ**

м. Кам'янець-Подільський – 2025 рік

## ЗМІСТ

<b>ВСТУП .....</b>	<b>3</b>
<b>РОЗДІЛ 1. ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ФОНЕМАТИЧНИХ ПРОЦЕСІВ У ДІТЕЙ З ДИСЛАЛІЄЮ .....</b>	<b>7</b>
<b>1.1. Аналітико-синтетичний метод у контексті діяльнісного підходу роботи з дітьми .....</b>	<b>7</b>
<b>1.2. Порухення фонетичного боку мовлення: причини виникнення та механізми протікання .....</b>	<b>15</b>
<b>1.3. Дислалія як психолого-педагогічна, медична та логопедична проблема .....</b>	<b>23</b>
<b>Висновки до першого розділу .....</b>	<b>30</b>
<b>РОЗДІЛ 2. ОСОБЛИВОСТІ ОРГАНІЗАЦІЇ ЛОГОПЕДИЧНОЇ РОБОТИ З ВИВЧЕННЯ ПРОЦЕСІВ ФОНЕМАТИЧНОГО АНАЛІЗУ І СИНТЕЗУ У ДІТЕЙ З ДИСЛАЛІЄЮ .....</b>	<b>31</b>
<b>2.1. Обґрунтування діагностичної методики вивчення процесів фонематичного аналізу і синтезу у дітей з дислалією .....</b>	<b>31</b>
<b>2.2. Результати використання діагностичної експериментальної методики .....</b>	<b>42</b>
<b>Висновки до другого розділу .....</b>	<b>70</b>
<b>ВИСНОВКИ .....</b>	<b>72</b>
<b>СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ .....</b>	<b>77</b>

## ВСТУП

**Актуальність дослідження.** Повномасштабне вторгнення росії в Україну, одинадцять років війни на Сході та анексія Криму збільшило на порядок кількість дітей, які потребують різного типу допомоги і яскраво продемонстрували складність організації цього процесу у такій ситуації. Ці події виявили недостатню готовність як країни, так і світової спільноти до вирішення проблем організації роботи з дітьми різних вікових груп, і особливо з тими, які потребують створення особливих освітніх умов. На національному рівні системні рішення більшості викликів поки що відсутні, натомість міжнародні ініціативи здебільшого зосереджені на допомозі тим дітям, які змушені залишати свої країни під час криз і починати нове життя за межами батьківщини, часто назавжди. Проте для України, де переважна частина з них залишається жити і навчатись в умовах війни на теренах своєї вітчизни, такий підхід виявляється неефективним.

При загальному недорозвиненні мови у дітей з нормотиповим слухом та інтелектом можливі порушення у формуванні лексико-граматичної будови, звукової організації та семантики мовлення. Такий стан характеризується різними ступенями складних мовленнєвих розладів. Ці порушення можуть варіюватися від наявності окремих відхилень звуковимовного боку мовлення, що містять залишкові прояви лексико-граматичних і фонетико-фонематичних труднощів, до повної відсутності загальнозрозумілого мовлення. Рівень порушень залежить від ступеня сформованості компонентів мовленнєвої системи. Нерізко виражене загальне недорозвинення мовлення включає дітей з мінімальними порушеннями мозкових функцій, зокрема недостатньою зрілістю емоційно-вольової сфери, проблемами регуляції м'язового тону та недоліками у координованості моторних рухів артикуляційного апарату. Дітей з нерізко вираженим загальним недорозвитком мовлення відносять до четвертого рівня мовленнєвого розвитку, який характеризується незначними прогалинами в опануванні лексико-граматичним та фонетико-фонематичним боком мовлення.

Оволодіння вербальним мовленням передбачає сформованість складної координації артикуляційних структур, у першу чергу щелепи, губ, язика, м'якого піднебіння та язичка. Діти з нормотиповим розвитком оволодівають звуками мовлення в ієрархічній послідовності, що регулюється нейромоторним дозріванням. Порушення у мовленнєвому контролі можуть призвести до систематичних фонологічних помилок, які зазвичай пояснюються когнітивно-лінгвістичним дефіцитом. Коли розвиток мовленнєвого моторного контролю затримується або порушується, діти можуть демонструвати моделі мовленнєвих помилок, такі як кластерні редукції та інші спрощення [58].

Організація логопедичної роботи з дітьми з порушеннями мовлення різних вікових груп були предметом дослідження цілого ряду вітчизняних науковців: Н. Гаврилова, С. Конопляста, І. Мартиненко, Н. Пахомової, Ю. Рібцун, М. Савченко, Т. Сак, Є. Соботович, В. Тищенко, О. Ткач, Л. Трофименко, М. Шеремет та ін.

Безпосередньо логопедичним супроводом учнів з нерізко вираженими порушеннями фонетичного та фонетико-фонематичного боку мовлення присвячені наукові доробки таких фахівців у галузі логопедії, як Н. Гаврилова, К. Гнатівська, Г. Грибань, С. Зверєва, К. Зелінська-Любченко, Ю. Рібцун, В. Тарасун, В. Тищенко, О. Ткач та інших.

Ефективність логопедичного супроводу таких дітей залежить від анатомічного та функціонального стану мовленнєвого апарату, а також корелюється з психофізичним станом, поведінкою та особистістю в цілому. З урахуванням цього постає необхідність у розробці методики вивчення сформованості навичок аналізу і синтезу як основи формування писемного мовлення в учнів початкових класів з дислалією. Окреслені проблеми обумовлюють актуальність вибраної теми дослідження: "Розвиток фонематичного аналізу і синтезу у дітей з дислалією".

**Мета** дослідження: теоретично проаналізувати дослідження вітчизняних та закордонних фахівців з теми наукової роботи, розробити і

адаптувати методику вивчення стану сформованості навичок мовленнєвого аналізу і синтезу в учнів початкових класів з дислалією (нерізко вираженим загальним недорозвитком мовлення). Проаналізувати отримані результати.

**Об'єкт** дослідження – розвиток фонематичного аналізу і синтезу у дітей з нерізко вираженим загальним недорозвитком мовлення (дислалією).

**Предмет** наукової роботи – вивчення сформованості фонематичного аналізу і синтезу у дітей початкових класів з фонематичними порушеннями мовлення.

У дослідження заплановано вирішити наступні **завдання**:

1. Зробити аналіз медичної та психолого-педагогічної літератури з обраної проблеми дослідження і визначити особливості становлення фонематичного аналізу і синтезу в дітей.

2. Обґрунтувати та адаптувати методику вивчення фонематичного аналізу і синтезу в учнів початкових класів з дислалією.

3. Провести аналіз експериментального дослідження учнів з дислалією, які навчаються у початкових класах закладу загальної середньої освіти.

4. Визначити групи учнів з дислалією відповідно до рівнів сформованості фонематичного аналізу і синтезу.

**Методи** дослідження. *теоретичні*: вивчення, аналіз й узагальнення наукових пошуків у логопедичній, медичній і психолого-педагогічній літературі, систематизація теоретичних положень та узагальнення сучасного досвіду досліджень організації логопедичної роботи з дітьми з нерізко вираженим загальним недорозвитком мовлення; *емпіричні*: цілеспрямоване спостереження, проведення збору інформації про дітей з порушеннями мовлення у закладі загальної середньої освіти, організація логопедичного обстеження, проведення констатувального експерименту та аналіз отриманих результатів.

**Теоретичне** значення дослідження полягає в обґрунтуванні, розробці і адаптації методики обстеження фонематичного аналізу і синтезу в учнів із нерізко вираженим загальним недорозвитком мовлення, виділені групи учнів

відповідно до рівнів сформованості цих процесів – достатній, середній, низький. Автором проаналізовано використання методики для вивчення стану сформованості фонематичного аналізу і синтезу в учнів початкових класів закладу загальної середньої освіти із дислалією.

**Практичне значення** наукового пошуку полягає в тому, що адаптована і апробована методика обстеження фонематичного аналізу і синтезу в учнів із нерізко вираженим загальним недорозвитком мовлення, виділені групи учнів відповідно до рівнів сформованості цих процесів – достатній, середній, низький. У висновках визначені основні труднощі, які виникають в учнів цієї групи відповідно до років навчання у початкових класах закладу загальної середньої освіти. Це дозволить педагогам і логопедом, які працюють з цими учнями, акцентувати увагу на проблемах становлення фонематичних навичок аналізу і синтезу, своєчасно організувати логопедичний супровід з метою уникнення труднощів оволодіння навичками письма і читання.

Дослідження проводилось **на базі**: закладу загальної середньої освіти № 4 Вінницької міської ради, м. Вінниця. У ньому приймали участь 26 учнів молодших класів з нерізко вираженим загальним недорозвитком мовлення, які потребували першого-другого рівня підтримки.

**Апробація роботи.** Матеріали дослідження апробовані на науковій конференції Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка у 2025 році. Результати роботи висвітлено у статті “Причини виникнення та механізми протікання порушення фонетичного боку мовлення: досвід закордонних досліджень”. *Вісник Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Корекційної педагогіка і психологія* : зб. наук. праць. Вип. 16. Кам'янець-Подільський: Видавець Ковальчук О.В., 2025. С.

**Структура роботи.** Дипломне дослідження складається зі вступу, двох розділів, списку використаної джерел, який нараховує 65 позицій.

## РОЗДІЛ 1. ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ФОНЕМАТИЧНИХ ПРОЦЕСІВ У ДІТЕЙ З ДИСЛАЛІЄЮ

### 1.1. Аналіз і синтез як мисленнєві процеси у контексті діяльнісного підходу

Організація роботи над вивченням наукових досліджень використання мисленнєвих процесів аналізу і синтезу у контексті діяльнісного підходу необхідно розпочати з їхніх характеристик.

Мислення – це найвища форма віддзеркалення дійсності та усвідомленої цілеспрямованої діяльності людини, процес опосередкованого й узагальненого осягнення людиною предметів та явищ об'єктивної дійсності в їхніх істотних властивостях, зв'язках і взаєминах [22].

Починаючись у чуттєвому осягненні та опираючись на нього, мислення виходить за його межі. Мислячи, особистість пізнає те, чого вона не може прямо сприйняти та уявити; доходить до тлумачення суті подій світу, творить уявлення про них і практично опановує ними. Мислення постає у процесі взаємодії людини із зовнішнім світом, воно є функцією її мозку, вищою формою вияву аналітично-синтетичної діяльності. Мислення, якщо воно слухне, відображає об'єктивну дійсність глибше, повніше й точніше, ніж чуттєве її пізнання. Критерій його правдивості – це суспільна практика. Мислення людини відбувається за допомогою понять, кожне з яких відображене одним або кількома словами [25].

Мислення спрямовується на вирішення певних завдань – від найпростіших, елементарних, до складних, які ставить саме життя. Процес мислення є переходом суб'єкта від наявних до нових знань. Уся розумова діяльність (судження, розуміння, формування понять) відбувається через розумові дії (операції): аналіз, синтез, порівняння, узагальнення, абстрагування, класифікація та конкретизація [25].

Аналіз (від грец. *αναλυσις* – що у перекладі означає *розкладання, розчленування*) – це метод дослідження, який вивчає предмет, уявно чи

реально розчленовуючи його на складові елементи [45]. Також аналіз – це розчленування подумки предмета, явища або поняття і виділення окремих його частин, ознак або властивостей у межах єдиного цілого. А в загальному розумінні цього слова – це наукове дослідження взагалі [5].

Проведення аналізу передбачає розумовий процес з'ясування складу та характеристик певного об'єкта, предмета або явища, їхнє вивчення. Аналіз передбачає розкладання цілісного на його простіші складові частини та виокремлення окремих частин, взаємозв'язків. У процесі проведення наукових досліджень використовується аналітичний метод – вивчення особливостей та специфіки внутрішньо-системної взаємодії. Він містить у собі підсумки абстрагування, спрощення, формалізації [9].

Синтез (від грец. *σύνθεσις* (*σύν* – з або разом і *θεσις* – стан, місце) – що у перекладі означає з'єднання, поєднання, складання) – це процес з'єднання або об'єднання раніше розрізнених речей або понять в ціле або з'єднання компонентів складного явища [26]. Синтез є способом зібрати ціле з функціональних частин, розширення попереднього досвіду, конструювання щось нового. Метод синтезу реалізує себе виходячи за рамки наявної основи [5].

Аналіз і синтез тісно взаємопов'язані між собою, вони представляють собою єдність протилежностей. Розрізняють такі види аналізу та синтезу: прямий (або емпіричний), зворотній (або елементарно-теоретичний), структурно-генетичний [9].

Застосування технології діяльнісного підходу навчання у освітньому процесі зумовлене потребою вдосконалення системи освіти, що стимулюється суспільним замовленням. Згідно з Базовим компонентом ключовими засадами розбудови освіти є створення умов для повної реалізації обдарувань, таланту, всебічного розвитку кожної особистості; її гуманізація та демократизація; пріоритет загальнолюдських надбань, формування компетентного індивіда [1].

Ці завдання успішно вирішуються при широкому застосуванні й імплементації у практику роботи педагогів діяльнісного навчання, коли учням пропонуються не готові істини, а їх самостійний пошук і творення. Діяльнісний підхід при організації освітнього процесу – це особистісне включення суб'єкта у процес, коли складники діяльності ним самим спрямовуються й забезпечуються. При даному способі організації освітнього процесу забезпечується комфортне психологічне самопочуття учнів та вчителів, помітно зменшуються конфліктні ситуації на заняттях. Створюються сприятливі передумови для зростання рівня загальнокультурної підготовки. Найголовніше, що діяльнісний підхід у освітньому процесі не руйнує традиційну систему навчання, а перетворює її, зберігаючи все необхідне для реалізації нових освітніх цілей [4].

Діяльнісний підхід передбачає таку організацію освітнього процесу, за якої першочергова увага приділяється дієвій, багатогранній, продуктивній, максимально незалежній навчально-пізнавальній праці учасників цього процесу. Суть діяльнісного підходу – організація зростання особистості на підставі оволодіння прийомами дій. Саме тоді учень буде мати можливість самостійно навчатися у класі та займатися самопідготовкою та самоосвітою. Цей підхід – основа формування навичок “уміння вчитися незалежно”. Діяльнісний підхід передбачає засвоєння знань завдяки різним видам діяльності учнів, надає змогу ставити їх у позицію активного суб'єкта пізнання і комунікації, допомагає їм усвідомити цілі власної діяльності, планувати її перебіг, проводити самоконтроль, аналізувати та оцінювати наслідки [20].

Основою цього підходу є:

- визначення цілей, вибір і упровадження шляхів та напрямків, подолання перешкод;
- наслідок – це вихід із навчально-пізнавальної праці у саморозвиток – і далі перехід до творчих здобутків;
- робота організовується послідовно, відпрацьовуються (відшліфуються) навички до рівня майстерності (звички, рефлексу);

- це особиста праця суб'єкта – базове слово “власна”;
- залучення психічних процесів і функцій;
- особлива роль у цьому підході відводиться різновидам навчально-пізнавальної роботи: пошук відомостей, взаємодія із сучасними джерелами, розбір, впорядкування;
- формування навичок виконання суб'єктом самоперевірки [18].

Впровадження діяльнісного підходу у навчально-виховному процесі базується на таких основних засадах:

- навчання та виховання – як єдина цілісна система;
- в основі освітнього процесу лежить педагогічно доцільна, спеціально організована власна діяльність кожного суб'єкта, пр організації якої враховуються потенційні можливості або так звана зона ближнього розвитку;
- формування знань відбувається шляхом власних пошуків під керівництвом педагога;
- педагог для освітнього процесу використовує запитання, відповіді на які потрібно визначити спільно, а не використовує готові знання;
- зовнішнє стимулювання до навчання замінюється внутрішньою мотивацією, заохочення бажання вчитися, ставити запитання, виділяти шляхи та методи самонавчання, здатністю себе контролювати;
- учень виступає як активний учасник освітнього процесу;
- головним обов'язком педагога є організація самостійної творчої діяльності учнів, урахування психологічних вимог цього процесу;
- ставлячи за мету розвиток особистості педагога орієнтуються не лише на засвоєння знань, умінь та навичок, а й на формування узагальнених навчальних дій, розвиток “уміння вчитися” як ключової фундаментальної спроможності, яка дає змогу розвинути усі інші [4].

При використанні діяльнісного підходу наявні випадки, коли педагог чітко, логічно і доступно пояснив новий матеріал, але вже на наступному занятті значна кількість дітей не можуть його навіть відтворити. Однією з причин такого стану справ – відсутність сформованості узагальнених способів

дій та невміння вчитися самостійно. Учень прагне запам'ятати частини матеріалу і навіть не робить спроб зрозуміти його логіку. Це обумовлюється тим, що навчально-пізнавальна діяльність у нього не сформована як така.

Ключовим завданням діяльнісного підходу є мотиваційний компонент, який передбачає формування в учнів внутрішнього прагнення до пізнання оточуючої дійсності, стимулювання їх до самоосвіти, виховання особистості з активною життєвою позицією [29].

У контексті діяльнісного підходу освітній процес розуміється як сукупність різноманітних і взаємообумовлених видів діяльності усіх задіяних у ньому суб'єктів. Він спрямований на розвиток суб'єктності, забезпечує умови трансформації зовнішньої предметної діяльності у внутрішню, сприяючи особистісному зростанню. Його основна ідея передбачає те, нове знання не пропонується у готовому вигляді; а пропонується через створення ситуації, які дають змогу відкрити, зрозуміти і прийняти його. У проектуванні й організації такого освітнього процесу головна роль відводиться різноманітній і максимально самостійній активності його учасників, яка сприяє засвоєнню нового і перетворенню раніше вивченого [46].

Беручи орієнтацію на діяльнісний характер суб'єкта необхідно усвідомити, що напрямок розвитку можна усвідомити лише через "залучення" до незалежного виконання різноманітних завдань. Різний період сензитивного розвитку зміст діяльності суб'єктів та їхній порядок трансформуються. Становлення психічних новоутворень і зростання функціональних можливостей суб'єкта зумовлене розвитком провідного для певного вікового періоду у виду діяльності. Водночас на всіх вікових стадіях необхідно організувати оптимальне і доцільне поєднання усіх типів діяльності, адже кожна з них потенційно має певні розвиткові та освітні резерви [46].

Діяльнісний підхід включає в себе використання різних напрямків роботи. Морфологічний аналіз людської діяльності дозволяє виділити такі види діяльності, які використовуються в освітньому просторі:

1. Пізнавальна діяльність. Вона спрямована на розширення світогляду підростаючого суб'єкта, включає формування навичок читання, письма та математичного компоненту, передбачає розвиток допитливості, формує потребу в нових знаннях, сприяє інтелектуальному розвитку й оволодінню науковими складовими.

2. Трудова діяльність. Спрямована на створення, збереження, примноження матеріальних цінностей.

3. Художня діяльність. Спрямована на розвиток естетичного світорозуміння, формування художнього та естетичного смаку, формує потребу у прекрасному, здатність до художнього мислення та емоційного вираження своїх почуттів, стимулювання мистецької активності.

4. Спортивна діяльність. Спрямована на культивування здорового способу життя, на формування фізично сильної особистості, витривалості, пластичності і красоти людського тіла, що поєднується зі здоров'язберіганням та гігієною життя.

5. Громадська діяльність. Спрямована на сприяння соціалізації учасників освітнього простору, формує громадянську позицію, долучає до активного перетворення соціальної дійсності через активну участь у ній.

6. Ціннісно-орієнтаційна діяльність. Спрямована на раціональне осмислення загальнолюдських і соціальних цінностей, на усвідомлення особистісної причетності до них у всіх його проявах, усвідомлення себе суб'єктом взаємин.

7. Комунікативна діяльність. Спрямована на формування навичок адекватного спілкування з іншими людьми, усвідомлення себе як суб'єкта комунікації, отримувача та передавача історично сформованого суспільного досвіду [46].

Розглянемо структуру поняття "комунікативна діяльність" у контексті діяльнісного підходу.

У основі цього підходу лежить принцип цілісного вивчення мови та мовлення. Саме оволодіння цими складовими, в першу чергу вербальним

мовленням, забезпечує розвиток мовленнєвих навичок здобувачів освіти. Він сприяє оволодінню практичним мовленням, необхідним для адекватної та успішної комунікації в повсякденних і професійних ситуаціях. Оволодіння мовленнєвими навичками розвиває інтелектуальні здібності суб'єкта і формує відповідні мовленнєві навички та уміння [18].

Комунікативний підхід передбачає, що процес оволодіння і використання мови та мовлення має бути моделлю комунікації. Тут комунікативність розглядається не просто як методичний принцип, а як фундаментальний методологічний підхід, який впливає на всі аспекти навчання. Його використання передбачає узгодження знань із навичками та уміннями, вибір методів і прийомів навчання, визначення змісту освітніх і виховних завдань, формування міжпредметних зв'язків. Основним напрямком використання комунікативного підходу є орієнтація освітнього процесу на розвиток практичних навичок оволодіння мовою і мовленням як засобом міжособистісного спілкування у різноманітних життєвих ситуаціях відповідно до мети взаємодії. Він передбачає спрямованість на формування комунікативних компетенцій певного рівня. З огляду на це, організація освітнього простору має відображати елементи моделювання ключових параметрів комунікації:

- персональний характер мовленнєвої взаємодії суб'єктів комунікації, їхніх взаємини та співробітництво;
- ситуаційні умови як форма реалізації комунікації;
- змістова база процесу мовлення;
- система мовних засобів, які забезпечують ефективне спілкування;
- функціональний підхід до засвоєння і застосування мовних ресурсів;
- евристична природа комунікативної комунікації [18].

Комунікативний підхід передбачає, що процес освоєння комунікативними компетенціями має мати певну модель. У цьому контексті комунікативність розглядається як фундаментальний методологічний підхід, який впливає на всі аспекти організації освітнього простору: узгодження

знань із навичками та уміннями, вибір методів і прийомів навчання, визначення змісту освітніх і виховних завдань, формування зв'язків у контексті міждисциплінарних зв'язків. Основним аспектом комунікативного підходу виступає орієнтація освітнього простору на формування практичних навичок через використання засобів спілкування у різноманітних життєвих ситуаціях відповідно до мети взаємодії.

Організація освітнього процесу має відображати елементи моделювання ключових параметрів комунікації:

- 1) персональний характер мовленнєвої взаємодії учасників спілкування;
- 2) обґрунтування взаємин та організація співпраці комунікантів;
- 3) ситуаційні умови як форма реалізації комунікації;
- 4) змістова база процесу мовлення;
- 5) система мовних і мовленнєвих засобів, які забезпечують адекватність та ефективність спілкування;
- 6) функціональний підхід до оволодіння і застосування мовленнєвих;
- 7) евристична природа використання мовлення при комунікації [47].

Отже, аналітико-синтетичний метод є базою для впровадження діяльнісного підходу як основи організації освітнього простору. Він створює сприятливі умови для розвитку навичок самостійного мислення, аналізу, синтезу, класифікації, орієнтування в нових ситуаціях та пошуку шляхів розв'язання практичних завдань. Цей підхід допомагає формувати здатність прогнозувати і планувати власну діяльність, систематизувати інформацію, що є важливою складовою сучасного навчання. Комунікативний підхід як один зі складових діяльнісного виступає універсальним інструментом для підготовки та організації освітнього процесу. Його реалізація шляхом розвитку мови і мовлення забезпечує досягнення очікуваних результатів навчання, сприяючи їхній успішній адаптації та продовженню інтегрованого і предметного навчання. Комунікативний підхід відкриває можливості для творчості та пошуку нових рішень, створюючи умови для співпраці учасників освітнього

простору. Він допомагає досягати значних результатів у навчанні, формує необхідні уміння і навички, готуючи їх до життя в умовах постійних змін.

## **1.2. порушення фонетичного боку мовлення: причини виникнення та механізми протікання**

Нормотиповий комунікативний розвиток характеризується тим, наскільки добре вербальне мовлення відповідає стандартам слухачів щодо його граматичної структури, а також порушення просодичних його компонентів – темпу, ритму, мелодійності, інтонаційності та наголосу. Таким чином, природність нормотипового мовлення змінюється, наскільки природно мовлення звучить для об'єкта та порівнюється з мовленням суб'єкта, яке він регулярно чує у своєму соціальному оточенні [62].

Діти з тяжкими порушення мовлення належать до певної групи, оскільки частина з них не володіє зрозумілим мовленням, інші мають мінімальний розвиток мовлення. Але і перші і другі не можуть покладатися на своє мовлення для спілкування [53].

Нормотиповий розвиток мовлення передбачає опанування звуками мовлення через чітку, передбачувану, ієрархічно побудовану прогресію, що обумовлюється поступовим дозріванням нейромоторного контролю. Раннє мовлення залежить від сформованості простіших рухів з підтримкою щелепи, поступово переходячи до вдосконалених артикуляційних жестів. Такі жести включають незалежні рухи губ тазика. Коли становлення мовленнєвого моторного контролю затримується або порушується виникають моделі мовленнєвих помилок, такі як кластерні редукції та інші спрощення [58]

Психолінгвістичні теорії пояснюють ці помилки виключно когнітивно-лінгвістичними, фонологічними дефіцитами. Розуміння взаємодії між фонологічними помилками та контролем мовленнєвої моторики є важливим для точної діагностики та цілеспрямованого втручання у дітей з порушеннями мовленнєвих звуків. Ці порушення мовлення вітчизняні науковці називають дислаліями моторного та функціонального походження.

У наукових дослідженнях зазначається, що розвиток мовленнєвої моторики відбувається поступово і дозрівання артикуляторів відбувається з різною швидкістю. На початку життя рухи щелепи є рудиментарними та здебільшого обмежуються простими рухами відкривання та закривання, що відображає нерозвинену здатність до точного контролю сили [49].

Протягом першого року життя взаємодія між губами та щелепою мінімальна, а язик демонструє лише незначну здатність до підняття від нижньої щелепи і виконання рухів, які мають вплив на формування артикуляційних позицій. Приблизно до двох років, у міру становлення координації між системою гортані та структурами артикуляційного укладу ротової порожнини, включаючи щелепу, діти починають демонструвати контрасти у висловлюванні. На цьому етапі помітне сильне міжгубне зчеплення, яке дитина поступово навчається диференціювати, дозволяючи верхній та нижній губам рухатися незалежно, що є критично важливим для розвитку губно-зубних фрикативних звуків, таких як *-ф-* та *-в-* [65].

У віці від двох до шести років рухи губ стають більш точними та координованими. До трьох річного віку язик починає працювати більш незалежно від щелепи, що дозволяє виконувати точніші рухи вперед і назад. Рухи вперед і назад є одними з основних при формуванні артикуляційних позицій, необхідних для становлення вербального мовлення, у першу чергу голосних звуків. У період від трьох до п'яти років значно вдосконалюється координація між язиком і щелепою, що має важливе значення для артикуляції складних звуків. Оскільки язик функціонує як гідростатичний орган, здатність до тонкої артикуляційної координації залежить як від його фізіологічного розвитку, так і від впливу мовленнєвих жестових контрастів. У процесі розвитку язика з'являються складніші звуки, такі як ротові голосні та різноманітні фрикативні звуки. У віці від семи до дванадцяти років змінюваність у рухах мовленнєвої артикуляційної моторики значно зменшується, а координація між губами, щелепою, язиком. М'яким піднебінням та язичком стає більш стабільною та ефективною [52].

В цілому розвиток артикуляційних координацій відбувається поступово. Координація між губами та щелепою досягає зрілості раніше, ніж незалежні рухи язика або його окремих сегментів. При цьому контроль моторики артикуляційного апарату, яка відповідає за вербальне мовлення, розвивається ієрархічно, поетапно та нерівномірно впродовж тривалого часу, що є ключовим фактором у засвоєнні та точному відтворенні звуків мовлення [58].

Діти раннього віку після свого народження використовують досить обмежений діапазон звуків мовлення та дотримуються подібного порядку в їх опануванні, використовуючи стратегії спрощення. Це вказує, що розвиток артикуляційного апарату, який відповідає за мовленнєві моторні навички впливає на оволодіння та продукування звуків мовлення. Діти віком до 2-х років успішно використовують звуки мовлення, які можна ефективно формувати за допомогою нижньої щелепи як основного рухового механізму, такі як *-b-*, *-n-*. У той же час у них виникають труднощі з вимовлянням тих звуків, які пов'язані з поступовим контролем губ, наприклад звуки *-p-*, *-v-* [52].

Утворення у дітей губних звуків *-b-*, *-n-* достатньо повно описано у контексті ранніх фонематичних інвентаризаціях, оскільки вони можуть бути утворені за допомогою відносно балістичних рухів щелепи без активної участі губ чи язика [55]. Промовляння такого фрикативного звуку, як звук *-p-*, вимагає тонкого, точного і незалежного контролю моторики нижньої губи та щелепи. Тому вони в основному з'являються пізніше, приблизно у 2,5 роки і повністю формуються приблизно у віці 4 років. Перевага формування звуків, які формуються в основному рухами щелепи, на ранніх стадіях може бути пов'язана з біомеханічною стабільністю нижньої щелепи – єдиної кістки, становлення якої відбувається через двобічне щеплення зі скроневими кістками та підтримується симетричною мережею м'язів. Ці м'язи, які відповідають за опускання та піднімання щелепи, тим самим обмежують сторонні рухи. Відбувається обмеження ступеня вільного вибору напрямків руху, не пов'язаних із мовленням та забезпечуючи для нього стабільну основу [64].

Звуки мовлення, вимовляння яких вимагає ще більш тонкого і точного контролю за артикуляційними позиціями, такі як фрикативні звуки *-с-, -з-, -ц-*, *-дз-*, африкати *-ц-, -ц'-, -ч-, -дз-, -дз'-, -дж-*, латеральні звуки *-л-, -ль-* опановуються пізніше, десь у віці 4-хз років і пізніше. Це обумовлюється підвищеною потребою у самостійних рухах губ і язика. Контроль над переплетеними м'язовими шарами, що складають високо деформований гідростатичний орган, такий як язик, вимагає відносно більшої точної регуляції сили та тривалих зусиль порівняно з тими, що виникають при більш балістичному змиканні. Ці результати свідчать, що ранні обмеження координації мовленнєвої моторики можуть формувати порядок, у якому засвоюються фонemi. Формування звуковимови у дітей раннього віку обмежене такими факторами, як залежність від рухів щелепи, обмеженість координації між губами та щелепою, обмежений контроль губ та недостатній незалежний рух верхньої та нижньої губ, а також різні функціональні компоненти язика, що працюють зі зростаючою незалежністю від щелепи [58].

Також порушення звуковимовного боку мовлення обумовлюється не лише проблемами моторики артикуляційного апарату, але й функціональним навантаженням та фонологічною вираженістю. Z. Hua та B. Dodd (2000) у своїх дослідженнях відзначали, що біологічні та артикуляційні обмеження, які присутні у дітей на ранніх етапах розвитку, не можуть повністю пояснити ці міжмовленнєві варіації [54]. B. Dodd з командою зазначають, що рідкісне виникнення альвеоло-піднебінних африкат не можна пояснити виключно частотою цих фонем у мові або властивими артикуляційними обмеженнями [50].

Відзначаючи важливість ролі фонем та їхнього моторного утворення проведені дослідження акустичного та транскрипційного напрямку J. Ma з командою (2022) показують, що навіть при засвоєнні африкат, які пов'язані з тілом язика і які опановуються раніше, ніж складніші альвеолярні та ретрофлексні африкати. Ці дані підтверджують припущення про наявність так званого оромоторного дозрівання. Тобто це передбачає те, що діти легше

контролюють м'язи, необхідні для підняття тіла язика, завдяки його більш ранньому розвитку, ніж ті, що необхідні для підняття кінчика язика [56].

Ці дослідження вказують, що розвиток фонологічної складової мовленнєвих звуків формується з використанням кількох факторів, включаючи вроджену нервово-м'язову організацію, моторні можливості та час розвитку суб'єкта, можливості артикулювання певних фонем, а також вплив мовлення оточуючих осіб і соціального середовища, в якому суб'єкт перебуває [50, 58].

Крім того, дослідження, які включають вивчення впливу слухо-перцептивної транскрипції без інструментальних даних, не визначити деякі з цих тонких контрастів через упередження категоріального сприйняття дорослих. Ці дані показують, що процес засвоєння звуків мовлення є складнішим, ніж вважалося раніше, що відображає динамічну взаємодію між когнітивним розвитком, впливом мовлення оточуючих та оромоторним дозріванням [56].

У наукових дослідження прослідковується чіткий взаємозв'язок між розвитком мовленнєвої моторики та помилками звуковимови діте. Це обумовлено використанням психолінгвістичних моделей, зокрема моделі диференціальної діагностики Z. Dodd (2014). Вона пояснює мовленнєві помилки фонологічними чинниками. Z. Dodd та його колеги об'єднали психолінгвістичний підхід, який акцентує увагу на процесах аналізу вхідної та вихідної інформації, а також внутрішніх репрезентаціях, із клінічним описовим підходом, що базується на спостереженні мовленнєвих помилок. Це дозволило їм створити концептуальну основу для дослідження мовленнєвого розвитку [50]

Запропонована Z. Dodd (2014) модель класифікації порушень звукового розвитку включає врахування характеру та закономірностей мовленнєвих помилок. У цій моделі підгрупи визначаються на основі спостереження моделей помилок, які вважаються відображенням конкретних дефіцитів у мовленнєвій обробці. Це охоплює спектр від сприйняття та обробки

інформації до розвитку та становлення когнітивно-лінгвістичних і артикуляційних навичок [51].

Відповідно до цієї моделі, якщо дитина демонструє помилки, які є типовими для мовленнєвого розвитку, але мають певну затримку у порівнянні з віковою нормою. Ці помилки розглядаються як ознака “фонологічної затримки”. У випадках, коли патерни помилок є атиповими, тобто зустрічаються менш, а ніж у 10% дітей з нормотиповим мовленнєвим розвитком, дитину ідентифікують як таку, що має фонологічний розлад [51].

Дослідження, проведені А. Namasivayam з колегами (2020), пропонують сучасний підхід до аналізу порушень звуковимовлення у дітей, приділяючи особливу увагу так званим артикуляційним жестам, які забезпечують скоординовані рухи мовленнєвих органів як під час нормотипового, так і під час порушеного мовленнєвого розвитку. Згідно з цим підходом порушення звуковимови часто виникають через проблеми планування або виконання мовленнєвих жестів, які призводять до виникнення мовленнєвих порушень. У той же час підкреслюється, що багато таких помилок можуть виступати не лише результатом дефіциту моторних навичок артикуляційного апарату, але й тими компенсаторними механізмами, які спрямовані на покращення стабільності мовленнєвої моторики. Приклади таких компенсаторних механізмів включають збільшення амплітуди рухів, уповільнення темпу мовлення, закріплення положення язика, додаткові вторинні рухові жести артикуляційного апарату, спрощення у формуванні кластерів або видалення мовленнєвих елементів на рівнях сегментів, жестів чи складів [58].

Характеризуючи порушення фонетичного боку мовлення акцентується увага на затримках у фазах між рухами артикуляційного апарату, яка допомагає покращити моторну стабільність та чіткість мовлення. Це особливо актуально для тих, хто має недорозвиток дрібної моторики артикуляційного апарату. Цей інтегративний підхід об'єднує аспекти сприйняття мовлення, моторного забезпечення артикуляційного супроводу вербального мовлення та

присутність нейронного контролю, пропонуючи всебічний погляд на діагностику та терапію порушень мовлення [57, 58].

На відміну від фокусування традиційної фонології на поясненні фонологічних закономірностей через універсальні фонетичні обмеження та артикуляційну простоту, артикуляційна фонологія акцентує увагу на координації в реальному часі та моторних процесах, що лежать в основі мовленнєвого виробництва. Такий підхід дозволяє глибше зрозуміти взаємозв'язок між порушеннями координації артикуляційних жестів та появою мовленнєвих помилок і їхнього переростання у стійкі мовленнєві порушення. Це також підкреслює складну взаємодію між моторним контролем і результатами фонологічного виробництва як при нормотиповому, так і при порушеному мовленні [63].

У моделі артикуляційної фонології артикуляційні жести периферійного мовленнєвого апарату визначаються на абстрактному когнітивному рівні через параметри, що стосуються місця розташування, ступеня виникнення та їх часової організації. Вони виступають основними фонологічними одиницями мовленнєвої системи. Ці артикуляційні жести можуть комбінуватися, перекриватися або приховуватися, створюючи контрасти на рівні сегментів, слів або навіть більших мовленнєвих конструкцій – речень і зв'язних висловлювань. Лінгвістичний контраст на фонологічному рівні у моделі артикуляційної фонології може виникати завдяки наявності або відсутності артикуляційного жесту або через варіативність параметрів у межах одного жесту, який має незначні відмінності. Наприклад, слово “коса” відрізняється від слова “коза” додаванням артикуляційного жесту включенням часткового носового резонансу зі зниження голосу [57].

Кожен артикуляційний жест має внутрішній часовий профіль із конкретними орієнтирами – початок, мета, протікання, а їхня корекція і виправлення цих артикуляційних моторних укладів формує спостережувану сегментну структуру і більші мовленнєві одиниці. Ці патерни артикуляційних жестів та їхній часовий зв'язок часто схематизують у вигляді жестової оцінки.

У моделі артикуляційної фонології артикуляційні жести розглядаються не на рівні артикуляції або виконання, а на когнітивному рівні формування мовлення. У цьому підході артикуляційні жести разом із послідовними етапами моделями фонологічних помилок замінюють традиційні теоретичні поняття, такі як фонемні й ознаки, що типово використовуються в класичних психолінгвістичних теоріях [57].

Отже, моделі фонологічних помилок, зокрема обмеження звукового складу слова, зменшення кластерів, видалення кінцевих приголосних, зупинки, атипові моделі та ковзання, виявляють систематичний зв'язок з наявністю у суб'єкта обмеження використання моторики артикуляційного апарату. Цей недорозвиток включає проблеми контролю губно-лицьової, лінгвальної та щелепної моторики, що в цілому призводить до проблем артикулювання. Особливо цікавим є те, що помилки ковзання демонструють несподіваний негативний зв'язок із загальними порушеннями контролю за периферійним артикуляційним апаратом, який відповідає за формування вербального мовлення. Недорозвиток загального контролю може вказувати на те, що ковзання служить компенсаторною стратегією, в основі якої лежить моторна діяльність, а не виключно результатом фонологічного спрощення. Проблеми фонетичного становлення звуковимовного боку мовлення є проміжною стадією у розвитку здатності виконувати складні артикуляційні рухи. Загальний аналіз цих результатів ставить під сумнів виключно когнітивно-лінгвістичні або фонологічні пояснення моделей мовленнєвих помилок у дітей. Натомість підкреслюється важливість інтегративних підходів, які враховують роль мовленнєвого моторного контролю та процесів дозрівання в утворенні помічених моделей мовленнєвих відхилень.

### **1.3. Дислалія як психолого-педагогічна, медична і логopedична проблема**

Термін “дислалія” у наукових дослідженнях вперше використано у 1827 році професором Вільнюського університету І. Франком. Він використав це

поняття для позначення всіх порушень мовлення, у основі яких були недоліки його фонологічного складу. Пізніше цей термін, але вже в більш вузькому значенні, почали застосовувати дослідники Р. Шультесс, А. Куссмауль і Гутцман. До групи дітей із дислалією вони відносили тих, у кого порушення вимови фонем було зумовлене відхиленнями будови органів артикуляції.

Дислалія як мовленнєве порушення у більшості випадків вітчизняними спеціалістами відноситься до категорії легких порушень мовлення. Вона включає в себе труднощі артикуляційної фонології, проблеми моторних функцій, які відповідають за вербальне мовлення, лінгводидактичні проблеми, які супроводжують мовлення у дитячому віці.

Дислалія виникає як у дітей з нормотиповим розвитком, так і з особливими освітніми потребами. При цьому негативний вплив на розвиток мовлення дітей з дислалією має ушкодження коркових гностичних та моторних зон, ураження зорових і слухових функцій, розумові порушення, несприятливі соціальні чинники та умови життя дітей. При цьому порушуються різноманітні складові мовленнєвої діяльності: звуковимова, фонематичні процеси, словниковий запас і граматична структура. При цьому зазначається, що проблеми з мовленням, які виникають на ранніх етапах, можуть негативно впливати на формування розумових операцій. Це впливає, в свою чергу, на становлення інтелектуальних складників особистості, затримуючи їх. Але по мірі становлення усного мовлення та зменшення безпосередньо мовленнєвих труднощів інтелектуальний розвиток таких дітей наближається до нормотипового [14].

Часто у дітей спостерігаються мовленнєві розлади, які відповідно до клінічної класифікації належать до моторної, сенсорної та сенсомоторної алалії, афазії, заїкання, ринолалія, дизартрія, загального недорозвитку мовлення. Легкі мовленнєві порушення супроводжуються уповільненим темпом і нерівномірністю розвитку психічних процесів. При загальному недорозвитку мовлення порушуються компоненти мовленнєвої системи: фонетико-фонематичний, лексико-граматичний і зв'язне мовлення. Такий

стан усного мовлення ускладнює навчання читанню та письму, що, у свою чергу, спричиняє специфічні порушення писемного мовлення, такі як дисграфія, дислексія і дизорфографія [17].

У дітей із порушеннями звукової сторони мовлення, наприклад, при дислалії, дизартрії чи ринолалії, порушується як звуковимовна, так і просодична складові мовлення. Викривлення інтонаційного окрасу вербального мовлення та порушення навичок читання й письма відзначаються досить часто. Дислалія, дизартрія і ринолалія негативно впливають на розвиток фонетичного та фонематичного компонентів, що проявляється в поліморфних відхиленнях звуковимови, складовій структурі слова, несформованості фонематичного сприймання та фонетичних уявлень, а також у труднощах звуко-складового аналізу й синтезу. Мовлення таких дітей нечітке, невиразне і подекуди його важко зрозуміти. Недоліки мовленнєвої моторики та проблеми будови артикуляційного апарату призводять до спотворень у вимові окремих звуків чи їх груп [14].

У дітей із наявними порушеннями центральної нервової системи відзначається недостатня іннервація м'язів артикуляційного апарату. У цьому випадку звуковимовний бік мовлення самостійно не вдосконалюється через незавершене формування у корі головного мозку необхідних кінестезій. Це супроводжується обмеженим словниковим запасом, недосконалістю граматичної будови та труднощами у формуванні й висловленні власних думок. Такі діти демонструють нечітке розуміння й недиференційоване сприймання синтаксичних зв'язків слів у реченні. Їхні висловлювання містять аграматизми навіть у простих конструкціях, складні синтаксичні структури переважно формуються зі значними труднощами або взагалі відсутні. Монологічне зв'язне мовлення часто зводиться до ситуативного характеру або ж зовсім не розвинуте чи розвивається з особливостями [23].

У онтогенезі діти поступово оволодівають окремими групами фонем на його ранньому, середньому і пізньому етапах. Це залежить від рівня розвитку периферійної частини артикуляційного апарату та дозрівання відповідних

структур підкірки й кори головного мозку, в першу чергу зони Верніке і зони Брока. Саме дозрівання відділів у корі і підкірці головного мозку відповідають за сенсомоторний та гностико-праксичний рівень сприйняття і відтворення інформації. Хронологія появи фонем у мовленні дітей у процесі нормотипового розвитку включає певні етапи.

Першими фонемами, які з'являються у вербальних проявах дітей на ранніх етапах онтогенезу і які є найбільш легкими для вимови *-а-, -о-, -у-, -і-, -м-, -п-, -б-, -к-, -г-, -д', -т', -н', -л', -с'*. У більшості дітей з нормотиповим розвитком вимова цих фонем формується приблизно у період до 1 року 8 місяців. Після формування відповідних навичок вимови цих фонем і закріпленні їх у мовленні відбувається розвиток навичок вимовляння фонем *-х', -ц', -й-*. На цьому етапі розвитку діти можуть пропускати у словах першу чи останню приголосну. У віці від 1 року 10 місяців – до 2 років починається формування твердих звуків, таких як *-н-, -т-, -ц-*.

У період від 2-х років до 2-х років 6 місяців діти з нормотиповим розвитком оволодівають навичками правильно вимовляти тверді фонем *-с-, -л-,* а потім і звуки *-и-, -в-, -р-, -з-*. У цей період часто спостерігається тенденція до плутання подібних за артикуляційними позиціями вимові звуків. З 2 років 6 місяців до 3 років у дітей з нормотиповим розвитком починають опановувати навичками вимови таких фонем, як *-ч-, -ш-, -ж-, -щ-* та твердого звуку *-ц-*. При нормотиповому розвитку 4-х років розвиваються фонематичні уявлення та удосконалюються навички звукового аналізу, тобто здатність правильно оволодіти навичками вимовляння всіх звуків рідної мови, а фонематичний синтез формуватиметься до 6 років – повністю формуються навички усвідомленого розрізнення всіх звуків на слух і правильного вимовляння їх у різних позиціях у словах [14].

У трирічному віці ще чітко помітна диспропорція між роботою мовленнєво-слухового і мовленнєво-рухового аналізаторів. Перший вже достатньо розвинений, тоді як формування другого може відбуватися із затримкою. Така диспропорція може призвести до виникнення так званої

фізіологічної дислалії. Коли у 4-х річному віці у дитини наявна неправильна звуковимова, пропуски звуків, їхня заміна, перестановка місця або перекручення, а також пропуск складів, це вказує на порушення фонематичних процесів. Оскільки найбільш складними у фізіологічному процесі становлення є навички фонематичного аналізу і синтезу, то їхнє формування закінчується до кінця дошкільного періоду. Без опанування ними дитина не зможе навчитися правильно писати та читати, а також ефективно оволодівати предметами мовного циклу на наступних етапах навчання у закладі загальної середньої освіти [34].

У дошкільному віці активно розвивається як пасивний, так і активний словниковий запас. Він вже включає самостійні та службові частини мови. До 4-х років дитина вже знає і вміє називати основні кольори, геометричні форми, просторові позиції та загальні поняття, що характеризують групи предметів. До 5-и років словниковий запас перебуває у межах від 2-х до 3-х тисяч слів, які утворюють лексичне ядро. Саме це лексичне ядро дитина постійно використовує у своє мовлення, часто підлаштовуючи нові слова під уже їй відомі – слон – слоненя, кінь – коненя, вівця – віценя. У ньому присутні синоніми, антоніми, пароніми, а також деякі переносні та похідні форми слів, включаючи окремі абстрактні поняття. Такі поняття представлені як іменниками, так і прикметниками [34].

М. Савченко у своєму дослідженні пропонує таке визначення дислалії – це порушення мовлення у вигляді відхилень використання вимови фонем, що не пов'язані зі зниженим слухом, інтелектуальними порушеннями, порушеннями моторного функціонування, з тяжким недорозвиненням лексичного та граматичного боку мовлення [35]. На думку Н. Гаврилової, дислалія може спостерігатися у дітей з інтелектуальними порушеннями стійкого та затриманого типу в тих випадках, коли наявні відхилення у будові та функціонуванні зубо-щелепно-ї системи, губ, язика. У цьому випадку можна вважати, що у дітей з інтелектуальними порушеннями наявне комплексне

порушення мовлення: загальний недорозвиток мовлення, обумовлений інтелектуальними порушеннями і ускладнений органічною дислалією [13].

У наукових дослідженнях відзначається, що причини виникнення порушень звуковимови можуть бути різними: затримка фонетичного розвитку; результат соціально-педагогічної занедбаності; наявність акустичних порушень; недосконалість будови та функціональних механізмів артикуляційного апарату; наслідок залишкових явищ алалії; наявність стертої форми дизартрії; невротичний характер порушень. Аналіз цих досліджень показує, що виокремлюються у групі дітей з недорікуватістю взагалі і дислалії, зокрема ті, які не підпадають під визначення дислалія, ринолалія і дизартрія, – це діти, у яких порушення вимови виступають наслідком органічного ураження кори головного мозку (які ще характеризуються як наслідки алалії) чи соціально-педагогічної занедбаності. В обох випадках результатом є виникнення у дітей системного загального недорозвитку мовлення. Порушення вимови фонем у цих випадках є лише однією складовою порушення [10, 11].

Внаслідок несформованості, незрілості чи спотвореного формування мозкової організації констатовано, що лише у незначної частини цих дітей є порушення вимови фонем, причинами чого є емоційна нестійкість, порушення уваги, зниження працездатності, наявність неадекватних реакцій на соціальне оточення. Такі особливості психічного розвитку бувають сприятливими для формування неправильної вимови фонем [23].

Аналіз різних наукових досліджень показує, що системний недорозвиток мовлення охоплює не лише порушення звуковимови, але й проблеми у фонематичних процесах. Окрім того, це може спричинити певне відставання в розвитку лексичних і граматичних аспектів мовлення. Через це мовленнєві порушення у таких дітей мають, як правило, системний характер і можуть супроводжуватися додатковими ускладненнями. Основною причиною цих порушень вважаються відхилення у психічних процесах гностико-

практичного рівня, які залежать від специфіки роботи моторних і сенсорних зон кори головного мозку [14].

Сучасні дослідники відмічають різноманітність форм дислалій. Кожна із цих форм має свої характерні риси та симптоми. Перерахуємо окремі з них.

Дислалія розвитку. Частіше всього виникає у дітей дошкільного та молодшого шкільного віку при наявності незначних порушень розвитку. Діти через наявність таких порушень стикаються з труднощами правильної артикуляції звуків і слів.

Функціональна дислалія. Виникає через функціональні порушення мовленнєвої системи. При ній характерними є недостатня координація м'язів, ненормальний м'язовий тонус, порушення зорово-рухової координації. Суб'єкти з такою формою дислалії часто мають складнощі з вимовою звуків і слів, а також можуть відчувати труднощі з диханням, ковтанням та жуванням.

Психогенна дислалія. Обумовлена порушеннями психічних структур, має функціональне походження, може бути спричинена стресом, тривогою, низькою самооцінкою, фрустрацією або іншими деприваційними впливами. Ця форма часто проявляється у складнощах із промовлянням слів у певних ситуаціях, наприклад, під час публічних виступів чи розмов із незнайомими людьми, перебуванням у стані емоційного піднесення або пригнічення.

Сенсорна дислалія. Обумовлена порушеннями аналізаторних систем і виникаючих на ньому тлі розладів сприймання, слухового сприймання фонем, розумінням звуків мовлення. У цьому випадку суб'єкт часто має проблеми із розрізненням і правильною вимовою звуків і слів.

Необхідно відмітити, що деякі форми дислалії можуть мати комплексне походження, проявлятися одночасно, що ускладнює їхню діагностику, лікування та логопедичний супровід. Щоб ефективно і з мінімальними затратами часу та зусиль зорганізувати логопедичний супровід необхідно правильно поставити діагноз, виявити ушкоджену ланку. При цьому обстеження має бути своєчасним і повним [19].

Під час організації логопедичного супроводу з метою корекції дислалії необхідно враховувати етіологічні фактори, які поділяються на біологічні та соціальні. Принцип комплексного підходу застосовується при механічній дислалії, коли логопедична корекція поєднується з ортодонтичним лікуванням або оперативними втручаннями.

Порушення звуковимови при дислалії можуть зумовлюватися як недостатнім розвитком фонематичних процесів, так і недосконалістю артикуляційного апарату. Враховуючи принцип системності та структуру мовленнєвого порушення, логопедичний супровід орієнтується на усунення основного порушення. Крім цього, процес виправлення мовленнєвих відхилень базується на принципі онтогенетичного підходу. У разі складної поліморфної дислалії послідовність роботи визначається поступовістю формування звуків в онтогенезі: спочатку коригуються свистячі звуки, потім шиплячі, а далі звук *-р-*. Під час роботи з дітьми, які мають дислалію, логопедичний супровід має опиратись на різні методи. Їхній вибір залежить від характеру порушення, мети заняття, етапу корекційної роботи, віку дитини, її індивідуальних особливостей та інших чинників.

### **Висновки до першого розділу**

Оволодіння мовленням передбачає складну взаємодію артикуляційних структур, зокрема щелеп, губ, язика м'якого піднебіння і язичка. У більшості випадків нормотиповий розвиток мовлення включає в себе сформованість всіх звуків мовлення у певній ієрархічній послідовності, відповідно поступовому нейромоторному дозріванню. Порушення моторного контролю мовлення можуть спричиняти систематичні фонологічні помилки, які найчастіше пов'язують із когнітивно-лінгвістичним дефіцитом.

Порушення звуковимовного боку мовлення дислалії включають пропуски, заміни, змішування та спотворення звуків. Пропуск звуків означає їхню повну відсутність у певній позиції слова – на його початку, у середині або наприкінці. Заміна звуку являє собою постійне заміщення одного звуку

іншим, який також входить до фонетичної системи рідної мови. Заміни звуків обумовлені неспроможністю суб'єкта розрізняти фонемі за подібними артикуляційними або акустичними ознаками. Може відбуватись заміна тих звуків, які відрізняються за місцем артикуляції, способом утворення, ознакою дзвінкості/глухості або твердості/м'якості. Якщо суб'єкт плутає у мовному потоці два правильно промовлені звуки, використовуючи їх адекватно або неадекватно – це називають звуковим змішуванням. У такому випадку це порушення обумовлюється незавершеним формування використання системи фонем.

Викривлення звуків характеризується ненормативною вимовою, тобто використанням у мовленні звуків, яких немає у фонетичній системі рідної мови і які не використовуються у мовленні, наприклад велярне або овулярне **-p-**, міжзубне або бічне **-z-** тощо. Також можливе порушення вимови одного чи декількох звуків, різних за утворенням і за змістом. В окремих випадках порушується вимовляння подібних звуків за артикулюванням. Тяжкість порушень визначається етапом розвитку дитини, її віком, індивідуальними особливостями тощо.

## РОЗДІЛ 2. ОСОБЛИВОСТІ ОРГАНІЗАЦІЇ ЛОГОПЕДИЧНОЇ РОБОТИ З ВИВЧЕННЯ ПРОЦЕСІВ ФОНЕМАТИЧНОГО АНАЛІЗУ І СИНТЕЗУ У ДІТЕЙ З ДИСЛАЛІЄЮ

### 2.1. Обґрунтування діагностичної методики вивчення процесів фонематичного аналізу і синтезу у дітей з дислалією

Мовлення учнів початкових класів із фонетико-фонематичним недорозвитком характеризується неправильною звуковимовою, причому часто зі спотворенням; пропусками окремих звуків; заміною одних звуків іншими. Кількість порушених звуків у дитини з фонетико-фонематичним недорозвитком мовлення може налічувати до шістнадцяти. Такі розлади звуковимови безпосередньо пов'язані з недостатнім розвитком фонематичного слуху. Тому під час діагностики учнів цієї групи необхідно оцінити стан розвитку фонематичних процесів, серед яких:

- рівень фонематичного сприймання;
- стан фонематичної диференціації;
- стан фонематичних уявлень;
- звуковий аналіз і синтез;
- складовий аналіз та синтез;
- морфемний аналіз.

Дослідження вивчення сформованості фонетико-фонематичних порушень у дітей початкових класів включало в себе декілька блоків.

Інформація про дитину

Ім'я та прізвище	Дата	Вік	Клас	Діагноз/статус

#### Блок 1. Оцінка фонематичного сприймання

##### Завдання 1.

Мета. Визначення звука у слові (чи є звук?)

Інструкція: Скажи, будь ласка, чи є у слові звук **-с-**? Звук **-р-**?

Стимульний матеріал:

- звук [с]: сир, сік, кіт, рак, оса, віз.
- звук [р]: рука, гора, мак, риба, арфа.
- для дзвінких/глухих: жук – лук, будка – вудка.

Оцінювання:

1 бал – правильна відповідь

0 балів – неправильна.

### Завдання 2.

Мета. Визначення місця звуку у слові

Інструкція: Скажи, де знаходиться звук **-м-** у слові **мама**: на початку слова, у середині слова, у кінці слова?

Стимульний матеріал:

- мак, лампа, дим, молоко, сом, лом.
- рак, риба, гори, парта, сир.

Оцінювання:

1 бал – правильна відповідь

0 балів – неправильна.

### Завдання 3.

Мета. Розрізнення подібних звуків (звук – звук, склад – склад)

Інструкція: Скажи, де у запропонованих парах звуків знаходиться звук **-с-**, а де **-ш-**? Де **-з-**, а де **-ж-**? Де **-л-**, а де **-р-**? Де **-л-**, а де **-ль-**? Де **-н-**, а де **-нь-**?

Стимульний матеріал:

- [с] – [ш]: сок — шок; шуба — суба
- [з] – [ж]: жук — зук; зима — жима
- [л] – [р]: лак — рак; риба — либра (помилка)
- м'які – тверді: ліс – лис; тіль – киль

Оцінювання:

1 бал – правильна відповідь

0 балів – неправильна.

## Завдання 4.

Мета. Вибір правильно вимовленого слова.

Інструкція: Скажи, яке слово я промовляю правильно?

Стимульний матеріал: слова: суба (шуба), горіх (боріх), шосе (соше), сапка (шапка), кішка (кіска).

Оцінювання:

1 бал – правильна відповідь

0 балів – неправильна.

№ за/п	Мета	Матеріал	Виконання √ / χ	Коментар логопеда
1	Визначення звука у слові	- звук [с]: сир, сік, кіт, рак, оса, віз. - звук [р]: рука, гора, мак, риба, арфа. - для дзвінких/глухих: жук – лук, будка – вудка.		
2	Визначення місця звука у слові	- мак, лампа, дим, молоко, сом, лом. - рак, риба, гори, парта, сир.		
3	Розрізнення подібних звуків	- [с] – [ш]: сок — шок; шуба — суба - [з] – [ж]: жук — зук; зима — жима - [л] – [р]: лак — рак; риба — либра (помилка) - м'які – тверді: ліс – лис; тіль – киль		
4	Вибір правильно вимовленого слова	суба (шуба), горіх (боріх), шосе (соше), сапка (шапка), кішка (кіска)		

## Блок 2. Оцінка фонематичної диференціації

## Завдання 5.

Мета. Повторення пар слів з опозиційними звуками

Скажи, де у запропонованих парах слів знаходиться звук **-с-** , а де **-ш-**?  
 Де **-ш-** , а де **-ж-**? Де **-л-** , а де **-р-**? Де **-б-** , а де **-п-**? Де **-и-** , а де **-і-**?

Стимульний матеріал.

- шапка – сапка;

- жити – шити;

- люк – рюк;

- бік – пік;

- кит – кіт.

Оцінювання:

1 бал – правильна відповідь

0 балів – неправильна.

#### Завдання 6.

Мета. Розпізнавання правильно/неправильно промовлених слів (логопед каже навмисне помилку)

Інструкція: Послухай і скажи, чи правильно я сказала: “жона”. Як треба?»

Стимульний матеріал. Слова з навмисними замінами:

- шина → сіна;

- рак → лак;

- жук → зук;

- коси → коци.

Оцінювання:

1 бал – правильна відповідь

0 балів – неправильна.

#### Завдання 7.

Мета. Виділення найменшого слова

Інструкція: Прослухай слово і вибери в ньому найменше.

Стимульний матеріал. Слова з навмисними замінами: шипшина (шип), шоколад (кола), пролісок (ліс), соковитий (сок).

Оцінювання:

1 бал – правильна відповідь

0 балів – неправильна.

№ за/п	Мета	Матеріал	Виконання √ / χ	Коментар логопеда
5	Повторення пар слів з опозиційними звуками	- шапка – сапка; - жити – шити; - люк – рюк; - бік – пік; - кит – кіт.		
6	Розпізнавання правильно/неправильно промовлених слів	- шина → сіна; - рак → лак; - жук → зук; - коси → коци.		
7	Виділення найменшого слова	шипшина (шип), шоколад (кола), пролісок (ліс), соковитий (сок).		

### Блок 3. Дослідження фонематичних уявлень

#### Завдання 8.

Мета. Складання рядів слів із заданим звуком

Інструкція: Придумай слова, у яких є звук **-к-**.

Стимульний матеріал. Малюнки із зображенням різних свійських і диких тварин.

Оцінювання:

1 бал – правильна відповідь

0 балів – неправильна.

#### Завдання 9.

Мета. Виділення звука з ряду звуків

Інструкція: Логопед промовляє: с – т – к – м – а. Він просить повторити тільки ті слова, у яких є приголосні, або знайти той звук, який не потрібний у слові, зайвий.

Стимульний матеріал. Малюнки із зображенням різних автомобілів і мотоциклів.

Оцінювання:

1 бал – правильна відповідь

0 балів – неправильна.

Завдання 10.

Мета. Виділення “зайвого” звука

Інструкція: Логопед просить знайти у слові звук, який не потрібний у ньому, зайвий.

Стимульний матеріал. Ложика, порічка, традла, пласта.

Оцінювання:

1 бал – правильна відповідь

0 балів – неправильна.

№ за/п	Мета	Матеріал	Виконання √ / χ	Коментар логопеда
8	Складання рядів слів із заданим звуком	Малюнки із зображенням різних свійських і диких тварин.		
9	Виділення звука з ряду звуків	Малюнки із зображенням різних автомобілів і мотоциклів.		
10	Виділення “зайвого” звука	Ложика, порічка, традла, пласта		

#### Блок 4. Звуковий аналіз

Завдання 11.

Мета. Звуковий аналіз з визначенням першого/останнього звуку

Інструкція: Визнач, який звук перший/останній?

Стимульний матеріал. мак, дим, сир, лис, рак.

Оцінювання:

1 бал – правильна відповідь

0 балів – неправильна.

#### Завдання 12.

Мета. Звуковий аналіз з визначенням кількості звуків у слові

Інструкція: Визнач, скільки звуків у слові?

Стимульний матеріал. Бак, перо, річка, молоко, свічадо.

Оцінювання:

1 бал – правильна відповідь

0 балів – неправильна.

#### Завдання 13.

Мета. Проведення класифікації звуків на голосні/приголосні

Інструкція: Визнач, який звук голосний, а який – приголосний

Стимульний матеріал. *-а-, -ж-, -д-, -о-, -ц-, -і-*.

Оцінювання:

1 бал – правильна відповідь

0 балів – неправильна.

№ за/п	Мета	Матеріал	Виконання √ / χ	Коментар логопеда
11	Звуковий аналіз з визначенням першого/останнього звуку	мак, дим, сир, лис, рак.		
12	Звуковий аналіз з визначенням кількості звуків у слові	Бак, перо, річка, молоко, свічадо.		
13	Проведення класифікації звуків на голосні/приголосні	<i>-а-, -ж-, -д-, -о-, -ц-, -і-</i> .		

### Блок 5. Звуковий синтез

#### Завдання 14.

Мета. Злиття звуків у слово

Інструкція: Я скажу звуки, а ти з'єднай: *м – а – к* → *мак*.

Стимульний матеріал: *м-а-м-а; с-о-к; р-а-к; л-і-с; д-у-б.*

Оцінювання:

1 бал – правильна відповідь

0 балів – неправильна.

#### Завдання 15.

Мета. Складання слова за “звуковим” диктантом

Інструкція: Я скажу звуки, а ти з’єднай: *м – а – к* → *мак*.

Стимульний матеріал: *м-а-м-а; с-о-к; р-а-к; л-і-с; д-у-б.*

Оцінювання:

1 бал – правильна відповідь

0 балів – неправильна.

#### Завдання 16.

Мета. Заміна звуків у слові

Інструкція: Скажи слово “мак”. А тепер заміни *-м-* на *-с-* → *сак*.

Стимульний матеріал. “лак” *-л-* на *-р-* ; “бак” *-б-* на *-п-* ; “ліс” *-с-* на *-з-* ; “кит” *-и-* на *-і-*.

Оцінювання:

1 бал – правильна відповідь

0 балів – неправильна.

№ за/п	Мета	Матеріал	Виконання √ / χ	Коментар логопеда
14	Злиття звуків у слово	<i>м-а-м-а; с-о-к; р-а-к; л-і-с; д- у-б.</i>		
15	Складання слова за “звуковим” диктантом	<i>м-а-м-а; с-о-к; р-а-к; л-і-с; д- у-б.</i>		
16	Заміна звуків у слові	лак” <i>-л-</i> на <i>-р-</i> ; “бак” <i>-б-</i> на <i>-п-</i> ; “ліс” <i>-с-</i> на <i>-з-</i> ; “кит” <i>-и-</i> на <i>-і-</i> .		

### Блок 6. Складовий аналіз та синтез

## Завдання 17.

Мета. Поділ слова на склади

Інструкція: розділи слова на склади

Стимульний матеріал. Слова: вода, машина, тигрєня, рукавиця.

Оцінювання:

1 бал – правильна відповідь

0 балів – неправильна.

## Завдання 18.

Мета. Синтез складів у слово

Інструкція: утвори із запропонованих складів слова

ма + ма → мама; тиг + ри + ня → тигрєня.

Стимульний матеріал. Сонце, трава, молоко, дерево, парасолька

Оцінювання:

1 бал – правильна відповідь

0 балів – неправильна.

## Завдання 19.

Мета. Порівняння слів за складовою структурою

Інструкція: порівняй слова за їхньою складовою структурою

Стимульний матеріал.

мама – лампа

роза – морозиво

Оцінювання:

1 бал – правильна відповідь

0 балів – неправильна.

№ за/п	Мета	Матеріал	Виконання √ / χ	Коментар логопеда
17	Поділ слова на склади	вода, машина, тигрєня, рукавиця.		
18	Синтез складів у слово	Сонце, трава, молоко, дерево, парасолька		

19	Порівняння слів за складовою структурою	мама – лампа роза – морозиво		
----	---	---------------------------------	--	--

### Блок 7. Морфемний аналіз легкого рівня

#### Завдання 20.

Мета. Виділення кореня в простих словах

Інструкція: у кожному із запропонованих чотирьох слів виділи корінь

Стимульний матеріал.

- ліс – лісник – лісовий – лісовичок;
- рука – ручка – ручний – ручкатися;
- біб – боби – бобовий – забобонний;

Оцінювання:

1 бал – правильна відповідь

0 балів – неправильна.

#### Завдання 21.

Мета. Визначення споріднених слів

Інструкція: зроби характеристику запропонованих слів.

Стимульний матеріал. рука – ручка – рукавичка; пас – пасок – пастись.

Оцінювання:

1 бал – правильна відповідь

0 балів – неправильна.

№ за/п	Мета	Матеріал	Виконання √ / χ	Коментар логопеда
20	Виділення кореня в простих словах	- ліс – лісник – лісовий – лісовичок; - рука – ручка – ручний – ручкатися; - біб – боби – бобовий – забобонний		

21	Визначення споріднених слів	рука – ручка – рукавичка; пас – пасок – пастись.		
----	-----------------------------	--	--	--

Критерії оцінювання рівнів сформованості навичок виконання різних видів фонематичного аналізу і синтезу дітьми з порушеннями звуковимовного боку мовлення.

**Достатній рівень.** Правильність виконання завдань перебуває у діапазоні 85–100%. Під час виконання завдань дитина показує стабільні результати в усіх видах аналізу та синтезу.

**Середній рівень.** Правильність виконання завдань перебуває у діапазоні 60–84%. Дитина допускає помилки переважно у складних умовах: при збігах приголосних, під час диференціації м'яких–твердих, дзвінких–глухих, при словоутворенні.

**Низький рівень.** Правильність виконання завдань перебуває у діапазоні до 59%. Дитина допускає системні труднощі у всіх видах проведення аналізу та синтезу.

За узагальненими результатами складається відповідна таблиця.

Вид аналізу	Рівень сформованості навичок			Коментар логопеда
	Достатній	Середній	Низький	
Оцінка фонематичного сприймання				
Оцінка фонематичної диференціації				
Дослідження фонематичних уявлень				
Звуковий аналіз				
Звуковий синтез				
Складовий аналіз та синтез				
Морфемний аналіз				

## 2.2. Результати використання діагностичної експериментальної методики

Для проведення дослідження зроблена вибірка учнів молодших класів. Характеристика вибірки: у дослідженні приймали участь 26 учнів молодших класів закладу загальної середньої освіти:

- 1 клас – 7 учнів;
- 2 клас – 9 учнів;
- 3 клас – 5 учнів;
- 4 клас – 5 учнів.

Усі діти мають легкі варіанти системних мовленнєвих порушень, що проявляються в недостатній сформованості фонематичних процесів, затримці становлення елементів мовленнєвого аналізу, недостатності автоматизації мовленнєвих дій.

Відповідно до запропонованих завдань виділено три групи учнів з нерізка вираженим загальним недорозвитком мовлення відповідно до сформованості у них процесів і функцій фонематичного аналізу та синтезу.

Достатній рівень (Д). Учні з цим рівнем допускають окремі помилки у виконанні завдань, які обумовлені недостатнім засвоєнням базових понять, таких як “звук”, “склад”, “слово”, а також нездатністю ефективно ними оперувати. При цьому фонематичне сприйняття у них розвинене на порівняно достатньому рівні. Вони не допускають помилок у завданнях на фонематичне розрізнення та диференціацію. Окремі помилки в завданнях, спрямованих на визначення рівня сформованості фонематичного аналізу, синтезу та уявлень, свідчать про вторинний характер порушення. У випадках порушення звуковимови основною проблемою у більшості випадків є проблеми моторний компонент. Логопедичний висновок для цієї групи дітей – функціональна дислалія. Правильність відповідей перебуває у діапазоні від 85% до 100%. Діти показують стабільні результати в усіх видах аналізу і синтезу.

Середній рівень (С). Учні з цим рівнем недорозвитку відчувають проблеми проведення узагальнення мовних явищ, зазнають труднощів при

виконанні завдань, які потребують проведення складного аналізу та синтезу. Помилки, які виникають при виконанні завдань такого типу свідчать про труднощі в інтерпретації та оцінці отриманої інформації. У цих дітей спостерігається недостатня здатність до виокремлення та узагальнення мовленнєвих явищ, проведення комплексного аналізу та синтезу. Правильність відповідей перебуває у діапазоні від 60% до 84%. Помилки допускають переважно у складних умовах: при збігах приголосних, м'яких–твердих, словоутворенні.

Низький рівень (Н). Учні з цим рівнем мають певною мірою збережені фонематичні сприймання, але з відчують значні труднощами у встановленні звукових послідовностей. В першу чергу яскраво проявляються порушення простих форм аналізу і синтезу, мають специфічні прояви у мовленнєвому розвитку. Для учнів з нерірко вираженим загальним недорозвитком мовлення характерним є найнижчий рівень правильного виконання запропонованих завдань і найбільша кількість помилок подібного характеру. Неповноцінність фонематичних функцій проявляється у них у несформованості навіть елементарних видів фонематичного аналізу. Недорозвинення фонематичного аналізу тягне у себе також порушення звукомовлення особливого характеру: змішання, заміни різних звуків та його груп, близьких акустично і артикуляторно. Розвиток недоліків у фонематичній системі викликається порушеннями у другому блоці процесу сприйняття – складністю у встановленні звукових послідовностей та їх кількості. Ці труднощі у звуковимови мають як сенсорну, так і моторну природу. Правильність відповідей перебуває у діапазоні від 20% до 59. Присутні системні труднощі у всіх видах аналізу і синтезу.

Проведене дослідження орієнтувалось на запропоновані блоки. Перший блок – блок дослідження фонематичних процесів. Для прикладу у таблицях 2-1 – 2.4 наведені приклади діагностики фонематичного сприймання в учнів від 1-го по 4-й класи. Надалі такі результати не наводяться, а для розгляду пропонуються лише загальні таблиці з урахуванням проведених досліджень ц



		- [л] – [р]: лак — рак; риба — либра (помилка) 4- м'які – тверді: ліс – лис; тінь – кінь									
4	Вибір правильно вимовленою слова	суба (шуба), горіх (боріх), шосе (соше), сапка (шапка), кішка (кіска)	√	χ	χ	χ	χ	χ	χ	χ	
Рівень			С	Н	Н	С	Н	Н	Д		

Результати оцінки фонематичного сприймання в учнів 2-го класу занесені у таблицю 2.2.

Таблиця 2.2

**Оцінка фонематичного сприймання учнями 2-го класу з дислалією (нерізко вираженим загальним недорозвитком мовлення)**

№	Мета	Матеріал	Виконання завдань учнями								
			X <sub>1</sub>	X <sub>2</sub>	X <sub>3</sub>	X <sub>4</sub>	X <sub>5</sub>	X <sub>6</sub>	X <sub>7</sub>	X <sub>8</sub>	X <sub>9</sub>
1	Визначення звука у слові	- звук [с]: сир, сік, кіт, рак, оса, віз. - звук [р]: рука, гора, мак, риба, арфа.  - для дзвінких/глухих: жук – лук, будка – вудка.	√	χ	χ	√	χ	χ	√	√	√
2	Визначення місця звука у слові	- [с] – [ш]: сок — шок; шуба — суба - [з] – [ж]: жук — зук; зима — жима	χ	χ	χ	√	χ	χ	√	√	χ

		- [л] – [р]: лак — рак; риба — либра (помилка) - м'які – тверді: ліс – лис; тіль – киль										
3	Розрізнення подібних звуків	- [с] – [ш]: сок — шок; шуба — суба - [з] – [ж]: жук — зук; зима — жима - [л] – [р]: лак — рак; риба — либра (помилка) 4- м'які – тверді: ліс – лис; тіль – киль	χ	χ	χ	χ	χ	χ	√	χ	χ	
4	Вибір правильно вимовленого слова	суба (шуба), горіх (боріх), шосе (соше), сапка (шапка), кішка (кіска)	√	χ	χ	χ	χ	χ	χ	√	χ	
Рівень			С	Н	Н	С	Н	Н	Д	Д	Н	

Результати оцінки фонематичного сприймання у учнів 3-го класу занесені у таблицю 2.3.

Таблиця 2.3

**Оцінка фонематичного сприймання учнями 3-го класу з дислалією (нерізко вираженим загальним недорозвитком мовлення)**

№	Мета	Матеріал	Виконання завдань учнями					Коментар логопеда
			X <sub>1</sub>	X <sub>2</sub>	X <sub>3</sub>	X <sub>4</sub>	X <sub>5</sub>	
1	Визначення звука у слові	- звук [с]: сир, сік, кіт, рак, оса, віз.	√	√	χ	√	√	

		- звук [р]: рука, гора, мак, риба, арфа. - для дзвінких/глухих: жук – лук, будка – вудка.						
2	Визначення місця звука у слові	- [с] – [ш]: сок — шок; шуба — суба - [з] – [ж]: жук — зук; зима — жима - [л] – [р]: лак — рак; риба — либра (помилка) - м'які – тверді: ліс – лис; тінь – кінь	√	√	χ	χ	χ	
3	Розрізнення подібних звуків	- [с] – [ш]: сок — шок; шуба — суба - [з] – [ж]: жук — зук; зима — жима - [л] – [р]: лак — рак; риба — либра (помилка) 4- м'які – тверді: ліс – лис; тінь – кінь	√	√	χ	χ	√	
4	Вибір правильно вимовленого слова	суба (шуба), горіх (боріх), шосе (соше), сапка (шапка), кішка (кіска)	χ	√	χ	√	χ	
Рівень			С	Д	Н	С	С	

Результати оцінки фонематичного сприймання у учнів 4-го класу занесені у таблицю 2.4.

Таблиця 2.4

**Оцінка фонематичного сприймання учнями 4-го класу з дислалією  
(нерізко вираженим загальним недорозвитком мовлення)**

№	Мета	Матеріал	Виконання завдань учнями					Коментар логопеда
			X <sub>1</sub>	X <sub>2</sub>	X <sub>3</sub>	X <sub>4</sub>	X <sub>5</sub>	
1	Визначення звука у слові	- звук [с]: сир, сік, кіт, рак, оса, віз. - звук [р]: рука, гора, мак, риба, арфа. - для дзвінких/глухих: жук – лук, будка – вудка.	√	√	χ	√	√	
2	Визначення місця звука у слові	- [с] – [ш]: сок — шок; шуба — суба - [з] – [ж]: жук — зук; зима — жима - [л] – [р]: лак — рак; риба — либра (помилка) - м'які – тверді: ліс – лис; тінь – кінь	√	√	√	√	χ	
3	Розрізнення подібних звуків	- [с] – [ш]: сок — шок; шуба — суба - [з] – [ж]: жук — зук; зима — жима - [л] – [р]: лак — рак; риба — либра (помилка)	√	√	χ	√	√	

		4- м'які – тверді: ліс – лис; тінь – кінь						
4	Вибір правильно вимовленого слова	суба (шуба), горіх (боріх), шосе (соше), сапка (шапка), кішка (кіска)	χ	√	χ	√	χ	
Рівень			С	Д	С	Д	С	

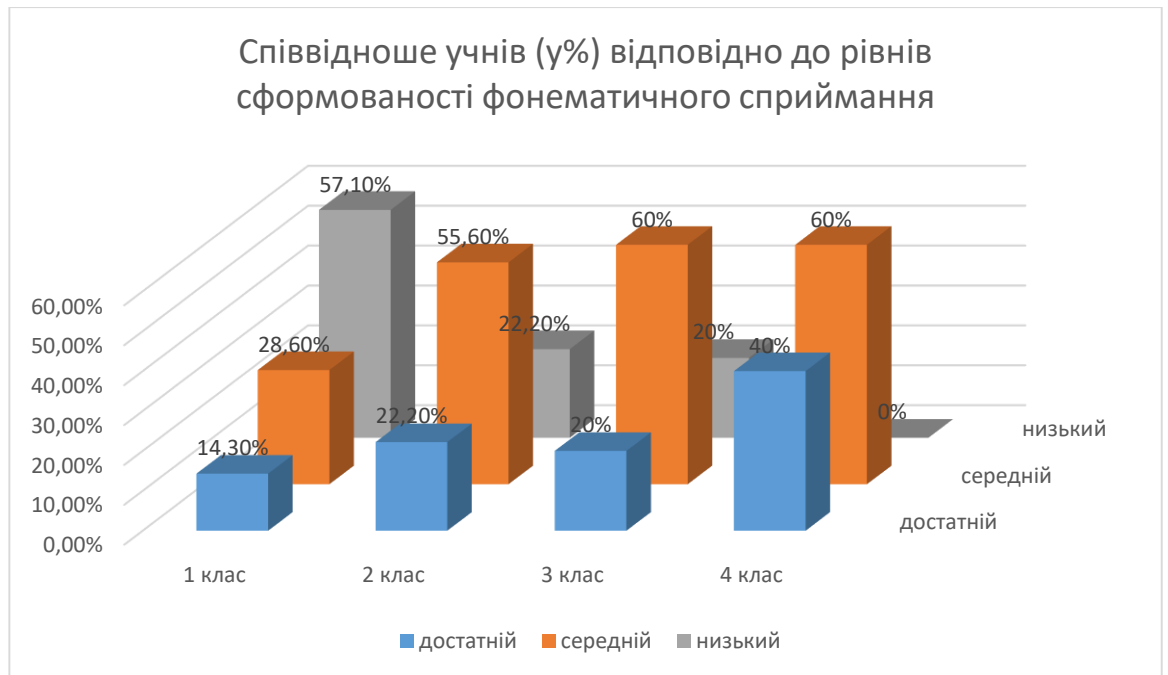
Відповідно складена таблиця розподілу учнів з різними рівнями оволодіння фонетичними процесами аналізу і синтезу відповідно до класів, у яких вони навчаються (див. табл. 2.5).

Таблиця 2.5

**Рівні сформованості фонематичного сприймання учнів початкових класів з дислалією (нерізко вираженим загальним недорозвитком мовлення) у %**

Клас	Рівні (у %)		
	Достатній	Середній	Низький
1 клас	14,3	28,6	57,1
2 клас	22,2	55,6	22,2
3 клас	20	60	20
4 клас	40	60	0

Для більш наочної демонстрації покажемо ці результати у вигляді рисунка 2.1.



Характеризуючи рівень сформованості фонематичного сприймання учнів 1-го класу необхідно відмітити, що при нормотиповому розвитку вони вже чітко можуть провести диференціацію практично всіх фонем рідної мови, Вони також правильно розпізнають місце звука у слові (початок слова – середина слова – кінець слова). У той же час фонематичне сприймання учнів 1-го класу із нерізко вираженим загальним недорозвитком мовлення (дислалією) демонструє слабкий контроль над опозиційним звуками **-с- – -ш-, -з- – -ж-, -т- – -д-**. Також у них наявні проблеми з визначенням місця звука у слові, з пом'якшенням приголосних.

Характеризуючи рівень сформованості фонематичного сприймання учнів 2-го класу необхідно відмітити, що при нормотиповому розвитку вони вже безпомилково розрізняють всі фонемати, розуміють змістову роль звукової заміни (кіл – кінь, ліс – ліз, коса – коза), усвідомлюють зміну значення. У той же час для фонематичного сприймання учнів 2-го класу із нерізко вираженим загальним недорозвитком мовлення (дислалією) притаманне певне вирівнювання, але при цьому йому характерна нестійкість при навантаженні, особливо словесному.

Фонематичне сприймання учнів 3-го класу з нормотиповим розвитком характеризується повним усвідомленням звукової будови слова. Діти вже

оволодівають навичками порівняння слів за звуковою структурою і можуть виконувати самооцінку власного вербального мовлення. Фонематичному сприйманню учнів 3-го класу із нерірко вираженим загальним недорозвитком мовлення (дислалією) характерне у більшості випадків правильне виконання завдань цього типу, але наявні помилки під час швидкого темпу або при вимові довгих слів.

Фонематичне сприймання учнів 4-го класу з нормотиповим розвитком повністю сформоване. Діти вже вміють виконувати повний аналіз слів під час вербального промовляння так і під час використання внутрішнього мовлення. Вони на усвідомленому рівні можуть контролювати правильність власної вимови. Учні 4-го класу із нерірко вираженим загальним недорозвитком мовлення (дислалією) можуть допускати окремі помилки під час тривалого використання вербального мовлення, а також у процесі присутності у спілкуванні психотравмуючого чинника.

Надалі пропонує лише загальні таблиці та рисунки сформованості процесів аналізу і синтезу у дітей з дислалією.

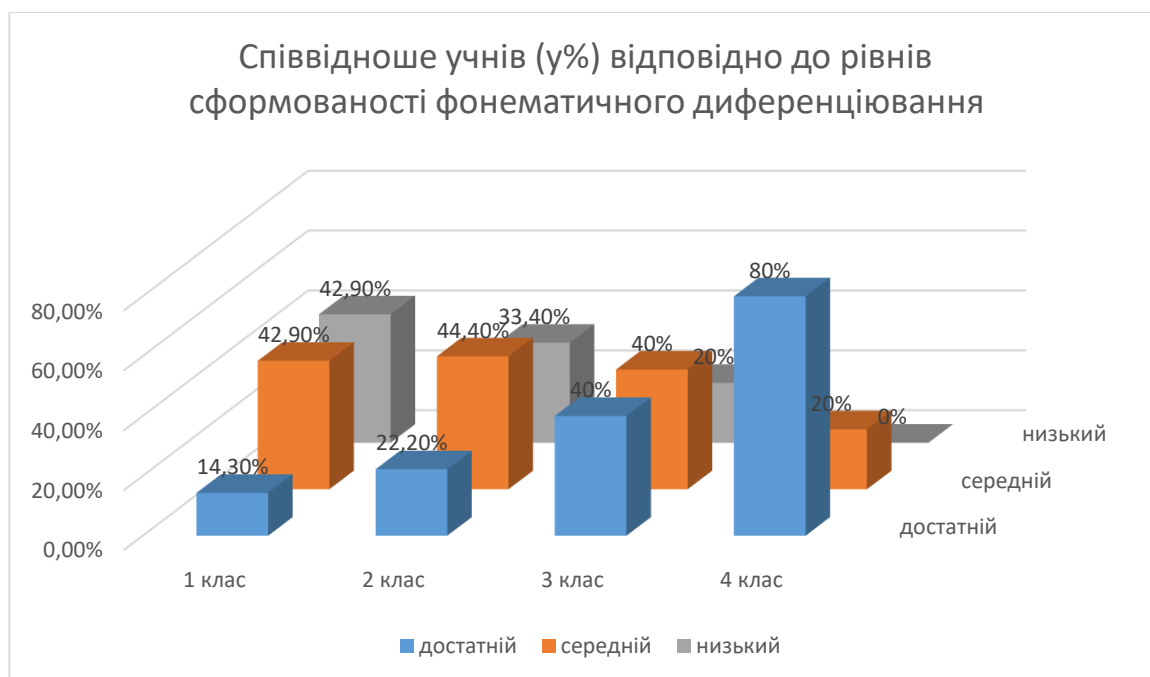
Оцінка фонематичної диференціації в учнів початкових класів з дислалією продемонстрована у таблиці 2.6.

Таблиця 2.6

**Рівні сформованості фонематичної диференціації учнів початкових класів з дислалією (нерірко вираженим загальним недорозвитком мовлення) у %**

Клас	Рівні (у %)		
	Достатній	Середній	Низький
1 клас	14,2	42,9	42,9
2 клас	22,2	44,4	33,4
3 клас	40	40	20
4 клас	80	20	0

Для більш наочної демонстрації покажемо ці результати у вигляді рисунка 2.2.



Характеризуючи рівень сформованості фонематичного диференціювання учнів 1-го класу необхідно відмітити, що при нормотиповому розвитку вони вже чітко можуть провести диференціацію практично всіх фонем рідної мови і розпізнати місце звука у слові. У той же час фонематичне сприймання учнів 1-го класу із нерізко вираженим загальним недорозвитком мовлення (дислалією) демонструє слабкий контроль над складними опозиціями: *-л-* – *-р-*, *-с-* – *-сь-*, *-т-* – *-ть-*. У них виникають проблеми зі словами, які містять 3-4 склади. Ці учні часто плутають опозиційні звуки та не реагують на навмисні помилки у словах.

Характеризуючи рівень сформованості фонематичного диференціювання учнів 2-го класу необхідно відмітити, що при нормотиповому розвитку вони вже безпомилково розрізняють всі фонемати, розуміють змістову роль звукової заміни, усвідомлюють зміну значення слів. У той же час фонематичне диференціювання учнів 2-го класу із дислалією важко виконується зі словами які мають цілеспрямовано створені змінами: *шина* → *сіна*; *рак* → *лак*; *жук* → *зук*; *коси* → *коци*. В учнів з'являється стабільність, але при складних словах вони шукають орієнтири на основі літери, а не звука.

Фонематичне сприймання учнів 3-го класу з нормотиповим розвитком характеризується розумінням звукової будови слова. Діти вже оволодівають навичками порівняння слів за звуковою структурою. Фонематичному сприйманню учнів 3-го класу із дислалією характерні проблеми при виборі правильно вимовленого слова серед запропонованих неправильних.

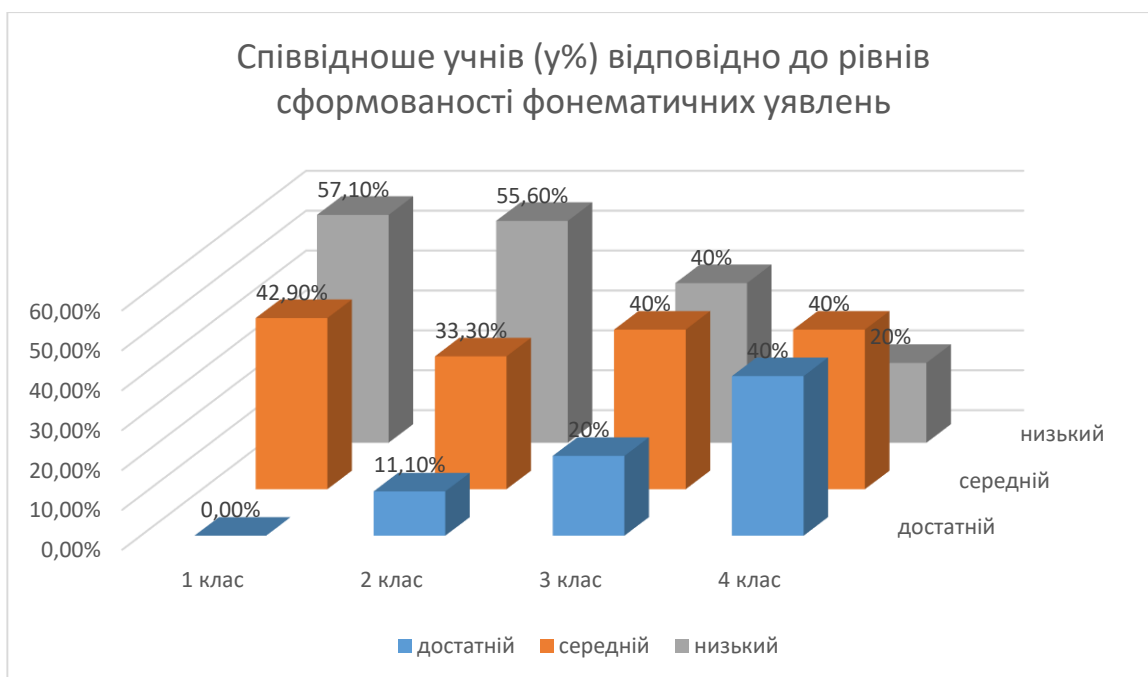
Фонематична диференціація учнів 4-го класу з нормотиповим розвитком повністю сформована.. Учні 4-го класу із дислалією допускають окремі помилки під час тривалого використання вербального мовлення, а також у процесі присутності у спілкуванні психотравмуючого чинника. Диференціація в основному сформована.

Таблиця 2.7

**Рівні сформованості фонематичних уявлень в учнів початкових класів з дислалією (нерізко вираженим загальним недорозвитком мовлення) у %**

Клас	Рівні (у %)		
	Достатній	Середній	Низький
1 клас	0	42,9	57,1
2 клас	11,1	33,3	55,6
3 клас	20	40	40
4 клас	40	40	20

Для більш наочної демонстрації покажемо ці результати у вигляді рисунка 2.3.



Характеризуючи рівень сформованості фонематичних уявлень учнів 1-го класу необхідно відмітити, що при нормотиповому розвитку вони вже чітко можуть скласти рядів слів із заданим звуком, проводити виділення звука із запропонованого ряду звуків та провести виділення запропонованих звуків. У той же час фонематичне сприймання учнів 1-го класу із дислалією відчують труднощі виділення “зайвого” звука, а також виділення звуків у словах, які мають 4 і більше склади.

Характеризуючи рівень сформованості фонематичних уявлень учнів 2-го класу необхідно відмітити, що при нормотиповому розвитку вони вже складають рядів слів із заданим звуком, частково з незначними помилками розрізняють всі фонемі із запропонованого ряду, розуміють змістову роль звукової заміни. У той же час фонематичні уявлення учнів 2-го класу із дислалією мають проблеми з виділення запропонованого звуку із ряду звуків, відтворення звуку за показаною літерою.

Учні 3-го класу з нормотиповим розвитком характеризується усвідомленим використання фонематичних уявлень про звукову будову слова, вміннями проведення порівняння слів за звуковою структурою. Фонематичному сприйманню учнів 3-го класу із дислалією у більшості

випадків оволодівають навичками складання рядів слів із заданим звуком. Можуть допускати незначні помилки розрізнення всіх фонем із запропонованого ряду, розуміють змістову роль звукової заміни.

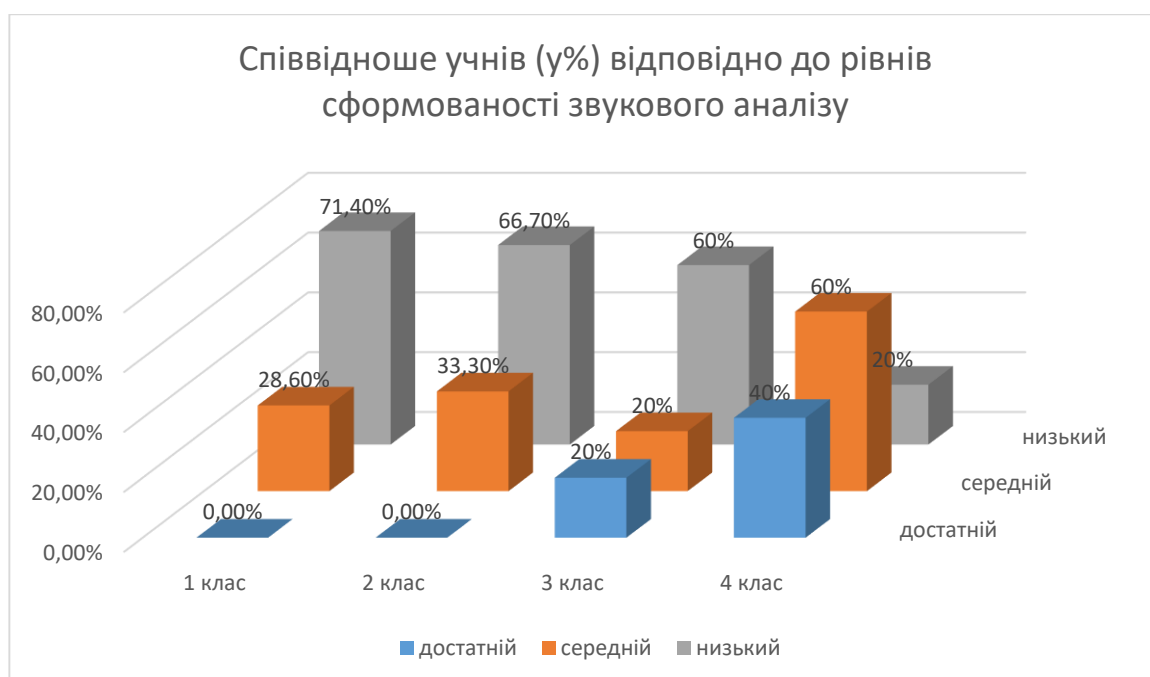
Фонематичні уявлення учнів 4-го класу з нормотиповим розвитком повністю сформована. Учні 4-го класу із дислалією можуть допускати окремі помилки звуковимовного боку мовлення.

Таблиця 2.8

**Рівні сформованості навичок проведення звукового аналізу учнями початкових класів з дислалією (з нерізко вираженим загальним недорозвитком мовлення) у %**

Клас	Рівні (у %)		
	Достатній	Середній	Низький
1 клас	0	28,6	71,4
2 клас	0	33,3	66,7
3 клас	20	20	60
4 клас	20	60	20

Для більш наочної демонстрації покажемо ці результати у вигляді рисунка 2.4.



Характеризуючи рівень сформованості звукового аналізу в учнів 1-го класу з нормотиповим розвитком акцентуємо увагу на сформованості навичок виділення першого або останнього звуку у простому слові (мак, дім, рак). Діти вміють називати голосні та приголосні звуки, можуть визначити кількість звуків у словах, які складаються із 3 звуків. У той же час звуковий аналіз учнів 1-го класу із дислалією допускають помилки у процесі вимовляння складних слів, не дотримуються правил про м'якість приголосних. Повний звуковий аналіз словосполучень та слів ці діти проводять фрагментарно. Вони не можуть структурувати слова з різних звуків.

Характеризуючи рівень сформованості звукового аналізу в учнів 2-го класу з нормотиповим розвитком необхідно відзначити вміння визначити кількість звуків у словах із 3-4 звуків. Ці діти правильно називають послідовність звуків, встановлюють відповідність у парі "звук – літера". У той же час для звукового аналізу учнів 2-го класу із дислалією притаманна недостатня сформованість звукового розчленування. Вони не мають стійких навичок визначення послідовності звуків у словах зі збігом приголосних.

Учні 3-го класу з нормотиповим розвитком аналізують звукову структуру слів, які складаються із 4-6 літер. Вони виділяють у словах м'якість і твердість, без проблем визначають послідовність голосних і приголосних. Вони усвідомлюють звукову будову слова, можуть порівнювати слова за звуковою структурою. Звуковий аналіз учнів 3-го класу із дислалією характеризується тим, що вони вміють у більшості випадків виконувати повний аналіз навіть у завданнях, які включають складні слова. Вони допускають частково помилки при проведенні звукового аналізу із визначенням кількості звуків у слові. Вони частково можуть проводити самооцінку власного мовлення, хоч у більшості випадків завищують або занижують її.

Звуковий аналіз учнів 4-го класу з нормотиповим розвитком повністю сформований. Вони мають сформовані навички виконання повного звукового

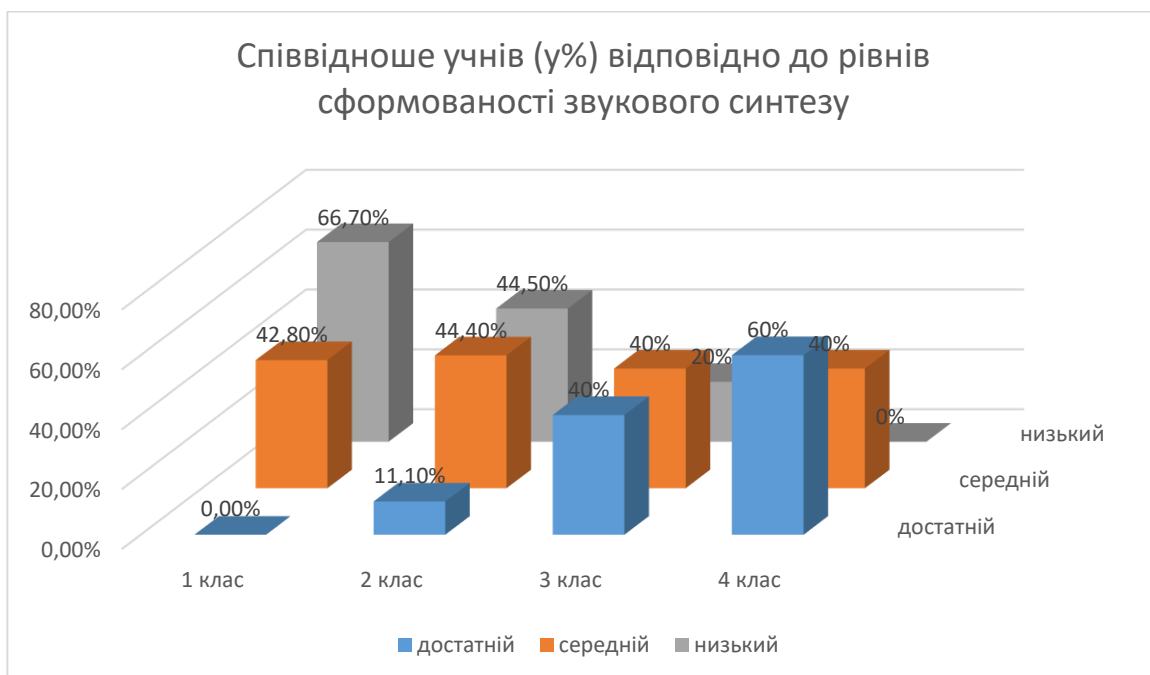
аналізу слів будь-якої структури: початок → середина → кінець → м'якість → дзвінкість. Учні 4-го класу із дислалією можуть допускати окремі помилки звуковимовного боку мовлення. Це частіше всього відбувається у випадках підвищеної емоційної напруги.

Таблиця 2.9

**Рівні сформованості навичок проведення звукового синтезу учнями початкових класів з дислалією (з нерірко вираженим загальним недорозвитком мовлення) у %**

Клас	Рівні (у %)		
	Достатній	Середній	Низький
1 клас	0	42,8	57,2
2 клас	11,1	44,4	44,5
3 клас	40	40	20
4 клас	60	40	0

Для більш наочної демонстрації покажемо ці результати у вигляді рисунка 2.5.



Характеризуючи рівень сформованості звукового синтезу в учнів 1-го класу з нормотиповим розвитком акцентуємо увагу на сформованості вміння ділити слово на склади: ма-ма, со-ба-ка та складати слова з 2-3 складів. Діти складають слова із запропонованих 3-4 звуки та мають навички повторення слів після звукового диктанту. У той же час звуковий синтез учнів 1-го класу із дислалією синтез часто “розпадається” на окремі звуки.

Характеризуючи рівень сформованості звукового синтезу в учнів 2-го класу з нормотиповим розвитком необхідно відмітити вміння синтезувати слова з 4-5 звуків. Також вони можуть утворювати слова з частково перекручених звукових рядків. У той же час для звукового синтезу учнів 2-го класу із дислалією притаманна здатність допускати помилки при роз’єднанні слів на 3-4 звуки.

Учні 3-го класу з нормотиповим розвитком можуть проводити синтезування слів, які містять 5–6 звуків. Вони вже вміють відтворювати складні слова після звукового диктанту. Звуковий синтез учнів 3-го класу із дислалією характеризується тим, що він практично повністю сформований. Діти можуть допускати помилки при розкладанні слів з 8-10 звуків. Такі помилки вони можуть виправити самостійно, якщо на них вказати.

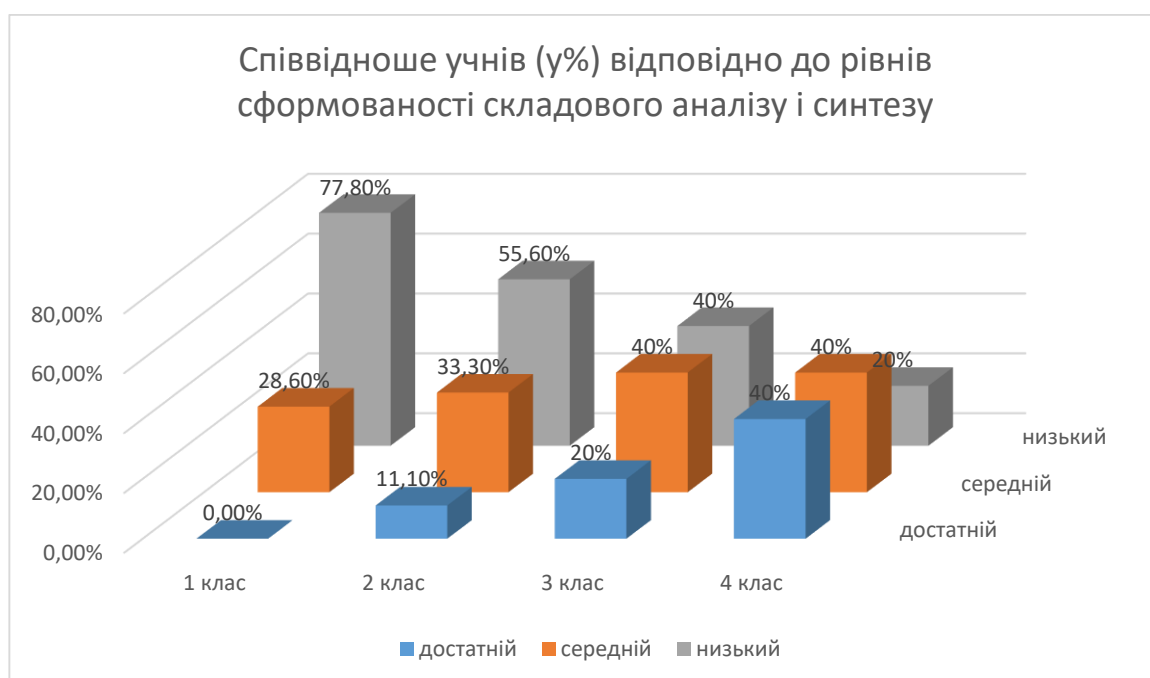
Звуковий синтез учнів 4-го класу з нормотиповим розвитком повністю сформований. Вони мають сформовані навички складання слів з 6-7 звуків. Вони відтворюють пропущені звуки у ланцюжку (автоматизований синтез). Учні 4-го класу із дислалією можуть допускати окремі помилки розкладання складних слів. Це частіше всього відбувається у випадках підвищеної емоційної напруги.

Таблиця 2.10

**Рівні сформованості навичок проведення складового аналізу і синтезу  
учнями початкових класів з дислалією (з нерізко вираженим загальним  
недорозвитком мовлення) у %**

Клас	Рівні (у %)		
	Достатній	Середній	Низький
1 клас	0	28,6	71,4
2 клас	11,1	33,3	55,6
3 клас	20	40	40
4 клас	40	40	20

Для більш наочної демонстрації покажемо ці результати у вигляді  
рисунок 2.6.



Характеризуючи рівень сформованості складового аналізу і синтезу в учнів 1-го класу з нормотиповим розвитком необхідно відзначити сформованість у них навичок поділу слів на склади: ма-ма, со-ба-ка. Вони складають слова з 2-3 складів. Також вони ділять слова на склади з урахуванням закритих або відкритих складів та визначають кількість складів у довгих словах (морозиво, чарівниця). Складовий аналіз і синтез учнів 1-го

класу із дислалією притаманна здатність допускати помилки при роз'єднанні слів на 3-4 звуки. Також ці діти часто “з’їдають” склади або плутають їх кількість.

Характеризуючи рівень сформованості складового аналізу та синтезу в учнів 2-го класу з нормотиповим розвитком необхідно відмітити вміння синтезувати слова з 4-5 звуків. Також вони можуть утворювати слова з частково перекручених звукових рядків. У той же час для звукового синтезу учнів 2-го класу із дислалією притаманна здатність до поступової стабілізації складових структур.

Учні 3-го класу з нормотиповим розвитком можуть проводити правильно ділити на склади слова з багатоскладовою структурою. Вони виділяють наголошений склад у слові. Складовий аналіз і синтез учнів 3-го класу із дислалією характеризується тим, що він практично повністю сформований. Діти можуть допускати помилки при роботі на багатоскладовими словами при їхньому утворенні або розкладанні.

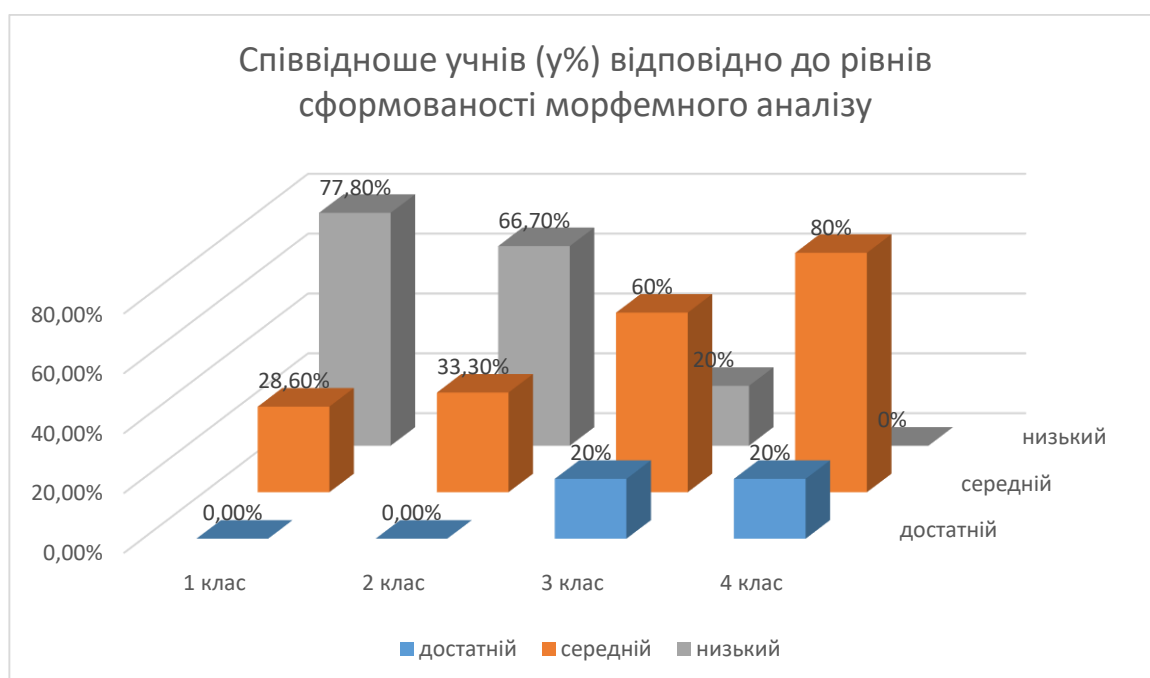
Складовий аналіз і синтез учнів 4-го класу з нормотиповим розвитком повністю сформований. Вони мають сформовані навички складання і розкладання багатоскладових слів, відтворюють пропущені звуки у ланцюжку (автоматизований синтез) і вставляють необхідні звуки (автоматизований аналіз). Учні 4-го класу із дислалією можуть допускати окремі помилки розкладання складних слів. Це частіше всього відбувається у випадках підвищеної емоційної стомленості або тривалого мовленнєвого навантаження.

Таблиця 2.11

**Рівні сформованості навичок проведення морфемного аналізу учнями початкових класів з дислалією (з нерівко вираженим загальним недорозвитком мовлення) у %**

Клас	Рівні (у %)		
	Достатній	Середній	Низький
1 клас	0	28,6	71,4
2 клас	0	33,3	66,7
3 клас	20	60	20
4 клас	20	80	0

Для більш наочної демонстрації покажемо ці результати у вигляді рисунка 2.7.



Характеризуючи рівень сформованості морфемного аналізу учнів 1-го класу з нормотиповим розвитком необхідно відзначити сформованість у них навичок впізнання споріднених слів (ліс – лісовий). Діти починають розуміти значення суфіксів/префіксів на конкретному рівні. Вони вже можуть виділяти корінь у простих словах і відрізнити споріднені слова від спільнокореневих.

Морфемний аналіз учнів 1-го класу із дислалією характеризується недостатнім розумінням спільнокореневих слів, кореневі структури слабо усвідомлюються. Розуміння префіксів і суфіксів – лише в окремих випадках і скоріше нагадує вгадування. Навички розрізнення споріднених слів від спільнокореневих ще не сформовані.

Характеризуючи рівень сформованості морфемного аналізу в учнів 2-го класу з нормотиповим розвитком необхідно відмітити вміння виділяти корінь, суфікс і префікс у простих словах а також упізнавання морфем на слух. У той же час учнів 2-го класу із дислалією під час морфемного аналізу частково розрізняють споріднені слова, але плутають слова однієї теми зі спільнокореневими. Впізнавання морфем на слух відбувається епізодично.

Учні 3-го класу з нормотиповим розвитком на рівні морфемного аналізу виділяють корінь, суфікс, префікс, закінчення. Вони вже оволодівають навичками розуміння ролі і значення морфем у зміні значення слова. Морфемний аналіз учнів 3-го класу із дислалією ще не повністю автоматизований, але значно кращий порівняно з попередніми роками. Діти частково вже розуміють значення кореня, суфікса і префікса. Значні проблеми з усвідомленням ролі закінчення. Допускати помилки при роботі як над простими, так і над багатоскладовими словами.

Морфемний аналіз учнів 4-го класу з нормотиповим розвитком повністю сформований. Вони вже розкладають слова на морфемі та пояснюють їхню функцію і значення у випадку присутності у слові. Виконують повний словотвірний аналіз. Учні 4-го класу із дислалією вже використовують морфемі при творенні слів, у більшості випадків усвідомлюють їхню роль у слові. Проблеми виникають частіше всього із закінченнями. Проводять словотвірний аналіз простих слів, при роботі над складними або багатоскладовими словами можуть допускати помилки.

Проведене дослідження дозволило констатувати певні проблеми в учнів з дислалією відповідно до типу аналізу.

Фонематичне сприймання. Відмічаються труднощі при розрізненні свистячих/шиплячих; визначення позиції звука в середині слова; проведенні диференціації твердих/м'яких приголосних; присутність змішування опозиційних звуків.

Фонематична диференціація. Типові помилки: змішування між собою звуків -л- – -р-, -с- – -ш-, -з- – -ж-; проблеми нерозпізнавання неправильно вимовленого слова; помилки у розрізненні мінімальних пар слів і неможливість їхньої диференціації (*рак – лак, ліс – ліз*).

Фонематичне уявлення. Відмічають труднощі при виділенні звука зі слова або з запропонованого ряду звуків; проблеми з підбором відповідного звука для слова; встановлення "зайвого" звука.

Звуковий аналіз. Наявність труднощів при визначенні кількості звуків; помилки при виділенні першого або останнього звука у слові; труднощі у встановленні і відтворенні послідовності звуків; нерозуміння звуко-буквених відповідностей. Останній тип труднощів найбільш притаманний для дітей з дислалією, які навчаються у першому класі.

Звуковий синтез. Наявність труднощів при злитті звуків у слово, особливо якщо слово складнокореневе або містить 4 і більше складів; проведення синтезу довших рядів, які включають 4-5 звуків; утримування всієї звукової послідовності у пам'яті.

Складовий аналіз і синтез. Наявність труднощів при поділі слів зі збігами приголосних; проведенні синтез багатоскладових слів; виділенні наголошеного складу.

Морфемний аналіз. Наявність труднощів при виділенні кореня у простих словах; розуміння структури споріднених слів; встановлення значення суфіксів, префіксів; проблеми усвідомлення багатокореневих слів; проблеми з розумінням значення закінчень та їхнього використання у словах.

За узагальненими результатами складена відповідна таблиця 2.12. Для проведення статистичного аналізу і визначення відсоткового співвідношення школярів з дислалією залежно від рівня оволодіння навичками аналізу і

синтезу використано поділ кількості учнів відповідного рівня на загальну кількість учнів. Наприклад, для першого класу, у якому виділено 7 учнів з дислалією: достатній рівень учнів ділимо на загальну кількість учнів, які відповідали на завдання відповідно до 7 типів аналізу та синтезу і множимо на 100%. Високий рівень:  $2 : 49 \times 100 = 4,1\%$ . Середній рівень:  $17:49 \times 100 = 34,7\%$ . Низький рівень:  $30 : 49 \times 100 = 61,2\%$ .

Таблиця 2.12

Визначення рівня сформованості аналізу і синтезу в учнів молодших класів з дислалією

1 клас				
Вид аналізу	Рівень сформованості навичок			Коментар логопеда
	достатній	середній	низький	
Оцінка фонематичного сприймання	1	2	4	
Оцінка фонематичної диференціації	1	3	3	
Дослідження фонематичних уявлень	0	3	4	
Звуковий аналіз	0	2	5	
Звуковий синтез	0	3	4	
Складовий аналіз та синтез	0	2	5	
Морфемний аналіз	0	2	5	
Загально (у %)	4,1	34,7	61,2	
2 клас				
Оцінка фонематичного сприймання	2	5	2	
Оцінка фонематичної диференціації	2	4	3	
Дослідження фонематичних уявлень	1	3	5	
Звуковий аналіз	0	3	6	
Звуковий синтез	1	4	4	
Складовий аналіз та синтез	1	3	5	
Морфемний аналіз	0	3	6	
Загально (у %)	11,1	39,7	49,2	

3 клас				
Оцінка фонематичного сприймання	1	3	1	
Оцінка фонематичної диференціації	2	2	1	
Дослідження фонематичних уявлень	1	2	2	
Звуковий аналіз	1	1	3	
Звуковий синтез	2	2	1	
Складовий аналіз та синтез	1	2	2	
Морфемний аналіз	1	3	1	
Загально (у %)	25,7	42,9	31,4	
4 клас				
Оцінка фонематичного сприймання	2	3	0	
Оцінка фонематичної диференціації	4	1	0	
Дослідження фонематичних уявлень	2	2	1	
Звуковий аналіз	1	3	1	
Звуковий синтез	3	2	0	
Складовий аналіз та синтез	2	2	1	
Морфемний аналіз	1	4	0	
Загально (у %)	42,9	48,5	8,6	

Для більш наочної демонстрації отриманих результатів використані для кожного класу відповідні рисунки.

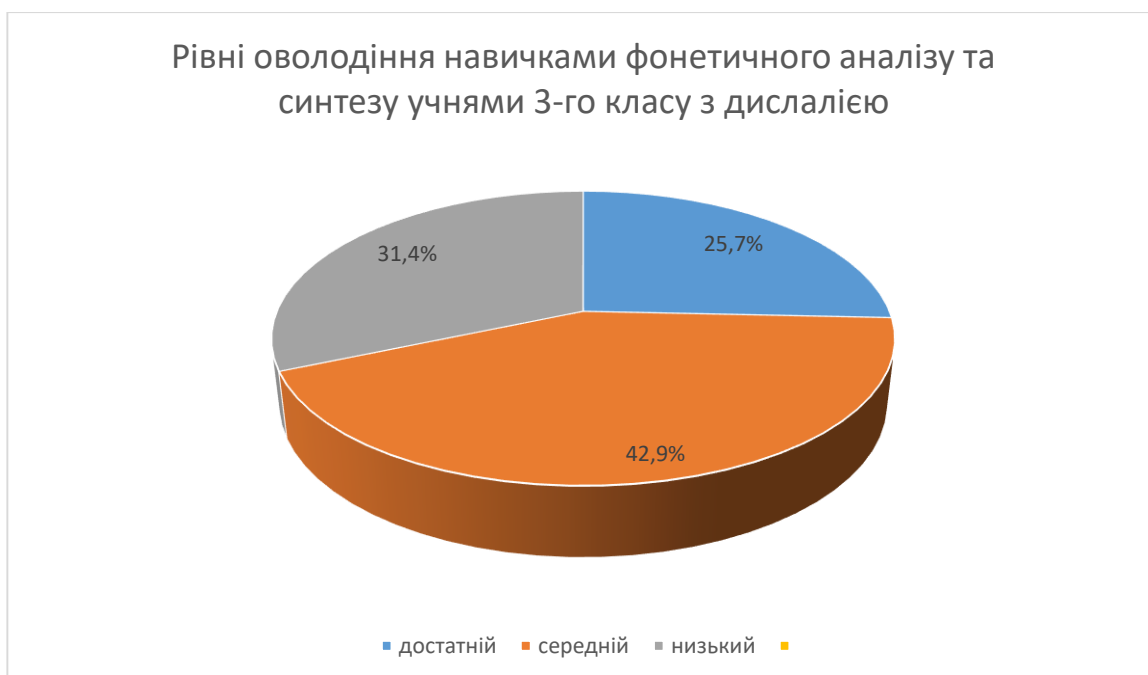
На рисунку 2.8 відображені рівні оволодіння учнями 1-го класу з дислалією (нерізко вираженим загальним недорозвитком мовлення) нпавичками аналізу і синтезу.



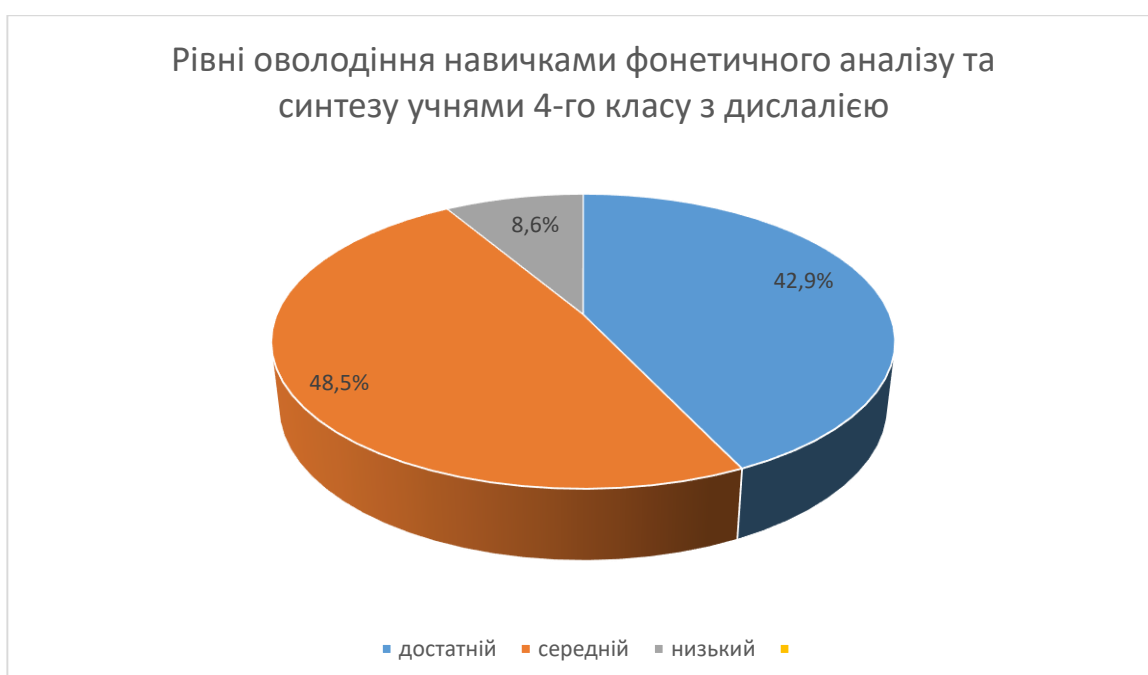
Відповідно до проведеного дослідження достатній рівень сформованості тих чи інших видів фонематичного аналізу і синтезу у 1 класі зафіксовано лише 4,1% учнів з дислалією, середній – у 34,7% респондентів, низький – у 61,2% школярів. Але при цьому ми не можемо сказати, що це окремі учні мають достатній рівень. Цей відсоток вказує лише на оволодіння окремими учнями деякими типами аналізу і синтезу на достатньому рівні. Так, лише у 2 учнів на достатньому рівні були сформовані фонематичне сприймання та фонематична диференціація. Інші види – фонематичні уявлення, звуковий аналіз, звуковий синтез, складовий аналіз і синтез, морфемний аналіз були на середньому і низькому рівнях.



У 2-му класі ці показники дещо покращуються. Відповідно до дослідження достатній рівень сформованості тих чи інших видів фонематичного аналізу і синтезу зафіксовано у 11,1% учнів з дислалією, середній – у 39,7% респондентів, низький – у 61,2% школярів. Але при цьому знову ж таки не можна говорити про оволодіння учнями усіма видами фонематичного аналізу. Навіть на другому році навчання у цих учнів відмічаються проблеми при оволодінні навичками звукового та морфемного аналізу. Фонематичне сприймання і фонематична диференціація формуються дещо краще.



У 3-му класі достатній рівень сформованості тих чи інших видів фонематичного аналізу і синтезу зафіксовано у 25,7% учнів з дислалією, середній – у 42,9% респондентів, низький – у 31,4% школярів. Але при цьому знову ж таки не можна говорити про оволодіння учнями усіма видами фонематичного аналізу. Краще сформовані у них фонетична диференціація та звуковий синтез, дещо гірші навички мають у процесі проведення звукового аналізу, морфемного аналізу та використання фонематичних уявлень



У 4-му класі достатній рівень сформованості тих чи інших видів фонематичного аналізу і синтезу зафіксовано у 42,9% учнів з дислалією, середній – у 48,5% респондентів, низький – у 8,6% школярів. Не можна констатувати оволодіння учнями з дислалією усіма видами фонематичного аналізу. Краще сформовані у них фонетична диференціація та звуковий аналіз та синтез, складовий аналіз, на нижчому рівні сформованості є морфемний аналіз та використання фонематичних уявлень

Отже, у учнів з дислалією сформованість процесів аналізу і синтезу на значно нижчому рівні, а ніж у школярів з нормотиповим розвитком. Дослідження дозволило констатувати, що всі учні з нерізка вираженим загальним недорозвитком мовлення демонструють збережений інтелектуальний потенціал, достатню сформованість навчальної мотивації, присутність навичок та можливість працювати за інструкцією, але при цьому мають стійкі порушення фонематичних процесів і мовного аналізу різного ступеня вираженості.

Фонематичні процеси не відповідають віковим нормам у більшості учнів першого класу та другого класу. У третьому та четвертому класах ці показники кращі, але при цьому не можна говорити про їхню сформованість на нормотиповому рівні.

Найбільш проблемними компонентами для всіх класів є: проведення повного звукового аналізу слова; синтез звуків у слова при наявності збігів приголосних; морфемний аналіз, особливо на початку навчання і у другому класі. У третьому класі спостерігається істотне вирівнювання фонематичної складової мовлення, але можемо констатувати недостатню швидкість проведення аналізу, потребу у зовнішній підтримці і допомозі, наявність труднощів із інтерпретацією звукової та морфемної структури складних слів. У четвертому класі, учні із дислалією, не дивлячись на певною мірою сформовані навички звуковимовного боку мовлення, демонструють загальну тенденцію до фрагментарності та недостатньої автоматизації мовного аналізу та синтезу. При цьому проблемами залишаються диференціація близьких за

звучанням фонем, проведення аналізу звуків у позиціях слабкої артикуляційної виразності та правильне формування артикуляційних позицій при використанні структурно близьких слів зі збігом приголосних.

### **Висновки до другого розділу**

Понад половина учнів молодших класів (і практично у кожному класі) мають середній і низький рівень сформованості фонематичних процесів. Навіть у третьому і четвертому класах в учнів недостатньо сформовані навички використання контролю за звуковимовним боком мовлення, він характеризується нестійкістю, а практично кожен третій має низький рівень, що підтверджує значущість порушень. Адже порушення звуковимовного боку мовлення будуть негативно впливати, затримувати і викривляти становлення навичок письма і читання, які є базовими для оволодіння всіма наступними освітніми компетенціями.

Характеризуючи основні труднощі, які виникають в учнів молодших класів з дислалією у процесі оволодіння навичками аналізу і синтезу звуковимовного боку мовлення, зупинимось на особливостях у кожному класі.

У 1 класі переважають низький та середній рівні. При цьому основні – це затримка розвитку звукового та складового аналізу та синтезу, диференціація свистячих–шиплячих, заміни приголосних (*-с- – -ш-, -т- – -д-, -л- – -р-*); змішування звуків за м'якістю – твердістю; перестановки або пропуски звуків; труднощі із визначенням місця звука у слові; проблеми злиття звуків у слово; неправильний поділ слів на склади.

У 2 класі також простежується наявність цих помилок. Тут є учні із помірно сформованими процесами, але майже половина з них ще мають труднощі на етапі синтезу та аналізу. Найбільш притаманні порушення: недиференційована вимова пар або груп звуків, де один і той же звук може служити заміном двох або навіть трьох інших (м'який звук т' вимовляється замість звуків *-с-, -ч-, -ш-* (сумка – тюмка, чашка – тяска, сапка - тьпка). Заміна одних звуків іншими, які мають більш просту артикуляцію і викликають

менше труднощів під час вимови (вживання звуку **-л-** замість звуку **-р-**, звуку **-ф-** – замість звуку **-ш-**).

У 3 класі учні цієї групи демонструють загальне підвищення рівнів оволодіння процесами аналізу і синтезу, але залишкові порушення зберігаються: наявні труднощі використання у мовленні складних слів, проведення морфемного аналізу, довгими звуковими рядами. Також вони, при наявності уміння вимовляти правильно звуки **-р-**, **-л-** ізольовано або при використанні окремих слів, під час зв'язного мовлення вимовляє їх змішано, плутають між собою. Учням цього класу приманна недостатня швидкість проведення аналізу, потребу у зовнішній підтримці і допомозі, наявність труднощів із інтерпретацією звукової, складової та морфемної структури складних слів.

В учнів 4 класу також наявні проблеми при проведенні звукового та складового аналізу і синтезу. Не дивлячись на певною мірою сформовані навички звуковимовного боку мовлення, вони демонструють загальну тенденцію до фрагментарності та недостатньої автоматизації мовленнєвого аналізу та синтезу. При цьому проблемами залишаються диференціація близьких за звучанням фонем, проведення аналізу звуків у позиціях слабкої артикуляційної виразності та правильне формування артикуляційних позицій при використанні структурно близьких слів зі збігом приголосних. Також проблеми є при користуванні складними та багатоскладовими словами.

## ВИСНОВКИ

Проведене дослідження дозволило зробити певні висновки.

1. Фонетико-фонематичні розлади є досить розповсюдженим порушенням серед учнів початкових класів. У молодших класах в учнів із дислалією (нерізко вираженим загальним недорозвитком мовлення) спостерігається недостатня сформованість фонематичного сприймання, нестійка фонематична диференціація, системні труднощі звукового аналізу та синтезу, уповільнений розвиток складового та морфемного аналізу. Необхідно відзначити, що ступінь і складність порушень знижується від 1 до 4 класу. При цьому формування фонематичних функцій не досягається у жодного учня без спеціальної допомоги.

2. Оволодіння мовленням передбачає складну взаємодію артикуляційних структур, зокрема щелеп, губ, язика м'якого піднебіння і язичка. У більшості випадків нормотиповий розвиток мовлення включає в себе сформованість всіх звуків мовлення у певній ієрархічній послідовності, відповідно поступовому нейромоторному дозріванню. Порушення моторного контролю мовлення можуть спричиняти систематичні фонологічні помилки, які найчастіше пов'язують із когнітивно-лінгвістичним дефіцитом.

Порушення звуковимовного боку мовлення дислалії включають пропуски, заміни, змішування та спотворення звуків. Пропуск звуків означає їхню повну відсутність у певній позиції слова – на його початку, у середині або наприкінці. Заміна звуку являє собою постійне заміщення одного звуку іншим, який також входить до фонетичної системи рідної мови. Заміни звуків обумовлені неспроможністю суб'єкта розрізняти фонемі за подібними артикуляційними або акустичними ознаками. Може відбуватись заміна тих звуків, які відрізняються за місцем артикуляції, способом утворення, ознакою дзвінкості/глухості або твердості/м'якості. Якщо суб'єкт плутає у мовному потоці два правильно промовлені звуки, використовуючи їх адекватно або неадекватно – це називають звуковим змішуванням. У такому випадку це

порушення обумовлюється незавершеним формування використання системи фонем.

Викривлення звуків характеризується ненормативною вимовою, тобто використанням у мовленні звуків, яких немає у фонетичній системі рідної мови і які не використовуються у мовленні, наприклад велярне або овулярне **-р-**, міжзубне або бічне **-з-** тощо. Також можливе порушення вимови одного чи декількох звуків, різних за утворенням і за змістом. В окремих випадках порушується вимовляння подібних звуків за артикулюванням. Тяжкість порушень визначається етапом розвитку дитини, її віком, індивідуальними особливостями тощо.

3. Понад половина учнів молодших класів (і практично у кожному класі) мають середній і низький рівень сформованості фонематичних процесів. Навіть у третьому і четвертому класах в учнів недостатньо сформовані навички використання контролю за звуковимовним боком мовлення, він характеризується нестійкістю, а практично кожен третій має низький рівень, що підтверджує значущість порушень. Адже порушення звуковимовного боку мовлення будуть негативно впливати, затримувати і викривляти становлення навичок письма і читання, які є базовими для оволодіння всіма наступними освітніми компетенціями.

Характеризуючи основні труднощі, які виникають в учнів молодших класів з дислалією у процесі оволодіння навичками аналізу і синтезу звуковимовного боку мовлення, зупинимось на особливостях у кожному класі.

У 1 класі переважають низький та середній рівні. При цьому основні – це затримка розвитку звукового та складового аналізу та синтезу, диференціація свистячих–шиплячих, заміни приголосних (**-с-** – **-ш-**, **-т-** – **-д-**, **-л-** – **-р-**); змішування звуків за м'якістю – твердістю; перестановки або пропуски звуків; труднощі із визначенням місця звука у слові; проблеми злиття звуків у слово; неправильний поділ слів на склади.

У 2 класі також простежується наявність цих помилок. Тут є учні із помірно сформованими процесами, але майже половина з них ще мають

труднощі на етапі синтезу та аналізу. Найбільш притаманні порушення: недиференційована вимова пар або груп звуків, де один і той же звук може служити заміном двох або навіть трьох інших (м'який звук т' вимовляється замість звуків -с-, -ч-, -ш- (сумка – тюмка, чашка – тяска, сапка - тьпка). Заміна одних звуків іншими, які мають більш просту артикуляцію і викликають менше труднощів під час вимови (вживання звуку **-л-** замість звуку **-р-**, звуку **-ф-** – замість звуку **-ш-**).

У 3 класі учні цієї групи демонструють загальне підвищення рівнів оволодіння процесами аналізу і синтезу, але залишкові порушення зберігаються: наявні труднощі використання у мовленні складних слів, проведення морфемного аналізу, довгими звуковими рядами. Також вони, при наявності уміння вимовляти правильно звуки **-р-**, **-л-** ізольовано або при використанні окремих слів, під час зв'язного мовлення вимовляє їх змішано, плутають між собою. Учні цього класу приманна недостатня швидкість проведення аналізу, потребу у зовнішній підтримці і допомозі, наявність труднощів із інтерпретацією звукової, складової та морфемної структури складних слів.

В учнів 4 класу також наявні проблеми при проведенні звукового та складового аналізу і синтезу. Не дивлячись на певною мірою сформовані навички звуковимовного боку мовлення, вони демонструють загальну тенденцію до фрагментарності та недостатньої автоматизації мовленнєвого аналізу та синтезу. При цьому проблемами залишаються диференціація близьких за звучанням фонем, проведення аналізу звуків у позиціях слабкої артикуляційної виразності та правильне формування артикуляційних позицій при використанні структурно близьких слів зі збігом приголосних. Також проблеми є при користуванні складними та багатоскладовими словами.

4. Відповідно до проведеного дослідження достатній рівень сформованості тих чи інших видів фонематичного аналізу і синтезу у 1 класі зафіксовано лише 4,1% учнів з дислалією, середній – у 34,7% респондентів, низький – у 61,2% школярів. Але при цьому ми не можемо сказати, що це

окремі учні мають достатній рівень. Цей відсоток вказує лише на оволодіння окремими учнями деякими типами аналізу і синтезу на достатньому рівні. Так, лише у двох учнів на достатньому рівні були сформовані фонематичне сприймання та фонематична диференціація. Інші види – фонематичні уявлення, звуковий аналіз, звуковий синтез, складовий аналіз і синтез, морфемний аналіз були на середньому і низькому рівнях.

У 2-му класі ці показники дещо покращуються. Відповідно до дослідження достатній рівень сформованості тих чи інших видів фонематичного аналізу і синтезу зафіксовано у 11,1% учнів з дислалією, середній – у 39,7% респондентів, низький – у 61,2% школярів. Але вони не оволодівають усіма видами фонематичного аналізу. Навіть на другому році навчання у цих учнів відмічаються значні проблеми при оволодінні навичками звукового, складового аналізу та синтезу, морфемного аналізу. Фонематичне сприймання і фонематична диференціація формуються дещо краще,<sup>3</sup> а от становлення фонематичних уявлень має певні проблеми.

У третьому та четвертому класах показники оволодіння відповідними навичками кращі, але при цьому не можна говорити про їхню сформованість на нормотиповому рівні.

У 3-му класі достатній рівень сформованості тих чи інших видів фонематичного аналізу і синтезу зафіксовано у 25,7% учнів з дислалією, середній – у 42,9% респондентів, низький – у 31,4% школярів. Учні цього класу не оволодівають усіма видами фонематичного аналізу. Краще сформовані у них фонетична диференціація та звуковий синтез, дещо гірші навички мають у процесі проведення звукового аналізу, морфемного аналізу та використання фонематичних уявлень

У 4-му класі, не дивлячись на те, що кількість дітей з достатнім рівнем – 42,9%, а з середнім – 48,5% все рівно необхідно відмітити певні проблеми проведення ними фонематичного аналізу і синтезу. Так, у мовленні учнів 4-го класу можна спостерігати особливості, пов'язані із вимовою звуків. По-перше, окремі звуки можуть бути взагалі відсутніми та систематично замінюватися

іншими (рис – лис, риба – либа). По-друге, учень може вміти правильно вимовляти звук як ізольовано, так і у словах, але при спонтанному мовленні іноді робить помилки, замінюючи цей звук із подібним за артикуляцією (шосе – соше, сосе; шуба – суба, чуба). По-третє, незважаючи на уміння правильно відтворювати всі звуки, у мовленні вони можуть звучати нечітко або розпливчасто. При цьому часто при загальній нечіткості вимови спостерігається змішування звуків, які схожі за артикуляцією (чіпси – щіпси, шіпси; водичка – бодичка). У деяких випадках така розмитість у мовленні поєднується зі складнощами у вимові певних конкретних звуків.

5. Характеризуючи загальну динаміку становлення фонематичних процесів відповідно до навчання у початкових класах необхідно відзначити, що вибірка учнів демонструє чітку градацію складності мовленнєвих операцій. Учні 1 класу мають найбільші труднощі з фонематичним сприйманням, фонематичною диференціацією, складовим та морфемним аналізом; учні 2-го класу – недостатність сформованості навичок фонематичних уявлень та проблеми проведення повного звукового аналізу і синтезу; учні 3-го класу – недостатність розвитку складового аналізу і синтезу, становлення складних морфемних операцій; учні 4-го класу – недорозвиток навичок проведення складних морфемних операцій.