

Міністерство освіти і науки України  
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка  
факультет спеціальної освіти, психології і соціальної роботи  
кафедра логопедії і спеціальних методик

Кваліфікаційна робота  
магістра  
з теми: **«РОЗВИТОК ВИМОВНОЇ СТОРОНИ МОВЛЕННЯ У  
ДОШКІЛЬНИКІВ З ПОРУШЕННЯМИ СЛУХУ»**

Виконала:  
здобувач вищої освіти  
заочної форми навчання  
ОП Спеціальна освіта (Логопедія)  
спеціалізація 016.01 Логопедія  
**Еріка КІШ**

Науковий керівник: **Вадим ЛЕВИЦЬКИЙ**,  
кандидат педагогічних наук,  
доцент кафедри логопедії і спеціальних методик

Рецензент: **Олег ОПАЛЮК**,  
кандидат педагогічних наук,  
доцент, завідувач кафедри  
психолого-медико-педагогічних  
основ корекційної роботи

## Зміст

<b>Вступ</b> .....	3
<b>Розділ I. Розгляд теоретичних засад розвитку вимови у дошкільників з нормотиповим розвитком та із порушеннями слуху</b>	
1.1. Розвиток вимови у дітей дошкільного віку з нормотиповим розвитком сенсорних процесів.....	6
1.2. Психологічна характеристика старших дошкільників із порушеннями слуху.....	13
1.3. Особливості формування вимовної сторони мовлення в дітей із порушеннями слуху.....	21
1.4. Дидактична гра як засіб корекційної роботи з розвитку вимови в дітей з порушеннями слуху.....	32
<b>Висновки до розділу</b> .....	34
<b>Розділ II. Вивчення особливостей розвитку вимовних навичок у старших дошкільників із порушеннями слуху. Методика та зміст формувальної частини дослідження</b>	
2.1. Організація та методика проведення констатувальної частини дослідження.....	37
2.2. Методичні рекомендації щодо корекції та розвитку вимови старших дошкільників з порушеннями слуху з використанням дидактичних ігор.....	49
2.3. Рекомендації щодо розвитку мовлення дітей дошкільного віку з порушеннями слуху у сім'ї.....	59
<b>Висновки до розділу</b> .....	65
<b>Висновки</b> .....	69
<b>Список використаних джерел</b> .....	74

## Вступ

**Актуальність дослідження.** Формування комунікативних умінь дитини починається у сім'ї, триває під час перебування у закладі дошкільної освіти, потім у період навчання у школі і далі протягом усього життя. Від рівня комунікативного розвитку залежить успішність соціально-психологічної адаптації у суспільстві та самореалізації можливостей та здібностей.

У той же час дослідники зазначають, що недостатній ступінь комунікативної готовності дітей з порушеннями слуху переростає у комунікативні труднощі, які важко долаються і мають серйозні наслідки під час навчання та виховання у закладі дошкільної освіти. Розвиток комунікативних процесів займає чільне місце, оскільки ці вміння мають універсальний узагальнений характер. Процес спілкування у дошкільному віці є складною та багатогранною діяльністю, потребує специфічних знань та умінь, які дитина може опанувати лише у процесі засвоєння соціального досвіду, накопиченого попередніми поколіннями. Високий рівень комунікації виступає запорукою успішної адаптації дітей у соціальному середовищі, що визначає практичну значущість формування комунікативних умінь з раннього дитинства.

На сьогоднішній день, дослідження з розвитку вимовних навичок у дітей з порушеннями слуху є актуальним і становить інтерес у сфері спеціальної педагогіки та психології. У дітей з порушеннями слуху спостерігаються проблеми у розвитку мовлення, а оптимальна корекція вимовної сторони позитивно впливає на розвиток вцілому.

На сучасному етапі велика кількість людей з порушеннями слуху використовує як засіб спілкування жестове мовлення та дактиль, а розвитку вимовних навичок, на наш погляд, приділяється недостатньо уваги. Ми вважаємо, що навчання вимові допомагає як розвитку дітей з порушеннями слуху вцілому, так і соціальній реабілітації та адаптації, тому що усне мовлення дозволяє розширити рамки комунікації.

У вітчизняних та зарубіжних дослідженнях розроблялися та висвітлювалися різні аспекти розвитку навичок спілкування. Механізми онтогенетичного формування комунікативних вмінь та навичок вивчалися В. Сухомлинським, А. Богуш, М. Вашуленко, О. Гвоздєвим, С. Дорошенко, Н. Виноградовою, Н. Гавриш, Т. Котик, К. Крутій, І. Лапшиною, Н. Луцан, Н. Жинкіним, Л. Паламар, Л. Шадріною. Вивчення процесів вимови та мовлення в цілому у дітей зособливими

освітніми потребами дошкільного віку розглядалася дослідницями, науковцями логопедами, методистами: Н. Гавриловою, О. Правдіною, С. Коноплястою, О.Ткач, Р. Левіною, І. Марченко, О. Мастюковою, О. Мілевською, В. Петровою, Ю. Рібцун, Є. Соботович, В.Тищенко, В. Тарасун, Л. Трофименко, М. Шеремет та ін.

Порушення однієї з основних сенсорних систем у дітей з порушеннями слуху зазвичай призводить до недорозвинення всіх компонентів мовлення, у тому числі вимови.

**Мета дослідження:** вивчити особливості стану вимовних вмінь та навичок у дітей старшого дошкільного віку з порушеннями слуху та розробити методичні рекомендації щодо їх розвитку і корекції.

**Об'єкт дослідження:** особливості розвитку вимовної сторони мовлення у дітей дошкільного віку.

**Предмет дослідження:** особливості розвитку вимовної сторони мовлення у дітей дошкільного віку з порушеннями слуху.

**Гіпотеза дослідження:** діти дошкільного віку з порушеннями слуху мають труднощі у розвитку вимовної сторони мовлення, що вимагає розробки методики спеціальної корекційно-розвивальної роботи.

**Завдання дослідження:**

1. Вивчення загальної та спеціальної літератури з проблематики дослідження.

2. Розробка методики експериментального вивчення вимовної сторони мовлення дітей старшого дошкільного віку із порушеннями слуху.

3. Виявлення особливостей вимовних навичок у старших дошкільників із порушеннями слуху.

4. Розробка методичних рекомендацій щодо корекції вимови у дошкільників із порушеннями слуху.

5. Узагальнення результатів та формулювання висновків проведеного дослідження.

**Методи дослідження:**

Теоретичні: огляд та аналіз сучасної літератури з проблематики дослідження, аналіз основних понять та термінів.

Емпіричні: спостереження, бесіда, експеримент, опис, порівняння та узагальнення експериментальних даних.

Математичні: кількісний та якісний аналіз експериментальних даних за допомогою статистичної обробки результатів.

**Елементи наукової новизни** полягають в уточненні окремих аспектів походження труднощів у вимові дітей із заїканням старшого дошкільного віку.

**Практичне значення отриманих результатів** обумовлене можливістю використання практичного матеріалу для обстеження, розвитку та корекції вимови у дошкільників із порушеннями слуху логопедами, вихователями спеціальних груп закладів дошкільної освіти та батьками дітей.

**База дослідження:** заклад дошкільної освіти №39 „Журавлик” комбінованого типу Ужгородської міської ради, м. Ужгород Закарпатської області.

**Структура роботи.** Робота складається зі вступу, двох розділів та висновків до них, загальних висновків, списку використаних джерел.

## Розділ I

### Розгляд теоретичних засад розвитку вимови у дошкільників з нормотиповим розвитком та із порушеннями слуху

#### 1.1. Розвиток вимови у дітей дошкільного віку з нормотиповим розвитком сенсорних процесів.

У понятті «вимова» існує кілька визначень завдяки внеску різних наукових галузей таких, як лінгвістика, психологія і логопедія.

Звуковимова – це процес утворення мовленнєвих звуків, який здійснюється енергетичним (дихальним), генераторним (голосоутворювальним) та резонаторним (звукоутворювальним) відділами мовленнєвого апарату при регуляції з боку центральної нервової системи [24].

Одним з головних завдань фахівців будь-якої дошкільної установи є формування у дітей комунікативної компетентності. Комунікативна функція є однією з основних функцій мовлення. Мовлення забезпечує спілкування людей, служить для обміну інформацією і спонукання до дії. Своєчасний розвиток мовлення перебудовує психіку дитини, дозволяє більш свідомо сприймати явища навколишнього світу. Особливого значення набуває правильна, чітка вимова дітьми звуків та слів.

За А. Богуш одним із розділів загальної культури мовлення, що характеризується ступенем відповідності мовлення нормам літературної мови, є звукова культура мовлення, або її вимовна сторона. Основними елементами звукової культури мовлення є інтонація (ритміко-мелодійна сторона) та система фонем (звуки мовлення) [6].

Багато лінгвістів відносять мову до системи знаків, елементи якої мають різнорівневий характер. У межах двох наук про звуки – фонетики та фонології до

складових одиниць відносяться фонема та лексеми. Фонема є сегментною одиницею, що відіграє сенсорорізнювальну роль і має диференційовані ознаки, що розрізняються за допомогою фонематичного слуху.

Структурну організацію фонем, на думку В Мельничайка, здійснює просодична система мовлення, як сукупність інтонації та наголосів [16].

Л. Зіндер визначає поняття «інтонація», як єдність просодичних компонентів, які беруть участь у членуванні та організації мовленнєвого потоку з метою передачі необхідного змісту повідомлення [35].

З погляду М. Шермет, поняття «вимовна сторона мовлення» охоплює наступні аспекти: фонетичне оформлення мовлення та одночасно комплекс мовленнєворухових навичок, якими воно визначається. Сюди відносяться навички мовленнєвого дихання, голосоутворення, відтворення звуків та їх поєднань, словесного наголосу та фразової інтонації з усіма її засобами, дотримання норм орфоепії. Вимовна сторона мовлення поєднує такі компоненти мовленнєвої діяльності як звуковимова, фонаційне дихання, голосові функції та просодика (темп, ритм, мелодика та інтонація) [40].

Важливим компонентом вимови є мовленнєве дихання. Внаслідок роботи дихального апарату, утворюється необхідний для вимови струмінь повітря, що видихається. Мовлення будується на видиху, і саме струмінь повітря, що видихається, є основою для голосо- та звукоутворення. Від сили, з якою виходить струмінь повітря, залежатиме сила звучання голосу: струмінь слабкий – голос звучить слабко і навпаки [73].

Голос – це сукупність різноманітних за своїми характеристиками звуків, що виникають в результаті еластичних коливань голосових складок. Голосові складки під натиском струменя повітря, що видихається, приходять у стан коливального руху, в результаті чого у гортані утворюється первинний звук голосу. Інтенсивність амплітуди коливань голосових складок знаходиться у

прямій залежності від таких характеристик голосу, як сила, енергія, потужність: що більше амплітуда коливальних рухів, то сильніше звучить голос. Сила голосу визначається тиском повітря, що видихається з легенів. При порушенні взаємодії між напруженням голосових складок та тиском повітря голос може втратити свої характерні особливості (силу, звучність та змінити тембр) [73].

За допомогою інтонації здійснюється перше спілкування дитини з оточуючими. Інтонація – це сукупність звукових засобів, які фонетично організують мовлення, встановлюючи смислові відносини між частинами фрази, і надають фразі розповідне, питальне або спонукальне значення, будучи при цьому засобом вираження експресивного емоційного забарвлення [51].

Інтонація виконує такі основні функції: комунікативну, сенсоророзрізнявальну (фонологічну), кульмінативну (видільну), синтезуючу (об'єднувальну), делімітативну (розмежувальну), емоційну, експресивну.

Інтонація складається з низки компонентів:

1) мелодики (тональний контур вимови – модуляція висоти (підвищення та зниження основного тону голосу при вимові);

2) тембру (додаткове забарвлення звучання, що надає вимові різні емоційно-експресивні відтінки голосу);

3) ритму (рівномірне чергування наголошених і ненаголошених складів, різних за тривалістю та силою вимови);

4) темпу (швидкість вимови, відносне прискорення або уповільнення окремих її відрізків (звуків, складів, слів, речень тощо). Залежить від стилю, сенсу, емоційного забарвлення мовлення та змісту висловлювання;

б) паузації (інтонаційний засіб, який за акустичним виразом може бути дійсним (зупинка, перерва у звучанні) або уявним (нульовим);

7) наголосу (явище, в основі якого лежить інтенсивність, сила звуку). Виділення у слові наголошеного звуку називається словесним наголосом,

виділення з фрази головних за змістом слів чи словосполучень шляхом підвищення чи зниження голосу, зміни темпу – логічним наголосом) [11].

Розглянемо докладніше розвиток вимовної сторони мовлення у межах періодизації становлення мовлення, запропонованої О. Леонт'євим. У ній виділяються 4 етапи:

1-й – підготовчий – від народження до року;

2-й – переддошкільний – етап початкового оволодіння мовленням – від року до трьох років;

3-й – дошкільний – від трьох до семи років;

4-й – шкільний – від семи до сімнадцяти років [38].

Під час першого етапу здійснюється підготовка до оволодіння мовленням.

З першим вдихом у малюка з'являються голосові реакції: крик і плач. Здорові новонароджені діти кричать досить голосно і вимогливо, але без будь-яких інтонацій. Це просто чергування коротких вдихів і довгих видихів із гучним голосовим супроводом: "уа-а-а". Плач новонародженого може бути обумовлений як фізіологічними причинами, так і потребою у спілкуванні. Він може виявитися проханням, вимогою, висловленням невдоволення чи роздратування, протестом чи закликком. Ці реакції ще дуже далекі від звуків мовлення, проте вони сприяють розвитку тонких та різноманітних рухів трьох відділів мовленнєвого апарату: дихального, голосового, артикуляційного [73].

Через кілька тижнів дитина демонструє перші реакції на голос того, хто говорить: прислухається, завмирає, замовкає, коли з нею починають розмовляти, потім починає повертати голову в бік того, хто говорить, або стежити за ним очима. Незабаром малюк вже реагує на інтонацію: пожвавлюється чи плаче. Дитина вловлює лише загальний емоційний сенс висловлювання, не розуміючи при цьому значення самих слів [6].

На початку другого місяця у немовляти з'являються голосові реакції та

недиференційовані, аморфні звуки, які утворюються мимоволі та не є мовленнєвими звуками. Ці реакції одержали назву «агукання». Приблизно до 2 місяців з'являється гуління («агу», «бу»), у якому можна розрізнити досить ясні звуки мовлення, у таких голосових реакціях зазвичай можна досить виразно розрізнити подібність голосних звуків, і навіть губних («п», «б», «м») та задньзикових («г», «к», «х») приголосних.

На третьому-четвертому місяці характер гуління змінюється: воно набуває різних інтонацій і поступово починає переходити у белькіт (агу-угу, тя-тя, ба-ба і т. п.). Лепет – це поєднання невизначено артикульованих звуків, що з'являються як результат наслідування мовлення дорослих. Дитина ніби бавиться вимовленими звуками, насолоджується ними, а тому охоче повторює (па-па-па, ба-ба-ба, та-та-та і т.п.). Багаторазове повторення звуків сприяє тренуванню органів мовлення та слуху, відбувається своєрідна підготовка до вимови мовленнєвих звуків. Поступово за голосом і ритмом слів дитина починає відрізняти і розуміти різні смислові відтінки зверненого мовлення [6].

У 7-8 місячних дітей з'являються адекватні реакції на окремі короткі фрази доповнені відповідною мімікою і жестами. Наприклад: «йди до мами», «помахай ручкою» і т.д. Так, 7-9 місячні діти починають повторювати за оточуючими людьми різні поєднання звуків. До 11 місяців вони викликають реакцію на самі слова, незалежно від ситуації та інтонації мовця. Малюк починає розуміти значення окремих слів і повертає голову у бік зазначеного предмета. Вже до кінця першого року життя з'являються перші слова. З їх появою відбувається перехід на етап становлення активного мовлення [8].

Передшкільний етап. У цей час у дитини проявляється зосередження на артикуляції оточуючих. Вона охоче повторює за тим, хто говорить і сама вимовляє слова. При цьому, дитина не звертає уваги на звуки: плутає, переставляє їх місцями, спотворює, опускає. Для неї важливою є структурно-ритмічна

оболонка слова. Саме за допомогою слова у дитини відбувається становлення системи звуків мовлення. Але це відбувається не одразу. Від 1 року до 2 років у дитини формується вимова лише елементарних за артикуляцією звуків: голосних «а», «о», «е» та губних приголосних «п», «б», «м». Все ще яскраво проявляється у ритміко-інтонаційній налаштованості у сфері мовленнєвого вираження та сприйняття. У віці від 2 до 3 років дітьми засвоюється вимова голосних звуків «і», «и», «у», губно-зубних приголосних «ф», «в», найпростіші з передньомовних звуків «т», «д», «н», задньоязикових «к», «г», «х» та середньоязикового звука «й» [6].

На дошкільному етапі активно формується фонематичне сприймання: в першу чергу дитині вдається диференціювати голосні та приголосні звуки, трохи пізніше – м'які та тверді приголосні і, в останню чергу, сонорні, шиплячі та свистячі звуки. Як правило, дошкільник має диференціювати всі звуки вже до 4 років. Приблизно за два роки, від 3 до 5 років, малюк опановує вимову свистячих («с», «з», «ц») і шиплячих («ш», «ж», «ч», «щ»). На четвертому році життя у дітей відзначається помітне покращення вимови, мовлення стає більш виразним. Фіксується поява багатьох звуків. Більшість дітей правильно вимовляють такі важкі для засвоєння звуки, як «и», «е», «х», наближається до норми вимова свистячих звуків, з'являється звук «ц».

У деяких дітей у цей час спостерігаються і звуки пізнього онтогенезу (звуки «ш», «ж», «ч», «щ», «л», «р»), але зазвичай більшість дітей ще не вимовляють шиплячі звуки, замінюючи їх відповідними твердими свистячими: звук «ш» звуком «с» («каса» замість «каша») і т.д.

Повною мірою розвинений мовленнєвий слух дитини дає можливість помічати у мовленні дорослих зміну тону голосу, темпу мовлення та вловлювати інші засоби виразності. За наслідуванням, діти самостійно, досить точно можуть відтворювати різні інтонації. У дитини подовжується видих. Голосні звуки здатна

вимовляти протягом 3-7 секунд, вільний видих при дутті дещо коротший (від 2 до 5 секунд).

Найчастіше, лише у 5-6 років, діти опановують правильну вимову найважчих за артикуляцією звуків: «р», «л». На цьому завершується процес формування звуковимови у дошкільників [40].

Головна особливість четвертого етапу розвитку мовлення в дітей є її свідоме засвоєння. Тому даний етап найбільш сензитивний для усвідомленого оволодіння засобами інтонаційної сторони вимови та її використання у процесі спілкування. Вимовна сторона мовлення дитини сьомого року життя досягає досить високого рівня. Спостерігається точне відтворення всіх звуків рідної мови, чітка та виразна вимова фрази з урахуванням норм орфоєпії; дитина говорить голосно, але залежно від ситуації може змінювати висоту та тон голосу; вміє змінювати темп з урахуванням змісту висловлювання; користується інтонаційними засобами виразності. Але на цьому розвиток вимовної сторони не закінчується, а продовжує вдосконалюватися протягом усього життя людини [9].

Найважливішим фактором удосконалення вимовної сторони мовлення дитини, продовжує залишатися спілкування з оточуючими. При правильній вимові слова дитина отримує позитивне підкріплення у вигляді досягнення успіху спілкування, схвалення з боку оточуючих. Неправильна вимова слова часто шкодить і ускладнює спілкування, що є негативним підкріпленням. В результаті одні анатомо-фізіологічні зв'язки посилюються, зміцнюються, інші гальмуються [9].

Швидкість і послідовність засвоєння дітьми вимовної сторони мовлення, схожа на процес розвитку навичок слухового сприйняття фонетичних правил: спочатку діти опановують елементарну інтонацію і ритм, потім диференційовану вимову звуків.

Діти можуть опановувати правильну вимову по-різному. Деякі відтворюють

спочатку один або кілька звуків слова, що представляють ціле через фрагмент (мо або мако – молоко), інша група дітей, відтворює переважно ритмічний і складовий склад слова, мало звертаючи уваги на звуки (нанок-вогник, який кицьку-закрий кришку). Однак діти, які успішно опановують складову структуру слів і послідовність звуків у словах, продовжують ще деякий час відчувати труднощі у оволодінні точною вимовою звуків. Слово, як послідовний комплекс мовленнєвих рухів, як єдиний мовленнєворуховий динамічний стереотип виявляється значною мірою сформованим задовго до того, як досягається цілком диференційоване відтворення його компонентів, точна вимова звуків.

Опанування вимовною стороною мовлення відбувається на 4-5 році життя, але варто відзначити, що є діти, які опановують правильне мовлення вже до 3 років [6].

Вище було зазначено, що притаманним для мовлення є тісний взаємозв'язок його структурних елементів. Так само тісно пов'язані між собою лексична, граматична та фонетична сторони мовлення у процесі її розвитку у дитини. Дитина починає розрізняти на слух перші слова лише завдяки тому, що в результаті постійного спілкування різні зовнішні і внутрішні подразники зв'язуються у її мозку з відповідними комплексами мовленнєвих звуків які дитина чує.

Подальший прогрес у оволодінні лексикою можливий лише у поєднанні з безперервним уточненням диференційованого сприймання і відтворення дитиною фонетичних елементів мовлення [68].

Поступовий розвиток лексичної та фонетичної сторін мовлення служить необхідною базою для засвоєння дитиною граматичного устрою мовлення. У той самий час з оволодіння морфологічною будовою слова в дитини з'являються нові можливості у оволодінні словниковим складом.

Диференційоване сприймання та відтворення фонетичних елементів

досягається дитиною у процесі спілкування, що дозволяє їй розрізняти слова та граматичні форми, за допомогою яких у мовленні відображаються предмети, явища навколишнього світу та власні переживання дитини. Дитина опановує систему звуків мовлення через слово [6].

Поряд із єдністю розвитку лексичної, граматичної та фонетичної сторони мовлення дитини слід відзначити їх відносну автономність. Це чітко виявляється у специфічних закономірностях формування різних сторін мовлення дитини.

## **1.2. Психологічна характеристика старших дошкільників із порушеннями слуху.**

Ближче до п'яти-шести років в дітей починається формування довільної пам'яті: рівень запам'ятовування залежить від інтересу. Комунікативна сторона мовлення безпосередньо пов'язана з вищими психічними феноменами: пам'яттю, мисленням, увагою. Мовлення дошкільника формується у процесі інтелектуальної діяльності і особливе місце тут належить грі. Те, що дітям цікаво, вони запам'ятовують швидко та якісно.

Наочність мислення пов'язана з конкретністю: діти спираються на поодинокі факти, які їм відомі на основі життєвого досвіду чи спостережень за навколишнім.

Існує класифікація запропонована Л. Нейманом, який проводив дослідження слуху у слабочуючих дітей методом тональної аудіометрії.

1 група – діти, які майже не розрізняють звуків та реагують лише на гучний голос біля вуха.

2 група – діти, які реагують на близькі до них звуки, розрізняють звуки «о» та «у».

3 група – діти, які сприймають середній діапазон частот.

4 група – діти, які сприймають частоти від 125 од 2000 Гц [39].

Точність уявлень формуються під впливом систематичних вправ. Уява дітей сприяє розвитку практичного досвіду, розвитку уваги та мовленнєвої практики. У дітей дошкільного віку з нормотиповим розвитком мовленнєві здібності мають конкретну періодизацію:

Перший етап розвитку мовлення пов'язаний із практичним узагальненням мовних фактів: це діти від 2,5 до 4,5 років. На цьому етапі дошкільники ще не замислюються про морфологію чи синтаксис. Їх мовлення побудоване на відтворенні відомих слів. Основним джерелом мовленнєвої практики служать оточуючі дорослі: діти повторюють слова, фрази, не замислюючись про смислове значення. Необхідно відзначити, що ближче до чотирьох років у мовленні дітей з'являється велика кількість нових слів, які утворюються у процесі творчої діяльності.

На першому етапі мовленнєвого розвитку дітей закладається комунікативне ядро: у його основі перебувають мовні знання та первинні навички спілкування. На даному етапі формуються такі комунікативні вміння та навички:

- вміння сприймати та розуміти мовленнєві конструкції на слух;
- вміння емоційно та адекватно на вербальному рівні реагувати на мовлення;
- володіти навичками побудови простих питальних та розповідних конструкцій [50].

Успішність реалізації комунікативних навичок залежить на цьому рівні від розвитку сформованих мовленнєвих навичок, які забезпечать утворення вмінь використовувати різні синтаксичні конструкції, поповнюючи комунікативне ядро лексичним матеріалом та звуковою формою вираження. Процес спілкування виявляється у вигляді невеликих діалогів.

Другий етап розвитку мовлення дітей дошкільного віку пов'язаний з розвитком логічного мислення: це вік 4-5 років. Мовленнєві здібності дітей формуються під впливом логічних міркувань: діти використовують у мовленні

прості речення, але прагнуть використовувати складні речення зі сполучниками причини, умови й мети.

На другому етапі розвитку мовлення відбувається поступове збагачення комунікативного ядра: це відбувається завдяки численним вправам у способі дії, опанування нових засобів спілкування на фонетичному, лексичному, граматичному рівнях. Отримані комунікативні навички реалізуються у багаторазовому повторенні форм слова чи невеликих фразових речень у діалогічному спілкуванні. Поступово формуються мовленнєві навички, що дозволяють розповісти про почуте або побачене.

У старшому дошкільному віці (5-6 років) на першому місці серед мотивів у спілкуванні переважають навички ділового співробітництва, проте починається усвідомлюватися значимість пізнавальних мотивів у процесі діяльності.

Третій етап це вік 6-7 років: розвиток мовленнєвих здібностей пов'язаний з початком вивчення мови. Діти здатні самостійно вирішувати вербально-комунікативні завдання у різних ситуаціях спілкування [11].

За нормотипового розвитку, мовлення дітей до шести років пов'язане з повним засвоєнням фонетики і лексики: діти засвоюють фонетичні особливості звуків, у активному словниковому запасі задіяно багато слів. Цей період характеризується розвитком внутрішнього мовлення. Внутрішнє мовлення дітей забезпечує розумові дії та поведінку. Розвиток мовлення та мислення тісно переплітаються і чинять взаємовплив. Внутрішнє мовлення формує та розвиває поняття, сприяє вирішенню практичних завдань у наочно-дійовому чи наочно-образному плані. Мовлення дітей 6-7 років у словесної формі починає фіксувати результати своєї діяльності, зберігає увагу до окремих процесів діяльності і керує короткочасною і оперативною пам'яттю. Комунікативні навички на цьому етапі вдосконалюються і перетворюються на вторинні вміння, засновані не лише на знаннях, а й на практичних навичках [56].

У дошкільників 6-7 років удосконалюються мотиви ділового

співробітництва, на пізнавальному рівні діти обговорюють життєві питання, спільні дії та рішення.

Комунікативний процес у дошкільному віці здійснюється з використанням різних засобів спілкування: це експресивно-мімічні, предметно-дійові та мовленнєві. Експресивно-мімічні засоби спілкування: погляд, міміка, рухи тіла сприяють більш емоційному спілкуванню. Предметно-дійові засоби спілкування різноманітні та залежать від ситуації: вони пов'язані з різними предметами, позами, рухами, наприклад, простягання предмета співрозмовнику, протест, рух головою. Мовленнєві засоби спілкування у дошкільному віці виявляються у вигляді – висловлювання, питання, відповіді, репліки. Формування та розвиток у такому системному напрямку становить основу комунікативних операцій.

Отже, комунікативна компетентність дошкільників багато у чому визначається рівнем розвитку мовлення. Мовлення впливає на регуляцію поведінки та діяльності кожної дитини у соціумі. Дошкільники, які мають усвідомлене та якісне мовлення, до старшого дошкільного віку оволодівають наступними комунікативними навичками та вміннями: співробітництва та взаєморозуміння, слухати, чути, сприймати та розуміти матеріал, ведення діалогічного та монологічного мовлення, гри [11].

Весь комунікативний процес є системою структурних компонентів: потреби, мотиви, мовленнєві операції (дії) поповнення лексичного матеріалу і синтаксичних конструкцій у мовленні. Всі ці компоненти системного мовленнєвого та психічного розвитку дітей утворюють рівень розвитку комунікативних навичок чи комунікативної компетентності у дошкільному віці [8].

Для успішного розвитку комунікативних навичок у дітей з порушеннями слуху необхідне тісне спілкування та спільна діяльність у сім'ї і у закладі дошкільної освіти.

Необхідно дотримуватись конкретних умов:

- соціальна ситуація чи соціальне середовище розвитку дітей дошкільного віку;
- формування потреби у спілкуванні з ровесниками, батьками та іншими людьми;
- спільна діяльність з використанням різноманітних навчальних або рольових ігор, оскільки гра служить провідним соціальним фактором розвитку особистості кожної дитини;
- формування комунікативної культури та мотиваційної сфери дошкільників [12].

Таким чином, визначаючи закономірності оволодіння дітьми комунікативними навичками в онтогенезі необхідно відзначити, що виникнення кожного нового типу спілкування не призводить до витіснення попереднього – деякий час вони співіснують, потім, розвиваючись, кожен із типів спілкування набуває нових, складніших форм. Діти, у яких є порушення у мовленнєвій системі, більшою мірою потребують формування комунікативних умінь та навичок. Будь-яке порушення негативно відбивається на комунікативному процесі та процесі соціально-психологічної адаптації дітей у суспільстві [52].

Порушення слуху може бути різним за своєю структурою, отже, по-різному проявляються патологічні процеси у розвитку мовлення. Це супроводжується незрілістю окремих психічних функцій, що відображається у стійкому порушенні комунікативного процесу, заважає формуванню та розвитку комунікативної компетентності дошкільника.

Слух – відображення дійсності у формі звукових явищ, здатність живого організму сприймати та розрізняти звуки. Ця здатність реалізується за допомогою органу слуху, або звукового аналізатора, складного нервового механізму, що сприймає та диференціює звукові подразнення [22].

Одним з найважливіших показників психологічної готовності дітей з порушеннями слуху до комунікації є рівень слухомовленнєвого розвитку дитини,

оскільки слух і мовлення є не лише засобом прийому та переробки інформації, а й засобом удосконалення процесу мислення. Чим багатше і правильніше мовлення дитини, чим краще розвинений її фізіологічний і фонематичний слух, тим ширші можливості комунікативної діяльності.

У клініко-лінгвістичній практиці виділяють три основні комунікативні групи дітей із порушеннями слуху. Клініко-комунікативна картина глухих дітей свідчить про глибоке стійке двостороннє порушення слуху, що визначається, передусім, спадковістю, вродженими чи набутими у ранньому дитинстві чинниками – до оволодіння мовленням. У разі, коли глухих дітей не навчають мовлення спеціальними засобами, вони стають німими – глухонімими.

Більшість глухих дітей мають залишковий слух. У плані комунікації вони сприймають тільки дуже гучні звуки (силою від 70-80 дБ) у діапазоні не вище 2000 Гц. Як показує комунікативна практика, глухі краще чують нижчі звуки (до 500 Гц) і мало сприймають високі (понад 2000 Гц). Якщо глухі відчують звуки гучністю 75-90 дБ, прийнято вважати, що в них глухуватість третього ступеня.

Якщо ж глухі відчують лише дуже гучні звуки – силою понад 90 або 100 дБ, стан їх слуху визначається як глухуватість четвертого ступеня. Тривале навчання таких осіб забезпечує, зрештою, формування мовлення, що наближається до нормального, чи хоча б сприяє спілкуванню у соціальному середовищі. Слабочуючі – особи з частковою недостатністю слуху, що призводить до стійкого порушення мовленнєвого розвитку [72].

До тих, хто слабо чує, відносяться діти з дуже великими відмінностями у площині слухового сприйняття. Недоліки слуху у туговухої дитини призводять до уповільнення темпу оволодіння мовленням, сприйняття мовлення на слух у спотвореному вигляді, зміни фонетико-фонематичного ряду, зміни комунікативної структури. Втрата слуху у пізньооглухлих дітей носить тотальний, або близький до глухоти, характер. На цьому ґрунті у дитини може з'явитися важка психічна реакція на те, що вона не чує багато звуків або чує їх

спотвореними, не розуміючи, що їй кажуть. Це часом призводить до повної відмови дитини від будь-якого комунікативного розвитку у навколишньому середовищі, дає поштовх психічному захворюванню (аутизму, ретардації). Завдання фахівця полягає в тому, щоб активізувати комунікативну діяльність, навчити дитину сприймати та розуміти усне мовлення [22].

Якщо є достатні залишки слуху, то ця мета досягається за допомогою слухового апарату. Однак при більш тотальному порушенні слуху необхідними засобами комунікації стають: дактильна абетка, жестове мовлення, читання з губ і писемне мовлення.

Звукове оформлення мовлення у дітей з порушеннями слуху значно відстає від вікової норми: у них продовжують спостерігатися всі види порушень звуковимови (відзначаються порушення вимови свистячих, шиплячих, Л, ЛЬ, Р, РЬ, порушення одзвінчення і пом'якшення). Недостатній розвиток фонематичного слуху та сприймання призводить до того, що у дітей не формується готовність до звукового аналізу та синтезу слів, що згодом не дозволяє їм успішно опанувати грамоту в школі без допомоги сурдопедагога [31].

На думку С. Кульбіді для дітей із порушеннями слуху характерне недостатнє формування словотворчої діяльності. Іноді вони намагаються використовувати прості зменшувально-пестливі форми іменників, типу: будиночок, хвостик, носик, столик. Найчастіше діти роблять грубі порушення при утворенні нових слів. Досить часто у дітей з порушеннями слуху є порушення мовлення: невміння виділити в тексті або у реченні головні та другорядні компоненти, правильно пов'язати слова у реченні.

Спостереження за правильністю використання поставлених чи виправлених звуків у вимові старших дошкільників допомагає систематизувати види помилок і скоригувати роботу над звуковимовою кожної дитини. Важливим етапом цієї діяльності є мовленнєвий зразок батьків і педагогів.

До виправлення вимовних помилок необхідно залучати самих дітей,

привертати їх увагу до власної вимови. Педагоги використовують відстрочене виправлення щоб не переривати часто мовлення дитини [32].

Головний обов'язок вихователя та сурдопедагога полягає у знанні психофізіологічних особливостей розвитку дітей, оскільки діти по-різному реагують на порушення та зауваження: їх комунікативні труднощі криються у психологічній незрілості.

Процес засвоєння мовленнєвої навички пов'язаний з розвитком різних сфер, серед яких велику роль відіграють психічні процеси. У дітей із порушеннями слуху: недостатньо розвинута афективно-вольова, інтелектуальна, сенсорна сфера. Мовленнєвий недорозвиток пов'язаний, із соціальною адаптацією групи, створенням доброзичливої обстановки у дитячому колективі. У таких дітей яскраво виявляються: підвищена стомлюваність, низький рівень слухової та зорової пам'яті, загальмованість чи навпаки, підвищена збудливість [30].

Аналізуючи мовленнєвий розвиток дітей дошкільного віку (5-6 років) з порушеннями слуху, дослідники визначили суттєві відхилення від ровесників з нормотиповим розвитком: це, перш за все, помітно у кількісній та якісній характеристичі словникового запасу, діти з порушеннями слуху не вміють відбирати з запасу найбільш точні слова та словосполучення для вираження конкретної думки чи опису предмета. Ці відхилення впливають на формування всього комунікативного процесу [31].

Відвідування дошкільниками з порушеннями слуху спеціальних чи інклюзивних груп закладу дошкільної освіти створює сприятливі умови щодо систематичної роботи з розвитку мовлення. Зниження або порушення комунікативних можливостей та здібностей помітно відображається на провідній ігровій діяльності дітей із порушеннями слуху: бідність сюжету, низький процесуальний характер гри, низька мовленнєва активність.

### **1.3. Особливості формування вимовної сторони мовлення в дітей із**

### **порушеннями слуху.**

Патологія слуху частково чи повністю обмежує сприйняття мовлення, згодом призводить до порушення чи недорозвитку вимовної сторони мовлення.

Дитина з порушеним слухом має, зазвичай, нормально розвинуте фізіологічне дихання та життєву ємність легень. Однак із мовленнєвим диханням картина інша. Дитина, яка не зазнала спеціального навчання, звикає видихати повітря з легенів відразу ж після вдиху, що характерне для звичайного життєвого дихання. Засвоєння тривалого, ощадливого видиху, властивого для мовлення, викликає труднощі. Це призводить до порушення нормальної витрати повітря під час мовлення, що у свою чергу впливає на прискорення або уповільнення темпу вимови та неправильну розстановку пауз. Цей факт більшою мірою обумовлений недосконалим функціонуванням голосового та артикуляційного апаратів. Внаслідок чого відбувається надмірна витрата повітря [32].

У дітей відзначається велика кількість голосо-артикуляційних реакцій, які у перші три місяці життя не відрізняються від дітей з нормотиповим розвитком. Дитина, що народилася з патологією слуху, кричить так само, як і звичайна дитина. Незабаром починає гулити і лепетати. Однак, відсутність сприйняття голосу і мовлення, що звучить, призводить до того, що лепет не отримує розвитку відповідного нормальному, і починає поступово згасати. За допомогою збережених аналізаторів глуха дитина має можливість отримати деяку непрямую інформацію проте інформація, що передається тим чи іншим аналізатором є неповною.

Якщо дана категорія дітей не отримує своєчасного спеціального навчання, то вони мають, як правило, лише елементарні голосові реакції, а саме: крик, крехтання, цмокання, мукання, артикулювання без голосу; вигуки, різного роду звуків, пов'язаних з емоціями дитини або що використовуються для привертання уваги, або вигуки у вигляді різноманітних звуків, близьких до мовленнєвих і що виявляються у зв'язку зі «спонтанною вокалізацією», якою супроводжуються,

наприклад, ігри. Маленькі діти з порушеннями слуху, маючи обмежені можливості для слухом'язового наслідування, набувають схильності до візуально-м'язового наслідування мовленнєвих рухів, які вони бачать у оточуючих. Отже, надалі можливий варіант розвитку белькотіння за умови перебування дитини в мовленнєвому середовищі навіть без спеціального навчання. У разі недотримання цієї умови кількість голосових реакцій з віком скорочується. Надалі у глухих дітей дошкільного віку спостерігаються лише експресивно-мімічні та предметно-дійові засоби спілкування у поєднанні з вокалізаціями та лепетом. Незважаючи на глибоке ураження слуху, такі діти здебільшого мають дзвінкі, чисті голоси, дзвінкий сміх, природний плач [31].

Слабочуючим, які втратили слух у ранньому віці також, властиве відхилення від нормального ходу розвитку всіх сторін мовленнєвої системи, у тому числі й вимовної. У немовлят період формування передумов мовлення протікає приблизно так само, як і у глухих. Проте вже на 2 році життя, у них з'являється белькіт менш багатий у порівнянні з дітьми, які не мають порушення слуху, але що відрізняється від белькотіння глухих. У деяких дітей до двох-трьох років з'являються лепетні слова та звуконаслідування, декілька слів, що позначають назви іграшок та навколишніх предметів. Фонетична сторона мовлення цих дітей характеризується численними помилками у звуковимові, у труднощах відтворення слів різної складової структури та звуконаповнюваності. Ці діти часто змішують у вимові слова, фонетично подібні, але різні у лексичному відношенні (пісок - лісок). Труднощі диференціації звуків на слух викликають численні та різноманітні порушення звуковимови:

- змішування звуків (частіше спостерігається змішування дзвінких з глухими, шиплячих зі свистячими, твердих з м'якими);
- заміна одних звуків іншими (наприклад, свистячих «с-з» вибуховими «т-д» тощо); спотворена вимова звуків;
- поршення пом'якшення;

- порушення одзвінчення;
- відсутність одного із складових звуків у зв'язку з пізнім формуванням африкатів;
- відсутність складних за артикуляцією звуків (р, л, ч, щ, ц).

Для вимови даних дітей характерна загальна змазаність, бідність інтонації, голос глухий і слабо модульований, темп мовлення, зазвичай, уповільнений [30].

Дошкільник, у всіх галузях свого життя та діяльності потребує допомоги, розумного керівництва та прямого навчання з боку дорослого.

Усне мовлення дітей з різними порушеннями часто не може стати засобом спілкування та розвитку дитини без спеціальної систематичної роботи, тому організація процесу навчання вимові не втрачає своєї актуальності.

У низці досліджень у оволодінні вимовою дошкільників з порушеннями слуху виділяється інформальний шлях та шлях систематичного цілеспрямованого навчання. Інформальний шлях передбачає оволодіння вимовною стороною без спеціального навчання за допомогою наслідування мовлення оточуючих. Шлях систематичного цілеспрямованого навчання вимові, ґрунтується на спеціальних фронтальних та індивідуальних заняттях, мовленнєвих зарядках.

На індивідуальних заняттях проводиться робота з постановки, корекції та автоматизації звуків, усунення порушень голосу, мовленнєвого дихання, порушень відтворення слова, виходячи з вихідних даних, особливостей інтелектуального та емоційного розвитку, стану слуху, а також програмних вимог.

На фронтальних заняттях обов'язково закріплюються вимовні навички, сформовані на індивідуальних заняттях. Також організовується робота з формування правильного темпу, злитності, засвоєння навичок постановки словесного наголосу, які піддаються корекції на бісенсорній основі у процесі наслідування мовлення логопеда.

Мовленнєві зарядки – це одна з форм організації роботи з навчання вимови, основними завданнями якої вважаються постановка звуків, закріплення та

автоматизація засвоєних навичок звуковимови на матеріалі складів, слів, словосполучень, речень; робота над ритміко-інтонаційною стороною мовлення; відпрацювання у мовленні дітей навички відтворення слів та речень, найбільш необхідних і часто вживаних у мовленні; слів зі складною структурою. З метою роботи над темпо-ритмічною стороною мовлення широко використовується фонетична ритміка, особливе значення якої полягає в процесі навчання наслідування рухів, поєднання рухів з мовленням, що тривалий час становить труднощі для дітей, враховуючи рівень їх моторного розвитку.

Робота з навчання вимови ділиться на два етапи: початковий (з перших днів навчання до чотирьох років) та основний (з чотирьох до семи років) [40].

Характерною особливістю першого етапу є використання, як методу формування вимови, наслідування мовлення дорослого на бісенсорній основі. Основна мета полягає у формуванні потреби в усному спілкуванні. Відповідно виділяють основні завдання цього періоду: розвиток здатності до наслідування мовлення, що звучить; спонукання до використання мовлення у спілкуванні попри його недосконалість.

Логопед має зрозуміти висловлювання дитини та правильно його оформити відповідно до віку та вимовних можливостей. Потім дати зразок висловлювання і спонукати вимовити його разом (пов'язано) або після себе (відображено). Весь матеріал має подаватися голосом розмовної гучності, у нормальному темпі, із виділенням наголосу, з дотриманням норм орфоепії.

Враховуючи особливості вимовних можливостей дітей із порушеннями слуху на першому етапі, допускається вимова слів із заміною і пропуском звуків, і спотворена вимова звуку чи змішування двох правильно вимовлених звуків. Важливо стежити, щоб у мовленні дітей не виникали грубі порушення (відкрита та закрита гугнявість, бічна артикуляція, горлове [p] тощо) [41].

Особливо важливо на даному етапі використовувати фонетичну ритміку, щоб спочатку навчити дітей наслідувати великі і дрібні рухи.

Як правило, до чотирьох років більшість дітей повністю реалізують свої можливості оволодіння усним мовленням на основі наслідування. Тому з цього віку розпочинається другий етап роботи над вимовою.

Основна відмінність від першого етапу полягає у регулюванні відтворення звукового складу мовлення. За наявності грубого порушення заміники звуків, що виникли спонтанно, замінюються на дозволені скороченою системою фонем; також викликаються за допомогою спеціальних логопедичних прийомів звуки, що найбільше впливають на виразність мовлення.

У той же час акцентується увага на роботу над словом та фразою. Дітей вчать дотримуватися звукоскладового складу слова при вимові його в нормальному темпі, з виділенням наголошеного складу, разом, з дотриманням орфоепічних норм. Навичка злитної вимови коротких фраз, розподіл довгих фраз на синтагми (частини) та вимова із словесним і логічним наголосом, дотриманням звукового складу слів формується під час роботи над фразою. Велика увага приділяється роботі над інтонацією. Мовленнева ритміка активно використовується. Тільки тепер вона використовується переважно для закріплення звуків у словах, словосполученнях, фразах [74].

Робота з навчання вимови ведеться полісенсорним методом. Як основні методи навчання використовуються відображене і сполучене мовлення, деякі спеціальні логопедичні прийоми постановки звуків, мовленнева ритміка. Одним з найбільш ефективних прийомів роботи над вимовою є фонетична ритміка, під час наслідування: великі і дрібні рухи тіла, рук, ніг поєднуються з вимовою звуків, складів, слів та фраз. У процесі вдосконалення вимовних навичок зростає кількість мовленнєвих ігор та вправ, у яких використовуються словесне позначення предметів та його зображень; відповіді на запитання; складання розповідей за сюжетними малюнками; складання речень з окремих слів та тексту з окремих речень; підбір пропущених слів тощо.

Зміст роботи з навчання вимови дошкільників, які мають порушення слуху,

наповнюється відповідно до диференційованих вимог розділу програми виховання та навчання глухих та слабочуючих дітей «Розвиток слухового сприймання та навчання вимови», які в свою чергу враховують різні варіанти стану слуху та вихідний рівень розвитку усного мовлення дітей [74].

Залежно від ступеня виразності того чи іншого порушення та віку дитини, корекційно-педагогічна робота може бути різною.

Корекційно-педагогічна робота з дітьми дошкільного віку з порушеннями слуху залежить від умов: ступеня зниження слуху (чим більше знижений слух, чим гірше засвоєння мовлення та його складових); часу настання порушення (чим раніше, тим гірша ситуація); умов виховання дитини, тобто від уваги, що приділяється розвитку вимовної сторони [22].

До змісту роботи з навчання вимови входять такі розділи:

- робота над темпо-ритмічною та інтонаційною сторонами мовлення;
- мовленнєвим диханням;
- голосом;
- звуками мовлення;
- словом;
- фразою [40].

Робота над темпо-ритмічною та інтонаційною сторонами мовлення. Використання мовленнєвої ритміки, як прийом роботи над вимовою, заснований на навчанні дітей наслідування рухів рук, ніг і тіла, які супроводжуються вимовою звуків, складів, слів і фраз. З допомогою цього підходу проходить робота над довжиною і злитністю звучання, даються завдання на зміну темпу мовлення.

За допомогою мовленнєвої ритміки відпрацьовується сила, висота голосу. Дитина вчиться вимовляти склади голосно та тихо; змінювати висоту голосу. Дітей вчать говорити високим і низьким голосом на прикладі голосних і складів,

слів і фраз.

Логопед, працюючи з дітьми 2-3 років, вчить їх відокремлювати один склад від ряду складів, а на спеціальних заняттях закріплює здатність визначати на слухо-зоровій та слуховій основі їх кількість.

Дітей 3-4 років, вчать відтворювати як прості двоскладові ритми (наприклад, Тата, таТА), трискладові (Татата, татата, татаТА). Для цього проводяться вправи, на яких діти плескають, відстукують ритми, зображують їх диригуванням. Через деякий час, рухи при вимові наголошеного і ненаголошеного складів починають відрізнятися за амплітудою та тривалістю.

До 5-6 років, дітей вчать відтворювати ритм, що повторюється (наприклад, ТАтаТАтаТАта або папаПАпапаПапаПАПА), при цьому діти можуть ходити по колу, плескати в долоні, крокувати на місці і т.п. Дітей вчать як відтворювати ритм слів, а й підбирати їх у ритмі, запропонованому дорослим.

Починаючи з 2 років і до кінця дошкільного віку в ході спеціальних ігрових вправ, ігрових занять дітей вчать наслідувати педагога, який зображує різні емоційні стани, при цьому матеріал поступово ускладнюється. Сценки на таких ігрових заняттях можуть бути дуже різноманітні: хтось хоче їсти, хтось загубився, захворів тощо. Крім всього сказаного, дітей вчать виразному читанню, наприклад, віршів, лічилок, потішок.

Всі описані типи занять і вправ при їх щоденному проведенні сприяють становленню природного, виразного мовлення. Але в дітей із значним зниженням слуху, за індивідуальних особливостей, виникають труднощі у становленні мовленнєвого дихання і голосу. Для допомоги таким дітям необхідно проводити роботу над цими сторонами вимови на індивідуальних та спеціальних фронтальних заняттях [74].

Робота над мовленнєвим диханням.

Проводяться вправи на формування тривалого і певної сили видиху. Цей вид вправ не пов'язаний з мовленням. Наприклад, здування вати, паперу, катушок

зі столу, задування свічок, видування мильних бульбашок і т. д. Згодом збільшується відстань, на якій розташовуються об'єкти, завдання ускладнюються.

Проводяться вправи, пов'язані з подовженою вимовою голосних і багаторазовим повторенням складів на одному видиху, діти вимовляють разом слова і невеликі фрази

На початковому етапі навчання дітей вчать вимовляти на одному видиху дво, трискладові слова, фрази. Потім фрази та слова, що складаються з 3-5 складів та слів, а до віку 6-7 років, слова з 7-8 складів.

Можна відзначити, що вправи з подовженою і короткою вимовою голосних теж сприяють формуванню мовленнєвого дихання.

Робота над голосом.

Найчастіше діти визначають наявність чи відсутність голосу на слух. У тих випадках, коли у дітей спостерігається порушення сили, висоти та тембру голосу, використовуються вправи на тривалу вимову голосних звуків ізольовано та у складах.

У більш важких випадках, коли не відзначаються позитивні зміни після занять протягом 2-4 тижнів, рекомендується вібротактильний контроль: дотик вібрації гортані, відчуття вібрації грудної клітини при голосі нормальної висоти, вібрації крил носа при гугнявому голосі і т.д.

Робота над мовленнєвими звуками.

Робота проводиться у два етапи. Перший етап – нерегламентоване засвоєння звуків, другий – регламентація звукового складу мовлення.

Зупинимось першому етапі. Робота проводиться за допомогою фонетичної ритміки на всіх звуках, виняток становлять глухі діти, в роботу у них не включаються афrikати [ц] та [ч]. Починається робота з голосного звуку [а], потім звуки [п], [б], [м], і тільки потім [у], [т], [н], [о], [л], [ф], [в], [і], [ѳ], [є], [к], [г], [х], [с], [ш], [з], [ж], [р]. На виклик кожного звуку відводиться 1-2 тижні. Кожен звук автоматизується спочатку у найпростіших позиціях, потім у складніших, у

позиціях, які можуть спровокувати порушену вимову. Діти опановують правильну артикуляцію звуків, деякі звуки замінюються іншими.

На другому етапі, починається робота з уточнення звукового складу мовлення з використанням усіх відомих прийомів постановки та корекції звуків. Більшість дітей із порушеннями слуху, точно вимовляють лише окремі звуки, пропускають їх, відтворюють їх спотворено. У свою чергу заміни бувають: регламентованими, допустимими та порушеними [40].

Склад регламентованих замін для глухих розширено порівняно зі школою, крім скороченої системи фонем, основних звуків (перший концентр) [a], [o], [y], [e], [i], [п], [т], [ф], [с], [ш], [в], [м], [н], [л], які замінюють у словах ті звуки, вимову яких дитина ще не опанувала, відносяться також: заміни

звук [р] та [л];

звук [х] приголосним [к];

звук [ш] лабіалізованим [с];

звук [в] глухим [ф].

До допустимих замін відносяться заміни, непередбачені скороченою системою фонем, які з'явилися у мовленні дітей спонтанно не грубими порушеннями:

заміна звука [і] на звук [е];

міжзубна артикуляція звуків [т], [н], [с] (включаючи заміну [ш]) міжзубним лабіалізованим [с];

заміна вібранта [р] фрикативним [р];

заміна звуків [т] та [к] – [п];

заміна [п] приголосним [м];

заміна [з] вибуховим [т];

заміна [ш] щічний [ш] або лабіалізацією голосу.

На цьому етапі роботи над звуками, логопед цілеспрямовано вчить глухих і слабчочуючих дітей вимовляти замість звуків, що містять грубі порушення,

регламентовані та допустимі заміни. При цьому враховує, які звуки та їх порушення найбільше впливають на виразність мовлення.

Одночасно проводиться поетапна робота щодо формування та автоматизації точної артикуляції звуків з урахуванням скороченої системи фонем, ведеться робота над приголосними звуками. Першими нормалізується артикуляція таких приголосних звуків, як [п], [т], [м], [н], [л], [ф], [в]. Потім дитина точно відтворюватиме всі основні звуки. Надалі проводиться робота з формування та автоматизації дзвінких африкатів.

Робота з глухими і слабчуючими дошкільниками відрізняється. З глухими проводиться навчання вимови з регламентованими замінами, тоді як із слабчуючими проводиться вказана робота за необхідності.

Одним з основних методів роботи над вимовою у цьому періоді залишається мовленнєва ритміка, вона сприяє формуванню звуків наслідування, готує артикуляційний апарат до вимови звуку і полегшує цим постановку. Завдяки цьому звук легко вводиться у слово та фразу, навіть тоді, коли логопед поставив його за допомогою механічних прийомів.

Робота над словом.

У роботу над словом включається: різні сторони його фонетичного оформлення – звуко-складова та ритмічна структура, орфоєпія та темп.

Використовуються такі види робіт: відтворення слів з наслідування; читання з розкладанням на частини; читання без розкладання на частини; назва картинок, відповіді питання і т.д.

Коли дитина не може відтворити слово наслідування, тоді використовується мовленнєва ритміка. Слово ділиться на частини, окремим рухом підкреслюється вимова змично-прохідних та фрикативних звуків, особливо коли вони знаходяться наприкінці слова або у збігу приголосних.

Кожна частина слова супроводжується рухом мовленнєвої ритміки, де кожен рух плавно переходить з одного в інший, і це сприяє злитній вимові слова.

Сам характер рухів визначається фонетичним складом слова та його ритмічною структурою. На заняттях робота проводиться так:

- логопед вимовляє слово у нормальному темпі, дотримуючись наголосу та орфоепічних норм і пред'являє дітям зразок звучання;
- діти разом із логопедом вимовляють слово разом, але у дещо уповільненому темпі, фіксуючи увагу на звуках;
- діти разом з логопедом вимовляють слово в темпі, близькому до природного (на цьому етапі можна намагатися скоротити кількість рухів);
- діти самостійно вимовляють слово [73].

Робота над фразою.

До змісту роботи над фразою входять такі напрямки: злитна вимова коротких фраз, поділ довгих фраз на синтагми з допомогою пауз, виділення логічного наголосу, дотримання належного темпу вимови фрази та її інтонаційного малюнка. Використовується мовленнєва ритміка, дитина супроводжує своє мовлення диригуванням, один рух – коротка фраза чи синтагм. Окремі слова виділяються лише у тому випадку, коли цього вимагає інтонація.

У роботі використовуються вірші. Серед вправ, що використовуються для формування навички вимови фрази, можна виділити вправи, побудовані на обмеженому звуковому матеріалі. Робота над фразою тісно пов'язана з формуванням виразного мовлення, інтонації.

Всі ці вправи спрямовані на формування вміння вимовляти зі зміною темпу, сили і висоти голосу, а також відображати у мовленні емоційний стан, ставлення до об'єкта висловлювання. Це сприяє тому, щоб самостійне фразове мовлення дітей ставало більш природним та виразним [40].

#### **1.4. Дидактична гра як засіб корекційної роботи з розвитку вимови в дітей з порушеннями слуху.**

У роботі над вимовою використовують різні методи: аналітико-

синтетичний, полісенсорний, концентричний. Велика увага приділяється фонетичній ритміці та самоконтролю, так само для розвитку вимовних навичок використовуються дидактичні ігри. У грі в дітей дошкільного віку з порушеннями слуху розвиваються всі психічні процеси, зокрема і вимовні навички.

Дидактична гра як спосіб розвитку вимовних навичок містить у собі великі потенційні можливості:

- Викликає інтерес до занять.
- Розвиває психічні процеси.
- Вчить дотримуватися правил, розвиває контроль та самоконтроль.
- Закріплює отримані знання та вміння.

Дидактична гра – це цінний засіб розвитку інтелектуальної активності, вона активізує психічні процеси, викликає в дітей бажання пізнавати світ. Гра може зробити будь-який навчальний матеріал цікавим, вона стимулює працездатність та допомагає засвоїти нові знання.

Сорокіна А.І. виділяє такі види та типи дидактичних ігор [52]. Види ігор: подорожі, доручення, припущення, загадки, розмови.

Типи ігор на:

- збагачення активного словника;
- формування граматичної структури;
- розвиток складової структури слова;
- розвиток зв'язного мовлення.

Дидактична гра має структуру. Виділяються такі структурні складові дидактичної гри:

- дидактичне завдання;
- ігрова задача;
- ігрові дії;
- правила гри;

- результат (підбиття підсумків) [52].

Висуваються такі вимоги до дидактичних ігор, які проводяться на заняттях:

- мають бути побудовані на улюблених дітьми іграх. Важливо спостерігати за дітьми, розуміти які ігри їм подобаються більше чи менше;
- кожна гра обов'язково містить новизну;
- гра не урок. Діти мають із задоволенням пізнавати нове і завжди хотіти поринути у нову гру, а якщо їм стає нудно – її необхідно замінити;
- емоційний стан педагога має відповідати завданню. Потрібно не лише проводити саму гру, а й грати разом із дітьми;
- гра – гарна діагностика. Дитина показує себе в грі з усіх своїх найкращих і не найкращих сторін. Необхідно розмовляти з дітьми, а не вживати дисциплінарних заходів до вихованців, які порушили правила. Важливо проаналізувати та розібрати, хто як грав і як можна було уникнути конфлікту.

Дидактична гра унікальна форма виховання та навчання дітей дошкільного віку з порушеннями слуху, що дозволяє зацікавити та захопити дошкільника; зробити його роботу продуктивною як на психологічному, а й у інтелектуальному рівні.

У дидактичній грі дитина не тільки отримує нові знання, але також узагальнює та закріплює попередні. Взаємодія педагога та дитини відбувається в ігровій діяльності, що дозволяє налагодити емоційний контакт, одночасно розвивати вимовні навички, що позитивно впливає на психічні процеси.

### **Висновки до розділу**

Мовлення впливає на регуляцію поведінки та діяльності дитини. Дошкільники, які мають усвідомлене та якісне мовлення до старшого дошкільного віку оволодівають наступними комунікативними навичками та вміннями: співробітництва та взаєморозуміння, слухати, чути, сприймати та

розуміти інформаційний матеріал, ведення діалогічного та монологічного мовлення, гри.

Труднощі диференціації звуків на слух викликають численні та різноманітні порушення звуковимови: змішування звуків (частіше спостерігається змішування дзвінких з глухими, шиплячих з свистячими, твердих з м'якими); заміна одних звуків іншими (наприклад, свистячих «с-з» вибуховими «т-д» тощо); спотворена вимова звуків; порушення пом'якшення; порушення одзвінчення; відсутність одного із складових звуків у зв'язку з пізнім формуванням африкатів; відсутність складних за артикуляцією звуків (р, л, ч, щ, ц).

Для вимови дітей з порушеннями слуху характерна загальна змазаність, бідність інтонації, голос глухий і слабо модульований, темп мовлення, зазвичай, уповільнений.

У низці досліджень у оволодінні вимовою дошкільників з порушеннями слуху виділяється інформальний шлях та шлях систематичного цілеспрямованого навчання. Інформальний шлях передбачає оволодіння вимовною стороною без спеціального навчання за допомогою наслідування мовлення оточуючих. Шлях систематичного цілеспрямованого навчання вимові, ґрунтується на спеціальних групових та індивідуальних заняттях, мовленнєвих зарядках.

На індивідуальних заняттях проводиться робота з постановки, корекції та автоматизації звуків, усунення порушень голосу, мовленнєвого дихання, порушень відтворення слова, виходячи з вихідних даних, особливостей інтелектуального та емоційного розвитку, стану слуху, програмних вимог.

На фронтальних заняттях обов'язково закріплюються вимовні навички, сформовані на індивідуальних заняттях. Також організовується робота з формування правильного темпу, злитності, засвоєння навичок постановки словесного наголосу, які піддаються корекції на бісенсорній основі у процесі наслідування мовлення логопеда.

Мовленнєві зарядки – це одна з форм організації роботи з навчання вимови,

основними завданнями якої вважаються постановка звуків, закріплення та автоматизація засвоєних навичок звуковимови на матеріалі складів, слів, словосполучень, речень; робота над ритміко-інтонаційною стороною мовлення; відпрацювання у мовленні дітей навички відтворення слів та речень, найбільш необхідних і часто вживаних у мовленні; слів зі складною структурою. З метою роботи над темпо-ритмічною стороною мовлення широко використовується фонетична ритміка, особливе значення якої полягає у процесі навчання наслідування рухів, поєднання рухів з мовленням, що тривалий час становить труднощі для дітей, враховуючи рівень їх моторного розвитку.

Робота з навчання вимови ділиться на два етапи: початковий (з перших днів навчання до чотирьох років) та основний (з чотирьох до семи років). Корекційно-педагогічна робота з дітьми дошкільного віку з порушеннями слуху залежить від умов: ступеня зниження слуху; часу настання порушення; умов виховання дитини, тобто від уваги, що приділяється розвитку вимовної сторони.

До змісту роботи з навчання вимови входять такі розділи: робота над темпо-ритмічною та інтонаційною сторонами мовлення: мовленнєвим диханням: голосом; над звуками мовлення; словом; фразою.

Дидактична гра як спосіб розвитку вимовних навичок і містить у собі великі потенційні можливості: викликає інтерес до занять; розвиває психічні процеси; вчить дотримуватися правил, розвиває контроль та самоконтроль.

Дидактична гра – цінний засіб розвитку інтелектуальної активності, вона активізує психічні процеси, викликає в дітей бажання пізнавати світ. Гра може зробити будь-який навчальний матеріал цікавим, вона стимулює працездатність та допомагає засвоїти нові знання.

Дидактична гра унікальна форма виховання та навчання дітей дошкільного віку з порушеннями слуху, що дозволяє зацікавити та захопити дошкільника; зробити його роботу продуктивною як на психологічному, а й у інтелектуальному рівні. У дидактичній грі дитина не тільки отримує нові знання, але також

узагальнює та закріплює попередні. Взаємодія логопеда та дитини відбувається в ігровій діяльності, що дозволяє налагодити емоційний контакт, одночасно розвивати вимовні навички, що позитивно впливає на психічні процеси.

Відвідування дошкільниками з порушеннями слуху спеціальних чи інклюзивних груп закладу дошкільної освіти створює сприятливі умови щодо систематичної роботи з розвитку мовлення. Зниження або порушення комунікативних можливостей та здібностей помітно відображається на провідній ігровій діяльності дітей із порушеннями слуху: бідність сюжету, низький процесуальний характер гри, низька мовленнєва активність.

## Розділ II

### Вивчення особливостей розвитку вимовних навичок у старших дошкільників із порушеннями слуху. Методика та зміст формувальної частини дослідження

#### 2.1. Організація та методика проведення констатувальної частини дослідження.

Мета констатувального експерименту – вивчення рівня вимовних навичок у старших дошкільників із порушеннями слуху. Завдання:

- вивчити стан навичок вимови у дошкільників, які мають порушення слуху та дітей з нормотиповим розвитком слуху;
- виділити особливості вимовних навичок у дітей із порушеннями слуху;
- провести аналіз отриманих результатів.

До експериментальної групи (ЕГ) увійшли 7 дітей старшого дошкільного віку. У них діагностовані: двостороння сенсоневральна глухуватість 2-4 ступеня у шести дітей, глухота в однієї дитини, а також далекозорий астигматизм у однієї, ДЦП у однієї, ЗПР у трьох. Всі діти бінарно протезовані заушними слуховими апаратами.

Для проведення порівняльного аналізу результатів констатувальним експериментом також було охоплено 7 дітей такого ж віку, але без порушення слухової функції. Констатувальний експеримент включав 3 етапи: підготовчий, основний, заключний.

На підготовчому етапі вивчалась документація з ІКЦ, спостерігали за дітьми, розмовляли з вихователями, дефектологом, логопедом та психологом установи.

На основі цих методів ми отримали такі відомості, що представлені у таблиці 2.1, де представлена характеристика експериментальної групи.

Таблиця 2.1.

**Характеристика експериментальної групи дітей із порушеннями слуху (ЕГ).**

<b>Характеристика</b>	<b>Групи дітей</b>	<b>Кількість дітей</b>	<b>Відсоткове співвіднесення %</b>
Стан слуху	Двухстороння сенсоневральна туговухість 2-3 ступеня	2	28, 6 %
	Двухстороння сенсоневральна туговухість 3-4 ступеня.	4	57, 1 %
	Двухстороння сенсоневральна глухота	1	14, 3 %
Протезування	Бинаурально протезовані завушними слуховими апаратами.	7	100%
Стан зору	Далекозорий астигматизм.	1	14, 3 %
	Немає порушень	6	85,7 %
Інтелектуальний розвиток	Затримка психічного розвитку	3	42, 9 %
	Інтелект у межах вікової норми	4	57, 1 %
Інші порушення	ДЦП	1	14, 3 %
	Синдром Шарко-Марі-Тута	1	14, 3 %
	Відсутні	5	71, 4 %

Ми також детально вивчили порівняльну групу дітей без порушень слуху. Обробка отриманих даних показала такі результати: що ця група дітей немає жодних порушень слуховий функції. У 42, 9% дітей ЗНМ 3 рівня, 57, 1% ЗНМ 4 рівня, ЗПР у 28, 5% (двох) дітей.

Основний етап.

На цьому етапі давалися спеціально розроблені завдання для вивчення вимовної сторони мовлення двох груп дітей

Вивчення проходило за напрямками:

Вивчення мовленнєвого дихання та пов'язаної з ним злитності вимови.

Вивчення голосової функції.

Вивчення звуковимови.

Перевірка дотримання словесного наголосу.

Перевірка дотримання норм орфоєпії.

Перевірка використання різноманітних видів інтонації.

Досліджувані виконували завдання за інструкцією. Умовою експерименту було проведення всіх завдань на слухо-зоровій основі, без опори на писемне мовлення.

Після виконання кожного завдання проводився якісний аналіз результатів.

Завдання оцінювалися таким чином:

завдання виконано з першого разу без допомоги – 3 бали.

завдання виконано з другого чи третього разу, або з допомогою – 2 бали.

завдання не виконане – 1 бал.

Вивчення мовленнєвого дихання та злитності вимови.

Завдання: Мовленнєве дихання перевірялося за допомогою спеціальної гусені з намистинок. Дитину просили витягувати гусінь з чарівного мішечка поступово і при цьому на одному видиху вимовляти склади, а для перевірки злитності вимови, задавалися питання, які вимагали усної відповіді, також дитину просили скласти речення до сюжетної картинки.

Оцінка завдання: виконано з першого разу без допомоги – 3 бали, виконала з 2-3 разу або з допомогою – 2 бали, не виконала – 1 бал. Також докладно у картки записувалася точна кількість складів, які вимовила дитина. Додатково заносилися до картки такі параметри: злитна вимова чи вимова по складах.

Вивчення голосової функції.

Рівень володіння голосом визначався у процесі обстеження, характеризуючи його за силою, висотою, тембром. Усі показники заносилися до карти дитини.

Вивчення звуковимови.

Завдання: При вивченні вимови звуків використовувався альбом з дібраними за фонетичним принципом картинками, на кожен звук виділялося по 2-3 картинки, і звук був у різних позиційних і комбінаторних умовах.

Оцінка завдання: виконано з першого разу без допомоги – 3 бали, виконано з 2-3 разу або із допомогою – 2 бали, не виконано – 1 бал.

Перевірка вимови збігу приголосних.

Завдання: Правильність вимови збігу приголосних перевірялася за усним називанням дитиною різних картинок, де у назві був збіг приголосних (стіл, капуста, ведмедик, цукерка, шапка, гарбуз, дівчинка, трамвай та ін.). Оцінка завдання: виконано з першого разу без допомоги – 3 бали, виконано з 2-3 разу або із допомогою – 2 бали, не виконано – 1 бал.

Так само обирався один з 4 варіантів, що описує рівень розвитку цього параметра:

Правильно відтворює у мовленні.

Відтворює з паузами.

Відтворює з допомогою.

Не відтворює.

Помічався ще один параметр: як дитина вимовляє збіг приголосних із призвуками/без призвуків.

Дотримання словесного наголосу.

Завдання: Дітям пропонувався чарівний будиночок, де у кожному віконці хтось чи щось заховано, при цьому потрібно було дотриматись певної послідовності, кожне віконце мало свою цифру. Дитина мала назвати такі картинки: склянка, бабуся, шапка, капуста, барабан, рука, лялька, тарілка і т.д. слова з різною ритмічною структурою та кількістю складів.

Оцінка завдання: виконано з першого разу без допомоги – 3 бали, виконано з 2-3 разу або із допомогою – 2 бали, не виконано – 1 бал.

Додатково завдання оцінювалося за такими критеріями: поодинокі помилки, часті помилки, немає дотримання словесного наголосу.

Перевірка дотримання норм орфоєпії.

Завдання: Дотримання норм орфоєпії визначалося у процесі використання гри «Лабіринт» у вигляді чарівної стежки, де на шляху потрібно зібрати картки-квіти, на звороті яких були картинки і назвати їх, при цьому перевірялося: оглушення дзвінких приголосних (наприкінці слова): зуб, сад, пиріг, потяг, острів, ніж.

Вимова ненаголошеного «о»: вода, корова, молоко, подарунок.

Оцінка завдання: виконано з першого разу без допомоги – 3 бали, виконано з 2-3 разу або із допомогою – 2 бали, не виконано – 1 бал.

6. Перевірка використання різноманітних видів інтонації.

Завдання: Володіння розповідною, питальною і окличною інтонацією перевірялося за завданням на прикладі голосних звуків і фрази. Логопед просив дитину послухати та повторити ту чи іншу інтонацію.

Оцінка завдання: виконано з першого разу без допомоги – 3 бали, виконано з 2-3 разу або із допомогою – 2 бали, не виконано – 1 бал.

Завдання оцінювалося додатково за такими критеріями:

Точне та правильне відтворення.

Неточне відтворення.

Неможливість відтворення.

Після виконання всіх завдань за усіма напрямками, робився загальний висновок про виразність мовлення дитини, який зафіксовано у карті. Варіанти висновку:

Мовлення виразне, зрозуміле.

Мовлення недостатньо виразне. Зрозуміле лише для близьких дитини.

Мовлення невиразне.

Результати експериментального вивчення.

Заключний етап полягав у кількісній і якісній характеристиці результатів експериментального вивчення. Отримані результати представлені у тій послідовності, як проходило саме обстеження.

**Таблиця 2.2.**

**Результати вивчення мовленнєвого дихання**

<b>Характер виконання завдань</b>	<b>Діти з порушеннями слуху (ЕГ)</b>	<b>Діти без порушень слуху (КГ)</b>
Самостійно, без допомоги	43 %	100 %
З 2-3 разів або з допомогою	43 %	0 %
Не виконано	14 %	0 %

За виконання завдань у групі дітей із порушеннями слуху було отримано такі результати. Самостійно виконали завдання 43% дітей, що відповідає високому рівню, вони вимовляли від 10 до 13 складів на одному видиху. На середньому рівні перебувають 43% дітей, їм знадобилася допомога, у цій групі діти вимовили від 6 до 9 складів на одному видосі. На низькому рівні виявилось 14% дітей, вони не впоралися із завданням, на одному видиху вимовили до 6 складів. При виконанні завдання у дітей, що перебувають на середньому рівні, виникали труднощі у розумінні самого завдання: деякі діти виймали гусінь з мішка всю відразу вимовляючи лише один склад, або вимовляли склади не на одному вдиху, а добирали повітря кілька разів. Із завданням не впоралася лише одна дитина.

У контрольній групі діти виконали завдання самостійно, що відповідає високому рівню, від 10 до 15 складів на одному видиху.

Перевіряючи злитність вимови у експериментальній групі всім дітям знадобилася допомога, але одна дитина не впоралася із завданням. Так 86% дітей мали середній рівень, він характеризувався тим, що діти разом вимовляли знайомі слова та короткі фрази, їм задавалися навідні питання під час обстеження. У 14% дітей низький рівень: поскладова вимова слів у фразах, великі паузи між словами.

У контрольній групі всі діти самостійно виконали завдання, вони мають високий рівень, який характеризується злитною вимовою як коротких фраз, так і речень, що складаються з 3-4 слів.

Результати вивчення голосової функції.

Під час вивчення голосової функції не давалася кількісна оцінка результатів у зв'язку з тим, що голос обстежувався під час проведення дослідження. У експериментальній групі діти користуються голосом нормальної висоти і сили без грубих відхилень від нормального тембру, але у двох дітей помічені деякі особливості, так у однієї дитини з ДЦП і ЗПР відзначається слабкий і тихий голос, а в іншій дитини із ЗПР голос гучний, крикливий, що зумовлено структурою додаткових порушень.

**Таблиця 2.3.**

**Результати вивчення стану звуковимови дітей з порушеннями слуху (ЕГ) та без порушення слухової функції (КГ) (%).**

Характер виконання завдань	Діти з порушеннями слуху (ЕГ)	Діти без порушень слуху (КГ)
Самостійно, без допомоги	0 %	71 %
З 2-3 разу або з допомогою	100 %	29 %
Не виконано	0 %	0 %

При виконанні цього завдання допомога логопеда була потрібна всім дітям у експериментальній групі, що відповідає середньому рівню. Діти не завжди правильно називали картинки по порядку: ліворуч-праворуч, знизу-вгору, а у хаотичному порядку, ті, які їм більше сподобалися і викликали інтерес, помічені порушення звуковимови: призубна артикуляція; призвуки при вимові звуків [с], [ж], [п], [ф], [с]; закрита гугнявість; оглушування дзвінких приголосних звуків [ж], [б], [д], [г]; також деякі звуки такі як [л], [ш], [з], [ж], [с], [ф], [р] не автоматизовані та відсутні; немає звуків [р], [ц], [ч], [щ]; немає злитності при вимові африкатів; різні заміни: носового звуку [н] на ротовій [т], африката [ц] на

звук [т], вибухових звуків [п], [к] на звук [т], регламентовані заміни [х] на [к], [л] на [л'], нерегламентована заміна звуку [в] на голосний [у]; пом'якшення приголосних звуків; відкрита гугнявість; призубний сигматизм шиплячих.

У контрольній групі 71% дітей мають високий рівень, вони впоралися із завданням самостійно, без допомоги, дотримуючись послідовності у картинках, пред'явлених логопедом. Помічені такі порушення: заміни звука [ш] на звуки [с'], [с]; звука [з] на звук [ш]; звука [щ] на звук [с]; звука [ж] на звук [з]; звука [з] на звук [ж]; не автоматизовані звуки [р] та [л]. Допомога знадобилася 29% дітей, що відповідає середньому рівню. У цих дітей не автоматизовані звуки [р], [р'], [л], [л']; заміни звука [ж] на звук [з'], звука [з] на звук [ш], звука [щ] на звуки [с] та [с'], звука [н] на звук [т]; немає звуків: [ш], [р], [р'], [л], [л'], [ч], [щ].

На основі отриманих даних можна зробити висновок, що діти без порушень слуху краще впоралися із завданням і мають вищі показники сформованості звуковимови.

#### Таблиця 2.4.

##### Результати вивчення вимови збігу приголосних у словах у дітей з порушеннями слуху (ЕГ) та без порушення слухової функції (КГ) (%).

Характер виконання завдань	Діти з порушеннями слуху (ЕГ)	Діти без порушень слуху (КГ)
Самостійно, без допомоги	43 %	71 %
З 2-3 разу або з допомогою	43 %	29 %
Не виконано	14 %	0 %

Завдання самостійно виконали 43% дітей з ЕГ, вони показали високий рівень, збіги приголосних у цій групі діти вимовляють правильно без призвуків. У 43% дітей середній рівень виконання, потребували допомоги. Збіги приголосних вимовляють правильно і без призвуків лише у знайомих словах, 14% не впоралися із завданнями і входять до групи дітей із низьким рівнем. Збіг

приголосних не вимовляють, чи вимовляють із призвуками.

Діти без порушення слухової функції показали кращі результати, 71% дітей виконали завдання самостійно. Вони правильно відтворюють збіги приголосних у словах, що відповідає високому рівню. Тільки 29% дітей входить до середньої групи, у них виникають пропуски звуків при вимові слів зі збігом приголосних.

**Таблиця 2.5.**

**Результати вивчення дотримання словесного наголосу дітей з порушеннями слуху (ЕГ) та без порушення слухової функції (КГ) (%).**

Характер виконання завдань	Діти з порушеннями слуху (ЕГ)	Діти без порушень слуху (КГ)
Самостійно, без допомоги	43 %	57 %
З 2-3 разу або з допомогою	43 %	43 %
Не виконано	14 %	0 %

Із завданнями з експериментальної групі самостійно впоралися 43% дітей, вони мають високий рівень, їм характерні поодинокі помилки при виділенні наголошеного звуку. Із допомогою логопеда 43% дітей впоралися із завданням. Для них теж характерні поодинокі помилки, при цьому вони знаходяться на середньому рівні через те, що при виконанні завдання не дотримувалися певної послідовності. Не виконали завдання 14% дітей, що відповідає низькому рівню. У них нестійкі навички словесного наголосу (рівнонаголошена вимова).

У порівняльній групі діти показали вищі результати, так 57% виконали завдання самостійно, без помилок, що відповідає високому рівню. У 43% дітей теж не помічено помилок, але завдання було виконано з допомогою логопеда, тому діти продемонстрували середній рівень виконання завдання.

Можна помітити, що у групі дітей із порушеннями слуху словесний наголос дотримується здебільшого у знайомих дітям словах. Інші результати отримані в дітей без порушення слуховий функції, словесний наголос дотримується у всіх

пред'явлених словах.

**Таблиця 2.6.**

**Результати вивчення дотримання норм орфоєпії дітей з порушеннями слуху (ЕГ) та без порушення слухової функції (КГ) (%).**

Характер виконання завдань	Діти з порушеннями слуху (ЕГ)	Діти без порушень слуху (КГ)
Самостійно, без допомоги	43 %	71 %
З 2-3 разу або з допомогою	57 %	29 %
Не виконано	0 %	0 %

В ЕГ 43% дітей виконали завдання самостійно, що відповідає високому рівню, діти дотримувалися правильності і виразності, правильно розставляли наголоси; 57% дошкільників знаходяться на середньому рівні, вони виконали завдання з допомогою логопеда, орфоєпічно правильно вимовляли лише знайомі слова: мали місце оглушення дзвінких приголосних; вимова ненаголошеного *О*.

Вищі результати показали діти КГ. Так, 71% дітей виявив високий рівень сформованості орфоєпічних вмінь. Діти самостійно виконали завдання, дотримувалися орфоєпічних норм; 29% дітей перебувають на середньому рівні, завдання виконували із підказкою логопеда. Характерні такі помилки: оглушують дзвінки приголосні наприкінці слів – сад, зуб, пиріг.

Результати вивчення використання різноманітних видів інтонації.

Під час перевірки дотримання інтонації в дітей експериментальної групи було отримано такі результати: 43 % дітей перебувають на високому рівні. Вони виконують завдання самостійно, можуть передавати емоційне забарвлення, дотримуються запропонованої інтонації у фразах (розповідної, питальної, спонукальної); 43% дітей відносяться до середнього рівня, виконують завдання з другої-третьої спроби з допомогою, неточно відтворюють інтонацію. На низькому

рівні перебуває 14% дошкільників, що не змогли відтворити відповідну інформацію (1 дитина).

У контрольній групі 71% дітей виконали завдання без допомоги логопеда. Вони точно та правильно відтворили інтонацію, запропоновану їм що відповідає високому рівню; 29% дітей перебувають на середньому рівні, (впоралися із завданням не з першого разу).

Узагальнюючи отримані результати, можна дійти висновку, що стан вимовних навичок дітей з порушеннями слуху має нижчі показники за рівнем виконання завдання, на відміну від дітей з нормотиповим слухом. Особливу складність у дітей із порушеннями слуху викликали завдання на перевірку мовленнєвезового дихання, злитності вимови, перевірку звуковимови.

Аналізуючи отримані дані, ми співвіднесли суму балів, набраних кожною дитиною, з рівнем розвитку вимовної сторони мовлення і отримали такий внутрішньогруповий розподіл, де критеріями служила сума балів за всіма показниками: від 17 до 21, що відповідає високому рівню, від 11 до 16 балів – середньому рівню, від 0 до 10 балів – низькому рівню.

Високий рівень розвитку вимовних навичок (від 17 до 21 бала) – діти виконали завдання самостійно або з мінімальною допомогою логопеда. На одному видиху вони вимовили від 11 до 15 складів. На видосі вимовляють короткі фрази та речення. Голос за силою, висотою та тембром розвинутий нормально без особливостей. Темп мовлення нормальний (побутовий). Порушення звуковимови: оглушення дзвінкх приголосних звуків; призвуки при вимові приголосного звука [ф]; пом'якшення приголосних звуків; не автоматизовані такі звуки як: [р], [л], [ш], [с]; спостерігаються різні заміни: звука [ш] на звук [з], звука [щ] на звук [з] або [ш], звука [ж] на звук [ш] або [з], звука [з] на звук [ж], звука [з] на звук [ш]. Діти правильно відтворюють у мовленні збіг приголосних у словах. Дотримуються словесного наголосу і норм орфоепії. Точно і правильно відтворюють розповідну, окличну, питальну інтонацію. Мовлення дітей виразне,

зрозуміле для оточуючих. До цієї групи увійшли 43% (трьох) дошкільників з порушеннями слуху (ЕГ) та 71% дітей (п'ятеро) без порушення слухової функції (КГ).

Середній рівень розвитку вимовних навичок (від 11 до 16 балів) – діти виконали завдання з другої, третьої спроби з допомогою логопеда. Вимовили від 6 до 10 складів на одному видиху. Під час видиху вимовляють короткі фрази. Голос за силою, висотою, тембром без особливостей, але у окремих слабкий, тихий голос. Темп мовлення близький до норми або уповільнений. Порушення звуковимови: призубна артикуляція звуків; призвуки при вимові звуків [с], [п], [ж]; не автоматизовано звуки [ш], [щ], [ч], [р], [л], [ц], [з]; оглушення дзвінких приголосних звуків; немає злитності при вимові африкатів; заміни: звука [с] на звук [ш], звука [ж] на звук [з'] або [ш], звука [щ] на звук [с] або [с'], звука [ш] на звук [с], звука [ц] на звук [с], звука [ф] на звук [п]. Збіг приголосних діти відтворюють з помилками, з допомогою логопеда. У них спостерігаються поодинокі помилки у дотриманні словесного наголосу та орфоепічних норм. Точно та правильно відтворюють потрібну інтонацію. Мовлення недостатньо виразне, зрозуміле лише близьким дитини. До цієї групи увійшли 43% дітей (трьох) з порушеннями слуху (ЕГ) та 29% дошкільників (двоє) без порушення слухової функції (КГ).

Низький рівень розвитку вимовних навичок (від 0 до 10 балів) – завдання не виконані або виконані зі значною допомогою логопеда. Діти цього рівня вимовляють до 5 складів на одному видиху. Притаманна поскладова вимова слів у фразах, великі паузи між словами. Голос гучний, крикливий. Велика кількість порушень звуковимови: відкрита гугнявість; призубний сигматизм шиплячих; немає злитності при вимові африкатів; заміни більшості звуків на звук [т]; не автоматизовані звуки [р], [л], [ж] та у самостійному мовленні відсутні; заміни при вимові звуків [ш], [ц], [с], [з]. Рівнонаголошена вимова складів. Дотримуються орфоепічних норм лише при вимові знайомих слів. Не можуть відтворити ту чи

іншу інтонацію. Мовлення невиразне, змазане, не зрозуміле навіть близьким дитини. До цієї групи дітей увійшло 14 % (одна дитина) з порушеннями слуху.

На основі отриманих даних можемо стверджувати, що діти з порушеннями слуху мають особливості у розвитку вимовної сторони мовлення, найбільше помічено порушень у звуковимові, при вимові збігу приголосних, дотримання словесного наголосу та норм орфоєпії. За рештою напрямів показники практично не відрізнялися від групи дітей без порушення слухової функції.

У процесі порівняння результатів вивчення вимовних навичок дітей було встановлено, що при виконанні завдань у більшості випадків дітям з порушеннями слуху потрібно дві-три спроби для правильного виконання завдання та допомога з сторони логопеда, на відміну від дітей без порушення слухової функції, де завдання були виконано самостійно. Отримані дані свідчать про необхідність спеціальної корекційно-розвивальної роботи з розвитку вимовної сторони мовлення на різних етапах виховання та навчання дітей з порушеннями слуху.

## **2.2. Методичні рекомендації щодо корекції та розвитку вимови старших дошкільників з порушеннями слуху з використанням дидактичних ігор.**

Для розвитку вимовних навичок дітей старшого дошкільного віку з порушеннями слуху дидактичні ігри допомагають як урізноманітнити заняття так й дозволяють педагогу, логопеду ефективніше вирішити поставлені завдання, розвивають психічні процеси: увагу, мислення, пам'ять, сприймання, уяву.

Отримавши і проаналізувавши результати було встановлено, що вимовні навички дітей з порушеннями слуху гірше сформовані ніж у однолітків з нормотиповим розвитком. Особливі нарікання викликає вимова звуків, їх автоматизація та введення у самостійне мовлення. Цей напрямок вимагає корекційно-розвивальної роботи.

Методичні рекомендації щодо розвитку вимовних навичок у дітей з

порушеннями слуху з використанням дидактичних ігор.

Загальні вимоги:

Робота з розвитку вимовних навичок має проводитись на індивідуальних, підгрупових та фронтальних заняттях. Дидактична гра має мати певну мету, складатися з певних етапів та дидактичних матеріалів. Гра проводиться за допомогою індивідуальних слухових апаратів [74].

У процесі проведення дидактичних ігор нічого не має заважати дитині, на робочому місці не повинно бути нічого зайвого, що змогло б відволікати. Має бути врахований рівень втрати слуху дитини, вік, індивідуальні особливості.

Кожна гра закінчується підбиттям підсумків, де дитині можна поставити такі питання: Що ми сьогодні робили? Що ти запам'ятав? Що тобі найбільше сподобалося?

Відповідно до рекомендацій, описаних вище, ми пропонуємо варіанти дидактичних ігор для розвитку вимовної сторони мовлення дітей старшого дошкільного віку з порушеннями слуху. Запропоновані ігри, завдання, мовленнєвий матеріал, треба розглядати як орієнтовний, тому що вони можуть доповнюватись та змінюватись з урахуванням особливостей та ступеня порушення слуху дитини. Крім цього, ігри, що добираються, і охоплені в них матеріал має відповідати програмі.

До ігор входять завдання за такими напрямками: артикуляційна гімнастика, дихальні вправи, автоматизація звуків (ізольовано, у складах, словах, фразях). Завдання розроблені за різним ступенем складності та варіативності. У гру також включені: зорова гімнастика, фізкультурна хвилинка, завдання з розвитку дрібної моторики рук та інші.

Обладнання дидактичної гри:

шаблон ігрового поля (зі спеціальним ламінованим покриттям на якому можна малювати різні сюжети до ігор);

фішки;

гральний кубик;  
 кубик-інтонація (грані кубика відповідають певній інтонації: розповідна – крапка, оклична – знак оклику, питальна інтонація – знак питання);  
 камінці декоративні різної форми та величини;  
 пісочний годинник;  
 настільні дзеркала;  
 мішечок;  
 картки з літерами, предметними малюнками, завданнями, зображенням;  
 сюжетні картинки;  
 набір «Артикуляційна гімнастика у картинках та віршиках»;  
 карти-лабіринти;  
 посібники з дихальними вправами.

Методичні рекомендації проведення дидактичної гри:

Гра будується в залежності від рівня складності, кількості гравців (індивідуальні або підгрупові заняття) та сюжету. Усі завдання висуваються на слухо-зоровій основі. Логопед наперед визначає сюжет гри. Малює ігровий простір з персонажами та визначає алгоритм проходження. Варіанти сюжетів:

"Космічна подорож"; "Загубився слон"; «День народження білченяти»;  
 "Підводні скарби"; «Збери веселку».

Логопедом підбираються картки із завданнями. Набір карток та рівень їх складності залежить від індивідуальних особливостей кожної дитини, однак кількість кроків не перевищує семи (1 крок – 1 завдання). Кожна картка має свій символ, якому відповідає те чи інше завдання.

Картки із завданнями.

Картка із завданнями з артикуляційної гімнастики (картка із зображенням обличчя). Кожна вправа дозволяє розвинути органи артикуляції та допомагає сформувати правильний артикуляційний уклад, підбір тих чи інших позицій залежить від звуку, над яким працюємо, підбираємо не більше 3-4 вправ.

Відповідно до кожної вправи дається малюнок на картці, а на звороті подається опис завдання та веселий віршик.

Картка із завданнями щодо розвитку дихальної функції (картка із зображенням вітру). Вправи спрямовані на розвиток мовленнєвого видиху, добираються залежно від тематики гри. Дитину просять довго і плавно дмухати на широко розпластаний передній край язика, що лежить на нижній губі, при цьому не надувати щоки. Так само можна для відпрацювання плавного видиху, дмухати, злегка витягнувши губи вперед. При цьому важливо стежити за тим, щоб дитина робила вдих через ніс, а видих через рот, повітряний струмінь повітря, що видихається, був холодним. Вдих має бути короткий і глибокий, а видих довгий і плавний. Тривалість цієї вправи поступово збільшується. Від 1-2 хвилин до 3-5 хвилин.

Наприклад:

«Космічна подорож».

Ігрове поле: зоряне небо з трьома планетами різних кольорів. Фігурки з ниток: інопланетяни трьох кольорів.

Інструкція: Давай допоможемо кожному інопланетянину потрапити на свою планету. Подуй на них.

«Загубився слон».

Ігрове поле: три жирафи. Фігурки з ниток: три куці.

Інструкція: Нагодуй всіх жирафів.

«День народження білченя».

Ігрове поле: кошик. Фігурки з ниток: ягоди.

Інструкція: Зібрати ягоди в кошик для ведмедя і т.д.

«Підводні скарби».

Ігрове поле: море з скриньками скарбів на дні. Фігурки з ниток: медузи.

Інструкція: здуй медуз, знайди скарби.

«Збери веселку».

Ігрове поле: саме ігрове поле веселка. Рухомий об'єкт: вата.

Інструкція: Сдуй хмарки з веселки.

Картки із завданнями з автоматизації звуків мовлення.

Ізольована вимова звуків (картки з літерами).

За основу вибору звуків мовлення, що відпрацьовуються крім голосних. При обстеженні дітей не було виявлено жодних порушень під час їх вимови. Ми взяли такі звуки: [п], [т], [к], [ф], [с], [ш], [х], [в], [м], [н], [л], [р]. При цьому довго ізольовано відпрацьовуються звуки: [м], [н], [в], [с], [ш], [ф], [р]. В ізольованій вимові не відпрацьовуються звуки: [х], [л], [п], [т], [к]. При виконанні цього завдання дитина тягне картку зі словом що починається на необхідний звук і логопед просить дитину вимовити цей звук за наслідуванням.

Для відпрацювання звука використовуються спеціальні карти-лабіринти та картки з кишеньками у вигляді різних тварин, предметів та персонажів (ракета, слон, їжачок, підводний човен, гном), куди вставляється літера. Логопед бере лабіринт для звука, що відпрацьовується (відкриті склади, закриті, зі збігом). Дитина проходить лабіринт, а звук, що відпрацьовується, підставляється замість крапок.

Вимова звуків у словах (картка із зображенням мольберта). Для відпрацювання використовуємо картки з картинками на кожен звук. Перед дитиною розкладаються картинки і дається таке завдання: «Назви, що намальовано на картках».

Набори карток на звуки, що відпрацьовуються:

[п]: пилосос, пластилін, планета, парта, сапка, спис, стовп.

[т]: туфлі, молоток, хустка, кофта, куртка, стілець, стіл, кіт, торт.

[к]: кіт, каша, картопля, собака, молоко, сумка, гілка, сік.

[ф]: фартух, ліхтарик, фломастер, кофта, телефон, сарафан, шафа, жираф.

[с]: суп, сірники, слон, посуд, коса, оса, намисто, лист, автобус.

[ш]: шуба, шапка, штани, шишка, машина.

[х]: хліб, хвіст, хом'як, черепаха, муха, горіх, горох.

[в]: вовк, вода, ваза, вісім, корова, голова, трава, хвіст.

[м]: мама, море, молоток, молоко, мило, миша, лимон, комар, гном, дім.

[н]: ніс, носоріг, вікно, слон, телефон, барабан.

[л]: лопата, лампа, цибуля, лялька, мило, виделка, білка, стілець, стіл.

[р]: рак, ромашка, барабан, ворона, носоріг, груша, кріт, корона, горох, сокира.

Вимова звуків у словах (картка із зображенням пісочного годинника). У цьому завданні просять дитину за 1 хвилину знайти на зашумленому зображенні предмети у назві яких є звук, що відпрацьовується.

Вимова звуків у фразі (картка із зображенням фотоапарата).

У цьому завданні логопед просить зібрати розрізні картинки та сказати, що на них намальовано. Другий варіант завдання, після того, як дитина збрала картинки, просять уважно послухати, повторити сказане, і знайти відповідну картинку. Матеріал відповідає розвитку вимовних навичок дітей.

Картки із завданнями на злитність мовлення (картка із зображенням фотоплівки). Для виконання цього завдання беруться сюжетні картинки. Ця вправа спрямована на формування вміння вимовляти матеріал разом. Використовуються сюжетні картинки. Добираються звичайні розмовні фрази. Задаються питання: Хто це? Що робить? і т.д. Дитину просять розповісти, що намальовано. Якщо дитина не може сказати фразу самостійно, тоді після логопеда вимовляє її за наслідуванням.

Картки із завданнями з розвитку інтонаційної сторони мовлення (картка із зображенням знака оклику, знака питання, крапки). Використовуються картки з попереднього завдання, додатково використовується кубик з інтонацією, де намальований знак оклику, знак запитання, крапка (що символізує відповідно, запитальну, окличну, розповідну інтонацію), у цьому випадку зіставляється картка з малюнком (з відпрацьованою фразою) та інтонація, яка випала на кубіку.

Картки із додатковими завданнями.

Зорова гімнастика. Зняття напруги з очей (картка із зображенням очей). Цей вид завдання використовуються для дітей з порушеннями зору.

Береться одна картка із блоком завдань для зорової гімнастики. Блоки завдань:

«Моргання» – дитину просять швидко моргати очима.

«Здивування» – дитина піднімає брови нагору наче дивується.

«Пічка» – дитина притискає долоні одну до одної, щоб вони стали теплими, потім притискає їх до очей. Тримає долоні до 1 хвилини.

«Далеко-близько» – дитина дивиться по черзі на предмети, які знаходяться близько від неї, потім далеко і навпаки.

«Жмурки» – дитину просять заплющити очі, потім відкрити і знайти предмет або картку поглядом.

«Малюнок у повітрі» – дитину просять заплющити очі і намалювати носом, як пензликом у повітрі.

Фізкультхвилинка (картка із зображенням дітей, що займаються фізкультурою). Вибирається тематична фізкультхвилинка, що відповідає сюжету гри.

Приклади:

Для сюжету «Космічна подорож». Один, два, три, чотири, п'ять (ходьба на місці).

У космос ми летимо знову (з'єднати руки над головою). Відрив від землі (підстрибнути).

Долітаю до місяця (руки в сторони, покружляти). На орбіті висимо (похитати руками вперед-назад). І додому спішимо (ходьба на місці).

Для сюжету «День народження білчєня». У лісовій хаці на ялинці.

Жили-були два білчєня (потягнутися). Жили дружно, не тужили,

І з зарядкою дружили (стрибки на двох ногах). Вставали рано вранці,

Зображали кенгуру: (Руки піднести до вух). За вуха лапками хапалися,  
 І вправо-ліво нахилялися (нахили в сторони). Дружно ляскали в долоні  
 (плескання в долоні). Потягалися, мов кішки. (Кругові рухи руками, потягнутися).  
 Ніжками топали (ходьба на місці з притопом). Очима хлопали (поморгати очима).  
 Головами крутили (повороти голови в сторони). Один за одним ходили (ходьба на  
 місці).

Для сюжету «Збери веселку». Ось як сонечко встає,  
 Вище, вище, вище (Підняти руки вгору, потягнутися).  
 До ночі сонечко зайде,  
 Нижче, нижче, нижче (Присісти навпочіпки, руки опустити на підлогу).  
 Добре, добре, Сонечко сміється.

А під сонечком нам весело живеться (плескати в долоні, посміхатися).

Розвиток дрібної моторики рук (картка із зображенням рук). У цьому завданні проводяться вправи з розвитку дрібної моторики, використовуються різні декоративні камінчики різної форми і величини та мішечок. Дитина на дотик визначає, що за камінці і сортує їх за схожістю. Крім цього, можуть використовуватися спеціальні іграшки «Жаби, що стрибають». Дитина натискає на жабу, і вона має стрибнути у блюдце у вигляді листочка. Це завдання використовується для дітей із ДЦП.

Кінець гри:

Підбиваються підсумки, сюжет гри добігає кінця, логопед з дитиною рахує скільки каменів зібрали. Після чого запитує дитину: «Що ми сьогодні робили? Що ти запам'ятав (ла)? Що тобі більше сподобалося? Після закінчення дитині видається наклейка.

Нижче наведено приклад проведення дидактичної гри на індивідуальному занятті з автоматизації звуку [р], на прикладі ігрового поля: «Космічна подорож».

Обладнання: шаблон ігрового поля "Космічна подорож"; фішка; гральний кубик; два настільних дзеркала; картки з літерами, картинками, завданнями;

картки для артикуляційної гімнастики; карти-лабіринти; посібник із дихальною вправою («Космічна подорож»); каміння декоративні різнокольорові.

Початок заняття. Дитині зачитується історія: «Нам потрібно допомогти космонавту повернутися на Землю, але при цьому космонавт має своє завдання, яке має виконати. Йому треба зібрати камні-мінерали з різних планет. Давай йому допоможемо!».

Усього 7 планет, – 7 кроків, на кожній планеті своє завдання, виконавши його, дитина кидає кубик і бере стільки мінералів, скільки випало на кубику.

Перший крок. Дитина ставить фішку на першу планету. Логопед дає дитині картку завдання (картка із зображенням обличчя).

Артикуляційна гімнастика. Після позначення завдання логопед дістає три картки завдань. І дитина виконує вправи у запропонованій артикуляційній позиції.

Інструкція: "Повторюй за мною".

«Грибок» – посміхнутися, показати зуби, відкрити рот і, притиснувши широкий язик всією площиною до ньюба, широко відкрити рота. «Гойдалка» – рот широко відкритий, губи у посмішці. Ритмічно змінювати стан язика: кінчик язика стискається верхніми і нижніми різцями. «Конячка» – дзвінко цокати язиком, начебто скаче конячка. Завдання виконуються перед дзеркалом під наглядом.

Після виконання завдання, дитина кидає гральний кубик, називає число, що випало, і бере камні-мінерали (за кількістю очок, що випали).

Другий крок. Дитина ставить фішку на другу планету. Логопед дає дитині картку-завдання (картка із зображенням вітру). Розвиток дихання. Після пояснення завдання, логопед дістає посібник із дихальною вправою, де намальовано три планети, різного кольору. На нитках прикріплені фігурки інопланетян того ж кольору, що й планети. Дитина має здути інопланетянина на свою планету.

Інструкція: Давай допоможемо інопланетянам потрапити кожному на свою

планету. Подуй на них».

Потім дитина кидає кубик, забирає камні-мінерали.

Третій крок. Дитина ставить фішку на третю планету.

Логопед дає дитині картку завдання (картка зі звуком [p]) – ізольована вимова звука. Після позначення завдання дістає малюнок у вигляді ракети. Дитина обводить вказівним пальцем контур і довго вимовляє звук [p].

Інструкція: «Подивися на картку. Який там звук? Правильно звук [p]. Давай з тобою обведемо вказівним пальчиком наш малюнок, і при цьому будемо гарчати. Ти обвів малюнок. Що в тебе вийшло? Правильно, ракета».

Потім дитина кидає кубик, забирає камні-мінерали.

Четвертий крок. Дитина ставить фішку на четверту планету. Показується картка-завдання (картка із зображенням лабіринту) – вимова звука у складах. Потім береться картка з минулого завдання і вставляється в картинку з ракетою, дитині дається карта-лабіринт «Космічна подорож». Дитину просять знайти вихід з лабіринту, підставляючи замість крапок звук, що відпрацьовується.

Інструкція: «Подивися на ракету, вона має відвезти наш звук [p] на Землю. Давай знайдемо правильний шлях для нашої ракети. По дорозі ми вставлятимемо замість крапок наш звук. Будь уважний».

Після виконання завдання дитина кидає кубик, забирає камні-мінерали.

П'ятий крок. Дитина ставить фішку на п'яту планету.

Логопед показує картку-завдання (картка із зображенням дітей, що займаються фізкультурою) – фізкультхвилинка. Логопед пропонує дитині встати та повторювати за нею рухи та слова.

Інструкція: «Наш космонавт і ми маємо бути здоровими. Давай з тобою зараз встанемо. Зробимо зарядку разом із космонавтом. Повторюй за мною слова та рухи». Один, два, три, чотири, п'ять (ходьба на місці). У космос ми летимо знову (з'єднати руки над головою). Відрив від землі (підстрибнути). Долітаю до місяця (руки в сторони, покружляти). На орбіті висимо (похитати руками вперед-

назад). І додому спішимо (ходьба на місці).

Після виконання завдання дитина кидає кубик, забирає камні-мінерали.

Шостий крок. Дитина ставить фішку на шосту планету.

Логопед показує картку-завдання (картка із зображенням мольберта) – вимова звука у словах. Береться набір карток з картинками на звук, що відпрацьовується [р]: рак, ромашка, барабан, ворона, носоріг, груша, кріт, корона, горох, сокира. Дитині пропонується назвати, що намальовано на картинках.

Інструкція: «Наш космонавт знайшов картинки на планеті. Він хоче взяти їх з собою. Для цього слід назвати картинки. Давай допоможемо».

Потім дитина кидає кубик, забирає камні-мінерали.

Сьомий крок. Дитина ставить фішку на сьому планету. Логопед показує картку-завдання (картка із зображенням фотоапарата) – вимова звука у фразі. Логопед дістає розрізні картинки (назви насичені звуком, що відпрацьовується), просить зібрати їх і розповісти, що на них зображено.

Інструкція: “Нам залишилося виконати ще одне завдання. На планеті знайдено частини картинок. Потрібно їх зібрати. І дізнатись, що на них намальовано».

Потім дитина кидає кубик, забирає камні-мінерали.

Наприкінці заняття дитина підраховує скільки всього каменів-мінералів зібрав космонавт. Підбиваються підсумки, запитують. Дитина отримує приз – наклейку: ракети та зірок.

Інструкція: Ти молодець, допоміг космонавту. Космонавт повернувся на землю. Говорить тобі: Дякую! Він дарує тобі зірку. Згадай, що ми сьогодні робили? Що тобі сподобалося найбільше?».

Гра сприяє: інтенсивному розвитку вимовних навичок; викликає інтерес до занять; мотивує вирішення завдань; стимулює розумову діяльність розвиває уяву, пам'ять, увагу.

### **2.3. Рекомендації щодо розвитку мовлення дітей дошкільного віку з порушеннями слуху у сім'ї.**

Наголошується на важливості та необхідності проведення роботи з розвитку мовлення у дітей з порушенням слуху в умовах сімейного виховання. Ця робота спрямована на формування мовленнєвої здібності, оволодіння мовленням, накопичення словника, уточнення значень слів і побудову фраз з урахуванням різних видів діяльності.

Вдома дитина перебуває у звичному для неї середовищі. Це сприяє запам'ятовуванню слів з щоденного побуту. Комунікативні навички можуть бути розвинені на новому, вищому рівні. Перед початком роботи з дитиною батьки звертаються до сурдопедагога, який дає рекомендації, що і як робити. Становлення мовлення у сім'ї необхідно поєднати з практичною діяльністю дітей та дорослих під час різних побутових моментів, відвідуванням громадських місць, розвагами дітей. Ця діяльність може стати основою для формування уявлень про різні сфери життя і у зв'язку з цим, створенням природних або спеціально організованих ситуацій спілкування з дитиною. У цих ситуаціях забезпечується засвоєння нових слів та фраз.

Заняття мають органічно входити в життя. Вправа може бути ігровою чи побутовою ситуацією. Потрібно зробити так, щоб дитині було цікаво з батьками не тільки, коли з нею грають, а й коли батьки зайняті повсякденною діяльністю. До цих занять залучається необхідний словник, батьки мають називати предмети та дії, які роблять. Якщо дитина вчиться читати, саме в таких випадках з'являються перші таблички. Щодня з дітьми у садочку проводиться два заняття – фронтальне (підгрупове) та індивідуальне. Тривалість таких занять має перевищувати 25-30 хвилин. На таких заняттях ведеться робота з розвитку всіх видів діяльності, чергування яких робить працездатність кращою [74].

Необхідною умовою для повноцінного мовленнєвого розвитку глухих і слабочуючих дітей є створення слухомовленнєвого середовища в сім'ї. Усі члени

сім'ї мають спілкуватися з дитиною мовленнєво. Але простого спілкування замало. Необхідно щодня проводити комплекс заходів, що сприяють формуванню мовлення дитини.

Навчання вимови будується на основі слухо-зорового сприймання дитини, що розвивається, при систематичному використанні фонетичної ритміки. Рекомендується проведення двох 5-10-хвилинних занять з фонетичної ритміки протягом дня. Проводиться робота з виклику звуків, автоматизація вимови у складах, словах, фразах. У процесі занять з фонетичної ритміки застосовуються вправи, створені для розвитку мовленнєвого дихання, злитності, ритму мовлення, інтонації. При навчанні дітей глобального читання і розвитку усного мовлення, необхідно пам'ятати, що:

- у письмовій формі вводяться слова та фрази, найбільш актуальні з погляду спілкування з малюком та що обслуговують щоденні ситуації;
- табличка з написаним словом пред'являється паралельно з усною вимовою так, щоб дитина бачила губи того, хто говорить, і написане слово;
- після введення, друковане слово має багаторазово використовуватись у відповідних ситуаціях;
- не можна вводити одночасно багато табличок з друкованими словами, це ускладнює їх сприймання та розрізнення.

Під час навчання глобальному читанню використовується методика поскладового читання, яка підкріплюється роботою з розрізною абеткою, власним письмом дитини друкованими літерами [34]. Для формування навичок свідомого читання рекомендується виготовлення та читання книжок-саморобок, в яких будуть описані події з життя дитини. Виготовлення таких книжок і часте вивчення підтримує в дитини інтерес до читання. Постійне читання написів до картинок, матеріалу різних занять, книжок-саморобок має підвести до формування навички читання та переказу текстів, розуміння їх змісту.

Разом з цим, ведеться робота з розрізнення нових слів, словосполучень,

фраз, які знайомі дитині у письмовій та усній формах. У процесі розвитку слухового сприймання збільшується відстань, з якої діти сприймають матеріал з апаратом і без нього.

Робота з формування мовлення, розвитку слухового сприймання в сім'ї включається у всі ланки педагогічної діяльності батьків і може бути пов'язана з різними моментами життєдіяльності дитини.

Умовами ефективності виховання та навчання дитини з порушеним слухом у сім'ї є постійна допомога та контроль за розвитком дитини з боку сурдопедагогів, центрів реабілітації слуху та мовлення, де консультують батьків з питань виховання дітей у сім'ї [74].

Для ефективної роботи варто використовувати різні ігрові прийоми заохочення дітей для того, щоб підвищити інтерес, наприклад, запропонувати наклеїти зображення почутого, намалювати або зліпити. При сприйнятті фраз дітям варто не тільки показувати відповідну картинку, а й самим робити необхідні дії, зображуючи їх по-різному. Мовленнєвий матеріал може «вимовляти» іграшка. Вона має стати дійовою особою заняття: іграшка «пропонує» матеріал, «висловлює схвалення», їй діти дають предмети і картинки.

Ось окремі дидактичні ігри для підвищення рівня мовленнєвого розвитку дошкільників з порушеннями слуху:

#### 1. Намалюй доріжку

Цілі:

- вдосконалювати навичку глобального читання,
- вчити розуміти та виконувати доручення,
- розвивати дрібну моторику.

Обладнання: аркуш білого картону з прорізами з двох боків для будиночків та табличок. З одного боку у прорізь вставлені будиночки з вікнами, що відкриваються (у кожному вікні зображення іграшки: лялька, кіт, риба, ведмедик і т.д.), а з іншого боку у випадковій послідовності у прорізі вставлені таблички з

назвами цих іграшок.

Матеріал. Ось будинок. Що там? Відкрий. Там лялька (риба, кіт, ведмедик...). Намалюй доріжку. Покажи ляльку (кота, рибу і т.д.).

Хід гри:

Діти стоять біля дошки. На дошці закріплений аркуш картону, на якому з одного боку розташовані будиночки з віконцями, а з іншого, у випадковій послідовності таблички з назвами іграшок. Дорослий каже: «Гратимемо. Ось будинок (вказує на один із будиночків). Що там? «Просить дитину підійти до будиночка та відкрити віконце. Дитина самостійно (або відображено-пов'язано) називає, хто «живе» в будиночку (наприклад, «Там лялька»). Далі дорослий просить дитину знайти відповідну табличку, при цьому вона вказує на стовпчик, де написані назви іграшок. Після того, як дитина правильно показала табличку, дорослий просить її намалювати доріжку: «Намалюй доріжку». Дитина малює доріжку фломастером від будиночка до відповідної таблички. Дорослий прочитує з дитною назву цієї іграшки. Далі дитина відкриває інші віконця та підбирає таблички з назвами мешканців будиночка, малює доріжки.

## 2. Розклади овочі.

Цілі:

- розширювати словник,
- розвивати навичку глобального читання.

Обладнання: картинки із зображеннями овочів (помідор, огірок, картопля, морква, буряк) або маленькі муляжі, таця, фланелеграф, іграшкові кошики (або миски). До кожного кошика (миски) прикріплена табличка з назвою того чи іншого овоча.

Матеріал: помідор, огірок, картопля, морква, буряк.

Хід гри:

Діти сидять на своїх місцях. Дорослий показує тацю, на якій лежать муляжі або картинки із зображенням овочів. Дорослий пред'являє дітям по черзі кожен

овоч і запитує: Що це? Діти відповідають. Далі ставить кошики на стіл (або прикріплює зображення кошиків на фланелеграф). Він роздає дітям муляжі або картинки із зображенням овочів, пропонуючи дитині взяти («...взьми моркву»). Після того, як дитина правильно вибрала картинку, дорослий пропонує покласти її у кошик з відповідним написом. Дитина читає написи на кошиках і кладе картинку із зображенням овочів у потрібний кошик. Дорослий разом із дитиною читає слово, прикріплене до кошика та уточнює: «Тут лежить...». Так само інші картинки розкладаються по кошиках.

### 3. День народження лисиці.

Цілі:

- вдосконалювати навичку глобального читання,
- активізувати словник дітей,
- вчити розуміти питання та відповідати на них.

Обладнання: іграшки (лисиця, кішка, вовк, ведмідь, заєць, собака), таблички з назвами тварин, іграшковий стіл та стільці.

Матеріал: лисиця, ведмідь, кішка, вовк, заєць, собака. У лисиці день народження. До лисиці прийшли гості. Лисиця не вміє читати. Допоможіть лисиці. Хто це?

Хід гри.

Перед дитиною на столі стоїть іграшковий стіл та стільці. На кожному стільчику лежить табличка з назвою тієї чи іншої тварини. З'являється лисиця. Дорослий каже дитині: «У лисиці день народження. До лисиці прийшли гості».

Далі вказує на стільці з табличками, каже: «Лиса не вміє читати. Допоможи лисиці. Подивися, хто тут. Діти розглядають таблички. За ширмою на іншому столі знаходяться тварини, які прийшли до лисиці на день народження. Дитина разом із дорослим називає тварин.

Потім дорослий пропонує: "Давай посадимо тварин на свої місця". Він пропонує дитині взяти табличку, знайти відповідну іграшку та розмістити її на

стілці. Гра триває доти, доки не посадять за стіл усіх тварин. Потім ще раз уточнюється, хто прийшов до лисиці у гості, що робили гості на дні народження.

### **Висновки до розділу**

До експериментальної групи (ЕГ) увійшли 7 дітей старшого дошкільного віку. У них діагностовані: двостороння сенсоневральна глухуватість 2-4 ступеня у шести дітей, глухота в однієї дитини, а також далекозорий астигматизм у однієї, ДЦП у однієї, ЗПР у трьох. Всі діти бінарно протезовані завушними слуховими апаратами.

Для проведення порівняльного аналізу результатів констатувальним експериментом також було охоплено 7 дітей такого ж віку, але без порушення слухової функції. Вивчення проходило за напрямками:

Вивчення мовленнєвого дихання та пов'язаної з ним злитності вимови.

Вивчення голосової функції.

Вивчення звуковимови.

Перевірка дотримання словесного наголосу.

Перевірка дотримання норм орфоєпії.

Перевірка використання різноманітних видів інтонації.

Узагальнюючи отримані результати, можна дійти висновку, що стан вимовних навичок дітей з порушеннями слуху має нижчі показники за рівнем виконання завдання, на відміну від дітей з нормотиповим слухом. Особливу складність у дітей із порушеннями слуху викликали завдання на перевірку мовленнєвого дихання, злитності вимови, перевірку звуковимови.

Аналізуючи отримані дані, ми співвіднесли суму балів, набраних кожною дитиною, з рівнем розвитку вимовної сторони мовлення і отримали такий внутрішньогруповий розподіл, де критеріями служила сума балів за всіма показниками: від 17 до 21, що відповідає високому рівню, від 11 до 16 балів – середньому рівню, від 0 до 10 балів – низькому рівню.

Високий рівень розвитку вимовних навичок (від 17 до 21 бала) – діти виконали завдання самостійно або з мінімальною допомогою логопеда. На одному видиху вони вимовили від 11 до 15 складів. На видосі вимовляють короткі фрази та речення. Голос за силою, висотою та тембром розвинутий нормально без особливостей. Темп мовлення нормальний (побутовий). Порухення звуковимови: оглушення дзвінких приголосних звуків; призвуки при вимові приголосного звука [ф]; пом'якшення приголосних звуків; не автоматизовані такі звуки як: [р], [л], [ш], [с]; спостерігаються різні заміни: звука [ш] на звук [з], звука [щ] на звук [з] або [ш], звука [ж] на звук [ш] або [з], звука [з] на звук [ж], звука [з] на звук [ш]. Діти правильно відтворюють у мовленні збіг приголосних у словах. Дотримуються словесного наголосу і норм орфоепії. Точно і правильно відтворюють розповідну, окличну, питальну інтонацію. Мовлення дітей виразне, зрозуміле для оточуючих. До цієї групи увійшли 43% (трьох) дошкільників з порушеннями слуху (ЕГ) та 71% дітей (п'ятеро) без порушення слухової функції (КГ).

Середній рівень розвитку вимовних навичок (від 11 до 16 балів) – діти виконали завдання з другої, третьої спроби з допомогою логопеда. Вимовили від 6 до 10 складів на одному видиху. Під час видиху вимовляють короткі фрази. Голос за силою, висотою, тембром без особливостей, але у окремих слабкий, тихий голос. Темп мовлення близький до норми або уповільнений. Порухення звуковимови: призубна артикуляція звуків; призвуки при вимові звуків [с], [п], [ж]; не автоматизовано звуки [ш], [щ], [ч], [р], [л], [ц], [з]; оглушення дзвінких приголосних звуків; немає злитності при вимові афrikатів; заміни: звука [с] на звук [ш], звука [ж] на звук [з'] або [ш], звука [щ] на звук [с] або [с'], звука [ш] на звук [с], звука [ц] на звук [с], звука [ф] на звук [п]. Збіг приголосних діти відтворюють з помилками, з допомогою логопеда. У них спостерігаються поодинокі помилки у дотриманні словесного наголосу та орфоепічних норм. Точно та правильно відтворюють потрібну інтонацію. Мовлення недостатньо

виразне, зрозуміле лише близьким дитини. До цієї групи увійшли 43% дітей (троє) з порушеннями слуху (ЕГ) та 29% дошкільників (двоє) без порушення слухової функції (КГ).

Низький рівень розвитку вимовних навичок (від 0 до 10 балів) – завдання не виконані або виконані зі значною допомогою логопеда. Діти цього рівня вимовляють до 5 складів на одному видиху. Притаманна поскладова вимова слів у фразах, великі паузи між словами. Голос гучний, крикливий. Велика кількість порушень звуковимови: відкрита гугнявість; призубний сигматизм шиплячих; немає злитності при вимові африкатів; заміни більшості звуків на звук [т]; не автоматизовані звуки [р], [л], [ж] та у самостійному мовленні відсутні; заміни при вимові звуків [ш], [ц], [с], [з]. Рівнонаголошена вимова складів. Дотримуються орфоепічних норм лише при вимові знайомих слів. Не можуть відтворити ту чи іншу інтонацію. Мовлення невиразне, змазане, не зрозуміле навіть близьким дитини. До цієї групи дітей увійшло 14 % (одна дитина) з порушеннями слуху.

На основі отриманих даних можемо стверджувати, що діти з порушеннями слуху мають особливості у розвитку вимовної сторони мовлення, найбільше помічено порушень у звуковимові, при вимові збігу приголосних, дотримання словесного наголосу та норм орфоепії. Для вимови дітей з порушеннями слуху характерна загальна змазаність, бідність інтонації, голос глухий і слабо модульований, темп мовлення, зазвичай, уповільнений.

У процесі порівняння результатів вивчення вимовних навичок дітей було встановлено, що при виконанні завдань у більшості випадків дітям з порушеннями слуху потрібно дві-три спроби для правильного виконання завдання та допомога з сторони логопеда, на відміну від дітей без порушення слухової функції, де завдання були виконано самостійно. Отримані дані свідчать про необхідність спеціальної корекційно-розвивальної роботи з розвитку вимовної сторони мовлення на різних етапах навчання дітей з порушеннями слуху.

Методичні рекомендації щодо розвитку вимовних навичок у дітей з

порушеннями слуху з використанням дидактичних ігор.

Загальні вимоги:

Робота з розвитку вимовних навичок має проводитись на індивідуальних, підгрупових та фронтальних заняттях. Дидактична гра має мати певну мету, складатися з певних етапів та дидактичних матеріалів. Гра проводиться за допомогою індивідуальних слухових апаратів.

У процесі проведення дидактичних ігор нічого не має заважати дитині, на робочому місці не повинно бути нічого зайвого, що змогло б відволікати. Має бути врахований рівень втрати слуху дитини, вік, індивідуальні особливості.

Кожна гра закінчується підбиттям підсумків, де дитині можна поставити такі питання: Що ми сьогодні робили? Що ти запам'ятав? Що тобі найбільше сподобалося?

Відповідно до рекомендацій, описаних вище, ми пропонуємо варіанти дидактичних ігор для розвитку вимовної сторони мовлення дітей старшого дошкільного віку з порушеннями слуху. Запропоновані ігри, завдання, мовленнєвий матеріал, треба розглядати як орієнтовний, тому що вони можуть доповнюватись та змінюватись з урахуванням особливостей та ступеня порушення слуху дитини. Крім цього, ігри, що добираються, і охоплені в них матеріал має відповідати програмі.

До ігор входять завдання за такими напрямками: артикуляційна гімнастика, дихальні вправи, автоматизація звуків (ізольовано, у складах, словах, фразах). Завдання розроблені за різним ступенем складності та варіативності. У гру також включені: зорова гімнастика, фізкультурна хвилинка, завдання з розвитку дрібної моторики рук та інші.

Наголошується на важливості та необхідності проведення роботи з розвитку мовлення у дітей з порушенням слуху в умовах сімейного виховання. Ця робота спрямована на формування мовленнєвої здібності, оволодіння мовленням, накопичення словника, уточнення значень слів і побудову фраз з урахуванням

різних видів діяльності. Становлення мовлення у сім'ї необхідно поєднати з практичною діяльністю дітей та дорослих під час різних побутових моментів, відвідуванням громадських місць, розвагами дітей. Ця діяльність може стати основою для формування уявлень про різні сфери життя і у зв'язку з цим, створенням природних або спеціально організованих ситуацій спілкування з дитиною. У цих ситуаціях забезпечується засвоєння нових слів та фраз.

## Висновки

У оволодінні вимовою дошкільників з порушеннями слуху виділяється інформальний шлях (оволодіння вимовною стороною за допомогою наслідування мовлення оточуючих) та шлях систематичного цілеспрямованого навчання.

Дидактична гра як спосіб розвитку вимовних навичок і містить у собі великі потенційні можливості: викликає інтерес до занять; розвиває психічні процеси; вчить дотримуватися правил, розвиває контроль та самоконтроль. У дидактичній грі дитина не тільки отримує нові знання, але також узагальнює та закріплює попередні. Взаємодія логопеда та дитини відбувається в ігровій діяльності, що дозволяє налагодити емоційний контакт, одночасно розвивати вимовні навички, що позитивно впливає на психічні процеси.

Відвідування дошкільниками з порушеннями слуху спеціальних чи інклюзивних груп закладу дошкільної освіти створює сприятливі умови щодо систематичної роботи з розвитку мовлення. Зниження або порушення комунікативних можливостей та здібностей помітно відображається на провідній ігровій діяльності дітей із порушеннями слуху: бідність сюжету, низький процесуальний характер гри, низька мовленнєва активність.

До експериментальної групи (ЕГ) увійшли 7 дітей старшого дошкільного віку. У них діагностовані: двостороння сенсоневральна глухуватість 2-4 ступеня у шести дітей, глухота в однієї дитини, а також далекозорий астигматизм у однієї, ДЦП у однієї, ЗПР у трьох. Всі діти бінарно протезовані заушними слуховими апаратами. Для проведення порівняльного аналізу результатів констатувальним експериментом також було охоплено 7 дітей такого ж віку, але без порушення слухової функції. Вивчення проходило за напрямками:

- Вивчення мовленнєвого дихання та пов'язаної з ним злитності вимови.
- Вивчення голосової функції.
- Вивчення звуковимови.
- Перевірка дотримання словесного наголосу.

- Перевірка дотримання норм орфоепії.
- Перевірка використання різних видів інтонації.

Узагальнюючи отримані результати, можна дійти висновку, що стан вимовних навичок дітей з порушеннями слуху має нижчі показники за рівнем виконання завдання, на відміну від дітей з нормотиповим слухом. Особливу складність у дітей із порушеннями слуху викликали завдання на перевірку мовленнєвезового дихання, злитності вимови, перевірку звуковимови.

Аналізуючи отримані дані, ми співвіднесли суму балів, набраних кожною дитиною, з рівнем розвитку вимовної сторони мовлення і отримали такий внутрішньогруповий розподіл:

Високий рівень розвитку вимовних навичок (від 17 до 21 бала) – діти виконали завдання самостійно або з мінімальною допомогою логопеда. На одному видиху вони вимовили від 11 до 15 складів. На видосі вимовляють короткі фрази та речення. Голос за силою, висотою та тембром розвинутий нормально без особливостей. Темп мовлення нормальний (побутовий). Порушення звуковимови: оглушення дзвінких приголосних звуків; призвуки при вимові приголосного звука [ф]; пом'якшення приголосних звуків; не автоматизовані такі звуки як: [р], [л], [ш], [с]; спостерігаються різні заміни: звука [ш] на звук [з], звука [щ] на звук [з] або [ш], звука [ж] на звук [ш] або [з], звука [з] на звук [ж], звука [з] на звук [ш]. Діти правильно відтворюють у мовленні збіг приголосних у словах. Дотримуються словесного наголосу і норм орфоепії. Точно і правильно відтворюють розповідну, окличну, питальну інтонацію. Мовлення дітей виразне, зрозуміле для оточуючих. До цієї групи увійшли 43% (трьох) дошкільників з порушеннями слуху (ЕГ) та 71% дітей (п'ятеро) без порушення слухової функції (КГ).

Середній рівень розвитку вимовних навичок (від 11 до 16 балів) – діти виконали завдання з другої, третьої спроби з допомогою логопеда. Вимовили від 6 до 10 складів на одному видиху. Під час видиху вимовляють короткі фрази.

Голос за силою, висотою, тембром без особливостей, але у окремих слабкий, тихий голос. Темп мовлення близький до норми або уповільнений. Порушення звуковимови: призубна артикуляція звуків; призвуки при вимові звуків [с], [п], [ж]; не автоматизовано звуки [ш], [щ], [ч], [р], [л], [ц], [з]; оглушення дзвінких приголосних звуків; немає злитності при вимові африкатів; заміни: звука [с] на звук [ш], звука [ж] на звук [з'] або [ш], звука [щ] на звук [с] або [с'], звука [ш] на звук [с], звука [ц] на звук [с], звука [ф] на звук [п]. Збіг приголосних діти відтворюють з помилками, з допомогою логопеда. У них спостерігаються поодинокі помилки у дотриманні словесного наголосу та орфоепічних норм. Точно та правильно відтворюють потрібну інтонацію. Мовлення недостатньо виразне, зрозуміле лише близьким дитини. До цієї групи увійшли 43% дітей (троє) з порушеннями слуху (ЕГ) та 29% дошкільників (двоє) без порушення слухової функції (КГ).

Низький рівень розвитку вимовних навичок (від 0 до 10 балів) – завдання не виконані або виконані зі значною допомогою логопеда. Діти цього рівня вимовляють до 5 складів на одному видиху. Притаманна поскладова вимова слів у фразах, великі паузи між словами. Голос гучний, крикливий. Велика кількість порушень звуковимови: відкрита гугнявість; призубний сигматизм шиплячих; немає злитності при вимові африкатів; заміни більшості звуків на звук [т]; не автоматизовані звуки [р], [л], [ж] та у самотійному мовленні відсутні; заміни при вимові звуків [ш], [ц], [с], [з]. Рівнонаголошена вимова складів. Дотримуються орфоепічних норм лише при вимові знайомих слів. Не можуть відтворити ту чи іншу інтонацію. Мовлення невиразне, змазане, не зрозуміле навіть близьким дитини. До цієї групи дітей увійшло 14 % (одна дитина) з порушеннями слуху.

На основі отриманих даних можемо стверджувати, що діти з порушеннями слуху мають особливості у розвитку вимовної сторони мовлення, найбільше помічено порушень у звуковимові, при вимові збігу приголосних, дотримання словесного наголосу та норм орфоепії. Для вимови дітей з порушеннями слуху

характерна загальна змазаність, бідність інтонації, голос глухий і слабо модульований, темп мовлення, зазвичай, уповільнений.

У процесі порівняння результатів вивчення вимовних навичок дітей було встановлено, що при виконанні завдань у більшості випадків дітям з порушеннями слуху потрібно дві-три спроби для правильного виконання завдання та допомога з сторони логопеда, на відміну від дітей без порушення слухової функції, де завдання були виконано самостійно. Отримані дані свідчать про необхідність спеціальної корекційно-розвивальної роботи з розвитку вимовної сторони мовлення на різних етапах навчання дітей з порушеннями слуху.

Методичні рекомендації щодо розвитку вимовних навичок у дітей з порушеннями слуху з використанням дидактичних ігор:

Робота з розвитку вимовних навичок має проводитись на індивідуальних, та підгрупових заняттях. Дидактична гра має мати визначену мету, складатися з етапів та дидактичних матеріалів. Гра проводиться з допомогою індивідуальних слухових апаратів.

У процесі проведення дидактичних ігор ніщо не має заважати дитині. Має бути врахований рівень втрати слуху дитини, вік, індивідуальні особливості.

Кожна гра закінчується підбиттям підсумків.

Відповідно до рекомендацій, описаних вище, ми пропонуємо варіанти дидактичних ігор для розвитку вимовної сторони мовлення дітей старшого дошкільного віку з порушеннями слуху. Запропоновані ігри, завдання, мовленнєвий матеріал, треба розглядати як орієнтовний, тому що вони можуть доповнюватись та змінюватись з урахуванням особливостей та ступеня порушення слуху дитини. Крім цього, ігри, що добираються, і охоплені в них матеріал має відповідати програмі.

До ігор входять завдання за такими напрямками: артикуляційна гімнастика, дихальні вправи, автоматизація звуків (ізолювано, у складах, словах, фразах). Завдання розроблені за різним ступенем складності та варіативності. У гру також

включені: зорова гімнастика, фізкультурна хвилинка, завдання з розвитку дрібної моторики рук та інші.

Наголосимо на важливості та необхідності проведення роботи з розвитку мовлення у дітей з порушенням слуху в умовах сімейного виховання. Ця робота спрямована на формування мовленнєвої здібності, оволодіння мовленням, накопичення словника, уточнення значень слів і побудову фраз з урахуванням різних видів діяльності. Становлення мовлення у сім'ї необхідно поєднати з практичною діяльністю дітей та дорослих під час різних побутових моментів, відвідуванням громадських місць, розвагами дітей. Ця діяльність може стати основою для формування уявлень про різні сфери життя і у зв'язку з цим, створенням природних або спеціально організованих ситуацій спілкування з дитиною. У цих ситуаціях забезпечується засвоєння нових слів та фраз.

### Список використаних джерел

1. Беденко Є.Р. Ознаки дислалії у дітей. Інтеграція науки і практики в умовах модернізації корекційної освіти України: збірник наукових праць. – Херсон: ПП Вишемирський В.С., 2014. – 276 с.
2. Бєлая А.Й. Подолання не різко вираженого загального недорозвитку мовлення в учнів молодших класів: Методичні рекомендації для вчителів-логопедів. – Хмельницький: ТУП, 2004. – 300 с.
3. Бех І.Д. Особистісно-зорієнтоване виховання. – К.: ІЗМН, – 1998. – 204 с.
4. Блінова Г.І. Альбом для обстеження мовлення у дитини. – К.: Благовіст, 2001. – 173 с.
5. Блінова Г.Й. Подолання мовленнєвих вад дітей. – К.: Благовіст, 2005. – 125 с.
6. Богуш А.М. Дошкільна лінгводидактика: теорія і методика навчання дітей рідної мови: підручник. – К.: Вища школа, 2007. – 542 с.
7. Богуш А.М. Мовленнєвий компонент дошкільної освіти. – Харків: «Ранок», 2011. – 176 с.
8. Богуш А.М. Методика навчання дітей української мови в дошкільних навчальних закладах: підручник для студентів вищих навчальних закладів. – К.: ВД «Слово», 2008. – 440 с.
9. Винокур А.С. Подолання мовного недорозвинення у дітей молодшого шкільного віку. – К.: Радянська школа, 1977. – 144 с.
10. Вишневський О.І. Теоретичні основи педагогіки: курс лекцій / О.І. Вишневський, О.М. Кобрій, М.М. Чепіль; за ред. О. Вишневського. – Дрогобич: Відродження, 2001. – 268 с.
11. Вступ до мовознавства: Підручник. 2-е вид., – К.: Одеса: Либідь, 1991. – 280 с.
12. Головаха Е.И., Панина Н.В. Психология человеческого

взаємопонимання. – К.: Інститут соціології НАН України, 2002. – 223 с.

13. Гудзик І.П. Аудіювання українською мовою: Посібник. – К.: Педагогічна думка, 2003. – 144 с.

14. Дидактичний матеріал для логопедичних занять / Г.І. Блінова. – К.: Радянська школа, 1985. – 280 с.

15. Довідник вчителя-логопеда / С.М. Лупінович. – Тернопіль: Мандрівець, 2008. – 122 с.

16. Дорошенко С.І. Основи культури і техніки мовлення. – Харків: ОВС, 2002. – 144 с.

17. Дуткевич Т.В. Загальна психологія (Конспекти лекцій): Навчальний посібник. – Кам'янець-Подільський, 2002. – 96 с.

18. Дьоміна І.Й. Розвиток мовлення дитини. – К.: Главник, 2004. – 96 с.

19. Ельконін Д.Б. Детская психология: развитие от рождения до семи лет. – М.: Просвещение, 2000. – 348 с.

20. Загальна психологія: Підручник для студентів вищих навчальних закладів/ За загальною редакцією С.Д. Максименка. – Вінниця: Нова книга, 2000. – 543 с.

21. Загальна психологія: Підручник / О.В. Скрипченко, Л.В. Долинська та ін. – К.: Либідь. – 2005. – 464 с.

22. Засенко Н.Ф. Основи сурдопедагогіки. Київ: КДПШ, 1990, –103 с.

23. Індивідуалізація виховання дошкільника: Навч. посіб. / С.О. Ладивір, Т.О. Піроженко, О.О. Вовчик-Блакитна. – К.: Наукова думка. – 2007. – 200 с.

24. Карта логопедична обстеження дитини дошкільного віку з порушеннями мовлення: Методичні рекомендації для практичної роботи / І.Г. Дмитрієнко, Л.О. Федорович. – Полтава: Пересвіт. – 2006. – 33 с.

25. Коваленко М. Історія зарубіжної педагогіки. Хрестоматія: навчальний посібник/ М. Коваленко. – К.: Центр літератури, 2006. – 664 с.

26. Коваль Г.П., Деркач Н.І., Наумчук М.М. Методика викладання української мови: Навчальний посібник для студентів педінститутів, гуманітарних університетів, педагогічних коледжів. – Тернопіль: Астон, 2008. – 287 с.
27. Костюк Г.С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості. – К., 1989. – 256 с.
28. Кот М.З. Сурдопедагог з чистою совістю. Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 19: Корекційна педагогіка та спеціальна психологія. Вип. 16. Київ: Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова, 2010. С. 92-95.
29. Кузьмінський, А.І. Педагогіка родинного виховання: навчальний посібник / А.І. Кузьмінський, В.Л. Омеляненко. – К.: Знання, 2006. – 324 с.
30. Кульбіда С.В. Значення педагогічної оцінки в усвідомленні початківцями результатів навчальної діяльності. Дефектологія. – №1. – 2003. – С.37-39.
31. Кульбіда С.В. Поліпшення якості навчання глухих дітей шляхом використання жестової мови: Дидактичні та соціально-психологічні аспекти корекційної роботи у спеціальній школі. – Науково-методичний збірник. – Київ, 2005. – С.333-337.
32. Кульбіда С.В. Українська жестова мова як об'єкт лексикографічної параметризації // Лексикографічний бюлетень. Вип. 12. – Київ, 2005. – С.37-42.
33. Кульбіда С.В. та ін. Основні положення двомовного навчання нечуючих осіб в Україні. С. Кульбіда. Жестове мовлення й сучасність. – К.: ОТ. Ростунов, 2012. – Вип. 7. – С. 42-48.
34. Кульбіда С. В. Білінгвальне навчання нечуючих: стан, перспектива розвитку // Дефектологія. – 2006. – № 3. – С. 2-3.
35. Лалаева Р.И. Нарушения речи и их коррекция у детей с задержкой психического развития. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003. – 304 с.
36. Лангмейер І., Матейчик З. Психическая депривация в детском возрасте. –

Прага, 1994. – 289 с.

37. Левина Р.Е. Общая характеристика недоразвития речи у детей и его влияние на овладение письмом. – М.: Просвещение, 1981. – 232 с.

38. Леонтьев А.Н. Психология общения. – М.: Тарту, 2002. – 358 с.

39. Липа В.А. Психологические основы педагогической коррекции. – Донецк: Лебідь, 2000. – 319 с.

40. Логопедія: підручник / За ред. М.К. Шеремет. – Вид. 3-тє, перер. та доповн. – К.: Видавничий дім «Слово», 2015. – 776 с.

41. Логопедия: Учебное пособие для студентов педагогических институтов / Под редакцией Л.С. Волковой. – М.: Просвещение, 1989. – 528 с.

42. Мазоха Д.С. Педагогіка / Д.С. Мазоха, Н.І. Опанасенко. – К.: Центр навчальної літератури, 2005. – 232 с.

43. Малярчук А. Я. Дидактичний матеріал для виправлення мовних недоліків. – К.: Райдуга, 1995. – 139 с.

44. Малярчук А.Я. Обстеження мовлення дітей: Дидактичний матеріал. – К.: Літера ЛТД, 2002. – 104 с.

45. Марченко І.С. Спеціальна методика початкового навчання української мови (логопедична робота з корекції порушень мовлення у дошкільників). Навчальний посібник для студентів вищих педагогічних навчальних закладів. Спеціальність: Корекційна освіта (логопедія). – К.: Видавничий дім «Слово», 2010. – 288 с.

46. Методика выявления речевых нарушений у детей и диагностика их готовности к школьному обучению / Е.Ф. Соботович, Л.Е. Андрусишин, Л.И.Бартенева и др. – К.: Актуальна освіта, 1998. – 127 с.

47. Миронова С.П. Олігофренопедагогіка. Компактний навчальний курс: Навчальний посібник / С.П. Миронова / – Кам'янець-Подільський: Кам'янець-Подільський державний університет, редакційно-видавничий відділ, 2007. – 204 с.

48. Момот Т.Л. Грамотійко: логопедичний зошит: №1, №2, №3 для розвитку

- усного і писемного мовлення. – Тернопіль: Навчальна книга Богдан, 2004. – 230 с.
49. Наумчук М.М., Наумчук В.І., Давиденко Л.М. Великий універсальний довідник «Я вчуся вчитися». – Тернопіль: Підручники і посібники, 2006. – 240 с.
50. Обухівська А.Г. Корекційна сутність розвитку мовлення у спеціальному дошкільному закладі для дітей із ЗПР / А.Г. Обухівська. – К.: Думка, 1994. – С. 62-364.
51. Основы теории и практики логопедии / Под ред. Р.Е. Левиной. – М: Просвещение, 1968. – 422 с.
52. Педагогіка: Хрестоматія / А.І. Кузьмінський, В.Л. Омеляненко. – 2-ге видання. – К.: Знання-Прес, 2006. – 700 с.
53. Піроженко Т.О. Комунікативно-мовленнєвий розвиток дошкільника. – Тернопіль: Мандрівець, 2010. – 152 с.
54. Пічугіна Е.А. Мовні ігри в групі і на прогулянці // Вихователь ДНЗ. – 2008. – №6. – С. 52-54.
55. Пічугіна Т.В. Рання діагностика дітей із дислексією та дисграфією (методичні рекомендації) // Дефектологія, – 1998. – № 1. – С. 6-13.
56. Подолання логопедичних проблем учнів молодших класів / Т. Бишова, О. Кондратюк . – К.: Шкільний світ, 2006. – 73 с.
57. Психологія /За ред. Ю.Л. Трофімова: Підручник для студентів вищих навчальних закладів. – К.: Либідь, 2005. – 560 с.
58. Рібцун Ю.В. Віршики, картинки, звуки для забави і науки. Фонетико-фонематична компетентність дошкільника (у двох частинах) : альбом для ігор-занять з дітьми 3-6 років. – Харків: Видавнича група «Основа», 2013. – 176 с.
59. Рібцун Ю.В. Корекційне навчання з розвитку мовлення дітей молодшого дошкільного віку із ЗНМ: програмно-методичний комплекс / Ю.В. Рібцун. – К.: Освіта України, 2011. – 292 с.
60. Рібцун Ю.В. Сходінками правильного мовлення: навч.-метод. посіб. – Тернопіль : Мандрівець, 2017. – 240 с.

61. Савченко М.А. Методика виправлення вад вимови фонем у дітей 3-є видання, доповнене. – Тернопіль: Навчальна книга Богдан, 2007. – 107 с.
62. Сак Т.В. Корекція причинно-наслідкового мислення у дітей із затримкою психічного розвитку дидактичні та соціально-психологічні аспекти корекційної роботи у спеціальній школі. – К.: Промінь, 2000. – 75 с.
63. Соботович Е.Ф. Психолінгвістическая структура речевой деятельности и механизмы ее формирования / Е.Ф. Соботович. – К.: ІЗМН, 1997. – 44 с.
64. Соботович Є.Ф. Програмні вимоги до корекційного навчання з розвитку мовлення дітей старшого дошкільного віку з вадами інтелекту: Програмно-методичний комплекс / Є.Ф. Соботович, В.В. Тищенко. – К.: Актуальна освіта, 2004. – 144 с.
65. Стадненко Н.М. Методика діагностики готовності до навчання в школі дітей шестирічного віку / Н.М. Стадненко, Т.Д. Ілляшенко, А.Г. Обухівська; Ін-т дефектології АПН України., Український науково-методичний центр практичної та соціальної роботи АПН України. – Кам'янець-Подільський: Абетка, 2001. – 20 с.
66. Тарасун В.В. Логодидактика. Київ: Просвіта, – 2004. – 263 с.
67. Тарасун В.В. Нетрадиційний метод навчання писемного мовлення: читання «з першого погляду» // Дефектологія. – 2000. – №4. – С 21-25.
68. Тищенко В.В. Ієрархія фонематичних процесів в онтогенезі дитячого мовлення. Теорія і практика сучасної логопедії: збірник наукових праць: Вип. 4. – Київ: Актуальна освіта, 2007. – 164 с.
69. Тищенко В.В. Як навчити дитину правильно розмовляти: від народження до 5 років: поради батькам / В.В. Тищенко, Ю.В. Рібцун. – К.: Літера ЛТД. – 2006. – 128 с.
70. Трофименко Л.І. Новий зміст корекційного навчання з розвитку мовлення дітей середнього дошкільного віку із ЗНМ II–III ступенів //

Дефектологія. 2007. – №3. – С.34-40.

71. Трофименко Л.І. Словотворення у дітей середнього дошкільного віку із ЗНМ / Л. І. Трофименко // Дефектологія. –2003. – №3. – С.45-48.

72. Український дефектологічний словник / За ред. В.І. Бондаря. – К.: Милосердя України, 2001. – 212 с.

73. Хрестоматія по логопедії. Навчальний посібник / Шеремет М.К., Мартиненко І.В. – К. : КНТ, 2006. – 532 с.

74. Щуцька О.І., Кацан М.І. Здобутки сучасної сурдопедагогіки на прикладі навчально-реабілітаційного центру. Молодь в умовах нової соціальної перспективи: Збірка наукових праць. – Вип. 16. Київ, 18 травня 2017 року. – К.: НПУ імені М.П.Драгоманова, 2017. – С. 477-488