

Данілавічюте Еяна Анатоліївна,
кандидат педагогічних наук,
старший науковий співробітник,
в.о. завідувача відділу логопедії
ІСПП імені Миколи Ярмаченка НАПН України,
м. Київ, Україна

ФОНЕМАТИКА І ЧИТАННЯ: ВИЗНАЧЕННЯ ТА ПОДОЛАННЯ ТРУДНОЩІВ У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ З ОСОБЛИВИМИ МОВЛЕННЄВИМИ ПОТРЕБАМИ

Однією з причин виникнення особливостей вимови фонем рідної мови (звуковимови) може виступати своєрідність її фонематичної складової (фонематики), що передбачає достатній рівень розвитку умінь зосереджувати увагу на акустичних ознаках звуків мовлення, сприймати їх на слух (застосовувати фонематичний слух), розпізнавати у різному звуковому оточенні, запам'ятовувати їхнє звучання та зберігати в пам'яті у вигляді уявлення (еталона), здійснювати слуховий контроль на основі співставлення ефекту від звучання фонем в момент їхньої вимови з уявленнями про них, визначати на цій основі помилки у разі їхньої присутності та виправляти їх. Недосконалість кожної із зазначених складових може призводити до дисбалансу взаємодії слухового, мовленнєворухового, зорового аналізаторів, виникнення функціонально-мовленнєвих (на рівні усного мовлення) та навчальних (своєрідності засвоєння навичок читання і письма у молодших школярів з особливостями розвитку усного мовлення; дислексії, дисграфії, дизорфографії у молодших школярів без особливостей розвитку усного мовлення) труднощів [1, 3], які перешкоджають опануванню не лише мовних знань, а й знань у контексті інших навчальних предметів, що пояснюється використанням мовлення як провідного інструменту у процесі оволодіння ними [4]. Слід зауважити, що особливості опанування навички читання у зазначеному контексті відіграють негативну роль: згодом стають основою затримок засвоєння різнопланової інформації внаслідок гальмівного впливу на розуміння письмового дискурсу різного ступеня складності з опорою на підручники, що нівелює значення цього виду діяльності як життєво необхідного

компонента функціонування особи.

Результати виконання різних за своєю психолінгвістичною структурою завдань (таких, що передбачають дотримання чіткої послідовності залучення вищих психічних функцій і мисленневих операцій певної модальності для досягнення найкращого результату) стають індикатором прояву означених перешкод, до яких можна віднести такі:

- дефіцит слухової уваги до акустичних ознак фонем: труднощі фокусування на них або правильного розподілу уваги серед них, утримування у полі уваги достатній проміжок часу, переключення з ознак одних звуків на ознаки інших або з ознак на ознаки, що притаманні одному звукові (ступеня участі голосу і шуму, палаталізації, тривалості звучання, наявності пауз, підсиленого звучання у результаті наголосу тощо);
- недосконалість фонематичного сприймання: труднощі здійснення відбору звуків мовлення за певними акустичними ознаками, їхньої організації та інтерпретації (розпізнавання та впізнавання) з опорою на слух у різному звуковому оточенні на тлі різних за довжиною відрізків мовлення (фонема, сполучення фонем, склад (відкритий, закритий; зі збігом приголосних тощо), слово (початок, кінець, середина), словосполучення, речення, текст);
- дефіцит слухової пам'яті: труднощі запам'ятовування на слух і відтворення різних за довжиною відрізків мовлення, що можуть містити фонемі, диференціація яких за акустичними ознаками є недосконалою;
- відсутність, початковий рівень розвитку або нечіткість фонематичних уявлень (еталонних образів фонем, які зберігаються у пам'яті): труднощі, котрі виникають при виконанні завдань без опори на правильну вимову педагога, що звучить, або спеціальну наочність, що містить підказки: лише з опорою на власну неправильну вимову і акустичний ефект від неї в одних випадках, а також на правильну виразу або приховану власну вимову без урахування окремих ознак – в інших;
- недостатність зовнішнього і внутрішнього слухового контролю: труднощі диференціації фонем за акустичними ознаками (визначення помилок

власної вимови на слух та їхня корекція) при виконанні завдань, що супроводжуються сприйманням еталонного мовлення педагога і власною вимовою (гучною, шепітною) або лише власною вимовою, а також з опорою на фонематичні уявлення при виконанні завдань, що не передбачають сприймання мовлення педагога або власної вимови;

- недосконалість фонематичного аналізу і синтезу: труднощі виокремлення фонем за їхніми певними ознаками (акустичними, артикуляційними), сукупністю цих ознак у визначених метою завдання позиціях або послідовно (сукцесивно, що має винятково важливе значення для письма) на тлі різних за розміром відрізків мовлення, а також труднощі об'єднання фонем у різні за розміром відрізки мовлення при виконанні різноманітних завдань, що потребують цілісного сприймання (симультанності як у процесі читання).

Визначення та ефективне подолання труднощів стає можливим за умови організації цілеспрямованої роботи, що має на меті поступове подолання помилок усного і писемного мовлення, через які й проявляються означені труднощі [2].

Важливим є усвідомлення того факту, що моторні (артикуляційні) ознаки фонем відрізняються винятковою виразністю за причини своєї матеріальності (дитина відчуває їх як результат дотику), відтак при необхідності розпізнавання звуків мовлення (тих, що неправильно або навіть правильно вимовляються) в процесі виконання завдань, увага приділяється першою чергою саме ним. Врахування акустичних ознак звуків мовлення є часто недостатнім: виникає необхідність використання такої опори на початковому етапі навчання, яка б сприяла тимчасовій інактивації (тобто блокуванню) виражених мовно-рухових аферентацій, а отже, – зняттю гальмування з акустичних. Такий підхід уможлиблюється за умови уникнення використання власного промовляння й виконання завдання лише на основі слухового сприймання еталонного мовлення педагога. У таких умовах на перший план виступає діяльність слухового аналізатора, що спонукає школярів зосередити увагу на акустичних

ознаках звуків на довільному рівні організації діяльності на початку роботи.

Оволодіння умінням користуватися акустичними ознаками звуків (у створених на початковому етапі роботи спеціальних умовах) дає можливість повернутися до активного використання артикуляційних на наступному етапі роботи: наявність сформованих акустичних еталонів (фонематичних уявлень), що зберігаються в пам'яті, забезпечує ймовірність здійснення успішного зовнішнього слухового контролю за ефектом від власної вимови. Незважаючи на недосконалість власної вимови, школярам надається можливість супроводжувати виконання завдань як з опорою на вимову педагога, так і на власну (гучне промовляння), з поступовим переходом лише на власну. Важливою залишається точність оцінювання власної вимови і виправлення або врахування помилок вимови в процесі виконання завдань на основі саме акустичного ефекту від власної вимови (зауважимо, що особливості вимови можуть супроводжувати усне мовлення дитини усе життя у складних випадках, але наявність правильних фонематичних уявлень забезпечує безпомилкове фонетичне письмо, яке може виступати як компенсація). Необхідність одночасного оперування різними типами інформації (артикуляторною, акустичною, візуальною тощо) створює складні умови виконання завдань, тому зовнішній контроль за якістю вимови дає можливість своєчасно помічати недосконалість і вносити необхідні корективи, змінюючи умови виконання завдань з орієнтацією на потреби дитини. У випадку відсутності порушень власної вимови (при дислексії, дисграфії, дизорфографії) доцільно пропонувати учням виконання завдань лише з опорою на власну вимову, звертаючи увагу на акустичний ефект від неї, що є важливим для подолання труднощів писемного відтворення (дитина має навчитися користуватися акустичними ознаками, а не орієнтуватися лише на дотик, який може бути ідентичним у випадку диференціації фонем лише за акустичними ознаками).

Виконання різних типів завдань відповідно до навчальної програми неодмінно створює умови, в яких молодшому школяру доводиться добирати різні стратегії для прийняття правильних рішень, у тому числі спиратися на

фонематичні уявлення, не використовуючи опору на безпосередній зразок, який пропонує педагог (акустичний, оптичний), або гучну вимову (яка не є природною для здійснення більшості вправ), що вимагає сформованості вищого рівня фонематичної компетентності – уміння діяти з опорою лише на збережені в пам'яті еталони (наприклад, виконання вправ, які передбачають вставляння пропущених елементів, запис назв картинок, написання творчих робіт). Отже, далі необхідно пропонувати молодшим школярам завдання, що забезпечують здійснення контролю у внутрішньому плані й поступовий перехід до вибору правильної для виконання завдання фонемі з опорою на фонематичні уявлення.

Зміст корекційно-розвиткової роботи, що представлений у новій програмі (2024р.) «Корекція мовлення» для 1-4 класів спеціальних закладів загальної середньої освіти для осіб з тяжкими порушеннями мовлення, передбачає завдання, які мають бути дібрані за принципом поступового ускладнення: від оперування звуками, звукосполученнями, складами, словами різної складової структури і розміру (з присутністю все складніших за артикуляційними укладами фонем) до словосполучень, речень та текстів. Різний ступінь прояву труднощів у контексті певного типу базових мовленнєвих особливостей розвитку вимагає застосування диференційованого підходу, що обумовлено унікальністю механізму порушення у кожному окремому випадку. Репрезентована поетапність роботи дає змогу організувати корекційно-розвиткову роботу відповідно до індивідуальних потреб дитини, зважаючи на поточний стан розвитку фонематики (з того моменту, з якого починають з'являтися труднощі), у чому і полягає гнучкість системи.

Список літературних джерел

1. Данілавічюте Е. Інноваційна концепція визначення функціонально-мовленнєвих освітніх труднощів в осіб з особливими потребами. Діти з особливими потребами: від рівних прав – до рівних можливостей : Матеріали VII Міжнар. Конгр. Зі спец. Педагогіки та психології, м. Київ, 7 – 8 жовт. 2021 р. Київ, 2021. С. 47 – 55. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/728928/1/%D0%A2%D0%95%D0%97%D0%98%20%D0%9A%D0%9E%D0%9D%D0%93%D0%A0%D0%95%D0%A1%202021%20%D0%B5%D0%BB%D0%B5%D0%BA%D1%82%D1%80%D0%BE%D0%BD%D0%BD%>

[D0%B8%D0%B9%20%D0%B2%D0%B0%D1%80%D1%96%D0%B0%D0%BD%D1%82-47-55.pdf](https://lib.iitta.gov.ua/734273/1/D0%B8%D0%B9%20%D0%B2%D0%B0%D1%80%D1%96%D0%B0%D0%BD%D1%82-47-55.pdf)

2. Психолінгвістичні дидактичні технології діагностики і подолання мовленнєвих порушень у молодших школярів з тяжкими порушеннями мовлення : навчально-методичний посібник / Е. Данілавічюте, Л. Трофименко, В. Ільяна, Ю. Рібцун, З. Мартинюк, Г. Грибань. – Інститут спеціальної педагогіки і психології НАПН України, 2022. – 847 с. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/734273/1/>

3. Прохоренко, Л.І., Ярмола, Н.А., Набоченко, О.О., Данілавічюте, Е.А., Ільяна, В.М., Костенко, Т.М., Чеботарьова, О.В., Литовченко, С.В., Бабяк, О.О., Недозим, І.В., Омельченко, І.М., Блеч, Г.О., Трикоз, С.В., Гладченко, І.В., Трофименко, Л.І., Рібцун, Ю.В., Мартинюк, З.С., Довгопола, К.С., Жук, В.В., Грибань, Г.В., & Курінна, В.Р. (уклад.). (2021). Методичні рекомендації для інклюзивно-ресурсних центрів щодо визначення категорій (типології) освітніх труднощів у осіб з ООП та рівнів підтримки в освітньому процесі. Київ: Інститут спеціальної педагогіки та психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України. <https://bit.ly/3mzL8sZ> URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/inkluzyvne-navchannya/2021/12/31/Method.rekom.dlya.IRTS.31.12.pdf>

4. Стандартизація навчально-методичного забезпечення навчання молодших школярів з тяжкими порушеннями мовлення: навчально-методичний посібник / Данілавічюте Е.А., Трофименко Л.І., Ільяна В.М., Рібцун Ю.В., Мартинюк З.С., Грибань Г.В. — Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України, 2022. — 657 с. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/734271/1/>

Демчина Оксана Дмитрівна,
вчитель-методист, вчитель математики вищої категорії,
КЗ ЛОР «Багатопрофільний навчально-реабілітаційний центр Святого
Миколая»,
м. Львів, Україна

РОЗВИТОК ФІНАНСОВОЇ ГРАМОТНОСТІ В ШКІЛЬНІЙ ОСВІТІ ДІТЕЙ З ООП

Питання фінансової грамотності людей з особливими освітніми потребами сьогодні актуальне, як ніколи. Орієнтуватись людині з інтелектуальними порушеннями навіть у базових фінансових поняттях – завдання непросте. Досить часто розмова про гроші в колі сім'ї обмежується загальними фразами: «Немає грошей», «Навіщо тобі це потрібно?». В результаті – гроші залишаються для таких молодих людей абстрактним поняттям, які завжди можна просто попросити у батьків і отримати бажане. На