

## ВСТУП

Дошкілля — це той сенситивний період, коли інтенсивно формуються та вдосконалюються мислення, мовлення, сприймання, пам'ять, увага, фантазія, емоції. Проте сама дитина не здатна скористатися такими сприятливими умовами для власного розвитку, тож вона конче потребує допомоги, насамперед педагогів і батьків. Саме тому необхідна цілеспрямована робота у вигляді комплексних ігор-занять, що охоплюють як мовленнєву, так і немовленнєву сторони психічної діяльності. Слід допомогти дитині пізнавати предмети навколишньої дійсності, розрізняти їхню величину, колір і форму, чітко і правильно називати їх, чути, розпізнавати та відтворювати звуки, рухатися та орієнтуватися у просторі, бути уважним до зверненого та власного мовлення, запам'ятовувати необхідну інформацію та вміти відтворювати її, адекватно емоційно реагувати на все, що відбувається довкола, і, звісно, чітко, фонетично, лексично та граматично правильно розмовляти. Адже саме мовлення є тим засобом, що активізує всебічний розвиток дошкільника. Повноцінне усне мовлення є міцним підґрунтям для формування правильного писемного мовлення, тобто читання та письма, без засвоєння навичок яких навчання в школі неможливе.

Часто батьки з метою виправлення мовленнєвих порушень звертаються по допомогу до спеціаліста — вчителя-логопеда — тільки перед вступом дитини до школи. Але варто пам'ятати, що у шести-семирічних дітей значно складніше виправити порушення звуковимови, аніж у дітей чотирьох і п'яти років. Саме тому нами створено альбом, який допоможе педагогам і батькам не лише ознайомити дітей зі звуками рідної мови, але й сформувати у дошкільників правильне мовлення. Запропонований матеріал можна використовувати для індивідуальної роботи з дошкільником під час автоматизації (закріплення) та розрізнення (диференціації) звуків у мовленні.

У цій книзі ми:

- пропонуємо предметно-символічну основу ознайомлення дітей зі звуками рідної мови, фонетичні абетки та звукові підказки, що зроблять ігри-заняття корисними та цікавими;
  - окреслюємо методичні акценти розвитку фонематичних процесів;
  - подаємо ілюстративний і мовленнєвий матеріал, що охоплює основні групи звуків рідної мови;
  - надаємо методичні рекомендації.
- Бажаємо успіхів на творчому шляху вивчення української мови!

# ЗВУКИ РОЗРІЗНЯЄМО, ГАРНО РОЗМОВЛЯЄМО

## ФОРМУВАННЯ ФОНОЛОГІЧНОГО КОМПОНЕНТА МОВЛЕННЕВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Фонетична система української мови нерозривно пов'язана з фонологічною, де провідну роль відведено фонематичному сприйманню, уявленням, аналізу та синтезу, і, не менш важливо, — слуховій увазі, слухомовленнєвій та слухоруховій пам'яті, слуховому та кінетичному контролю, ймовірному прогнозуванню, без яких неможливе повноцінне функціонування всіх компонентів мовленнєвої діяльності.

### ФОНЕМАТИЧНЕ СПРИЙМАННЯ

Фонематичне сприймання, забезпечуючи перцептивну, когнітивну та регулятивну активність мовленнєвої діяльності дитини, функціонує на сенсорному, гностичному (перцептивному) та смислово-рідному рівнях за активної участі мовленнєво-рухового та мовленнєво-слухового аналізаторів. *На сенсорному рівні* мовленнєво-слуховим аналізатор здійснює слуховий аналіз мовленнєвих сигналів у вигляді лексем, унаслідок чого з'являється можливість розрізнення мовленнєвих звуків за їхніми фізичними, акустичними ознаками та їхня імітація (Л. Бондарко, М. Жинкін, Л. Загорулько, І. Зимня, В. Кожевников, Є. Соботович, І. Соботович, Л. Чистович та ін.). *Гностичний (перцептивний) рівень* забезпечує стабілізацію слухового сприймання, засвоєння фонем (узагальнених звукотипів), здатність розрізняти на слух усі фонемати рідної мови (Р. Боскіс, Г. Каше, Р. Левіна, Н. Нікашина, Є. Соботович, Hewlett). Саме на цьому рівні діти припускаються найбільшій кількості помилок, що потребує проведення відповідної роботи у зазначеному напрямку. *На смислово-рідному рівні* здійснюється розуміння семасіологізованих ознак, тобто значення слів з опозиційними звуками у контексті речень. У результаті формування константності слухового сприймання (Є. Соботович, І. Соботович) дитина з допомогою дорослого встановлює зв'язки між звуковими образами слів і відповідними явищами дійсності, унаслідок чого розвивається імпресивне мовлення дошкільника («ж-ж-ж» — гуде жук, «з-з-з» — дзвенить комар).

Як зазначає Л. Теплов, фонематичне сприймання розвивається насамперед на основі формування чуття ритму та координації рухів із ритмічними (мовленнєвими та немовленнєвими) одиницями. Саме тому роботу починають на матеріалі немовленнєвих звуків. Наприклад, учитель-логопед пропонує дітям послухати звуки і порівняти їх (рве папір — розриває тканину; стукає олівцем об край банки, а потім — чашки («Чарівна паличка»), а згодом розпізнавати їх із заплученими очима. Або, почувши тривалий гудок труби чи іграшки-пищальки, малюють на папері (викладають) довгу смужку, а короткий — коротку.

Відтворення різного типу ритмів, розрізнення найрізноманітніших природних, побутових, урбаністичних звуків і шумів (зокрема, звуків кімнати — плаче малюк, дзвонять у двері, чистять килим, наливають воду з пляшки у склянку, цокотить годинник, шумить вентилятор, дзвонить телефон, риплять дверцята шафи, стукає молоток, гавкає собака, клацає вимикач тощо) сприятимуть появі інтересу до мовлення, бажання навчитися правильно розмовляти. Аудіозаписи різноманітних немовленнєвих звуків (2–8) по чергові співвідносяться з предметними зображеннями, згодом дитині пропонують, почувши певний звук, знайти відповідне зображення поміж конфліктних.

Далі в роботі задіюють мовленнєвий матеріал, тоді дошкільники на практичному рівні диференціюють мовленнєві та немовленнєві звуки. На цьому етапі шукають однакові звуки та диференціюють ізольовані звуки («Впізнай звук (за буззвучною артикуляцією)», «Підніми руку, якщо почуєш звук...», «Запам'ятай» (рядок із 3–4 звуків, складів, звукокомплексів, слів і фраз, різних за висотою, силою, тембром голосу). Діти визначають, гучно чи тихо (далеко або близько, весело чи сумно тощо) розмовляє, наприклад, собачка (котик), гукають у лісі: «Ау!» (запитують: «Хто там?», відповідають: «Це я!»), «розплутують» звукову плутанину у віршованих рядках. (Поросята весело: «Ква-ква-ква!». Цуценята радісно: «Га-га-га!»).

Розвитку сенсорного рівня фонематичного сприймання сприятимуть ігрові завдання та вправи із визначення за аудіозаписами статі та/чи віку мовця. Стануть у пригоді аудіо-записи, прослуховуючи які, діти відгадують, де таке можна почути: «Обережно, двері зачинаються. Наступна станція...» — у метрополітені, «Купуйте та компостуйте талони. На лінії — контроль!» — у пасажирському транспорті (автобус, трамвай, тролейбус), «Широко відкрий рот і скажи: «А-а-а!» — у кабінеті лікаря, «Ноги на ширині плечей. Раз-два, три-чотири!» — у фізкультурній залі.

З метою привертання уваги дітей до звукової складової мовлення у грі «Папужка» діти разом з іграшковим птахом повторюють за ним звуки, склади, слова, віршовані рядки тощо. Доцільним є співставлення за значенням і звуковим складом слів-омонімів на матеріалі речень та/чи зв'язних текстів, зокрема у вигляді скоромовок на автоматизацію чи диференціацію звуків.

[р] — [л]
Цілий <b>місяць</b> наша <b>Алла</b> У квар <b>т</b> ирі при <b>б</b> ирала. При <b>б</b> ирати пер <b>ст</b> ала — Знову все пор <b>з</b> кидала. (Ю. Рібцун)

[л] — [л']
Ніч <b>е</b> нька на <b>ст</b> ала, Темно-темно <b>ст</b> ало. <b>Мі</b> сяць в небі <b>г</b> ляне І світліше <b>ст</b> ане. (Ю. Рібцун)

Квазіомоніми, або пароніми (лексеми, схожі за звучанням), є гарним мовленнєвим матеріалом для відпрацювання вміння розрізнати слова з акустично та артикуляційно далекими (білка — гілка), з артикуляційно далекими, але акустично близькими (мишка — миска), з артикуляційно близькими, але акустично далекими (Марина — малина), з артикуляційно та акустично близькими звуками (коза — коса), що сприятиме розвитку перцептивного рівня фонематичного сприймання. Учитель-логопед пропонує дитині для розгляду по одній парі предметних картинок з опозиційними звуками; дошкільник показує те зображення, що в різних варіаціях багаторазово називає педагог (покажи, де...; де...; а... де). Педагогові не слід дивитися в напрямку потрібної картинки, бо діти часто стежать очима за поглядом дорослого, що полегшує їм виконання завдання. Нижню частину обличчя педагогові доцільно прикрити екраном, адже деякі звуки можуть бути впізнані за артикуляцією губ. Варто звертати увагу на те, як дошкільник виконує завдання — впевнено, сумнівається чи робить його навмання. Ускладненням завдання буде робота на смисловому рівні з використанням сюжетних картинок — педагог пропонує дитині показати, про що (кого) йшлося (На голові жабка. На голові шапка. На дереві білка. На дереві гілка), уточнити, що може і чого не може бути (В тарілку насипали суп. В тарілку насипали зуб). Слухаючи віршовані мініатюри, зокрема у вигляді скоромовок, дошкільники помічають у їхньому складі слова схожі за звучанням, визначають, якими саме звуками вони відрізняються.

Покотився Коло**б**ок.  
Зирк — на стежці колос**о**к.  
Здивувався Коло**б**ок:  
«Звідки тут цей колос**о**к?»  
(Ю. Рібцун)

Захар веде за мотузку **к**озу.  
Коза в зубах трима **л**озу.  
Захар з **к**озою, коза з **л**озою.  
Гнучка лоза, рогата коза.  
(Ю. Рібцун)

Існують два загальні підходи у формуванні фонематичного сприймання: перший бере за основу аналіз лексичного значення слова, від якого поступово переходять до складового та фонематичного аналізу, а другий побудований на першочерговій роботі зі звуками, яку згодом проводять на рівні складів, слів і речень. Відповідно до психомовленнєвих можливостей кожної дитини учитель-логопед обирає той підхід, що буде найефективнішим саме для неї. Насамперед доцільно ознайомити дошкільника з ізольованим звуком, пов'язавши його з конкретним предметно-ігровим образом, далі працюють над розрізненням окремих ізольованих звуків, звуків у складах, словах, словосполученнях, реченнях і текстах.

Необхідним на цьому етапі є завдання на визначення голосних, а потім приголосних звуків у низці інших, спочатку далеких, а згодом близьких за акустико-артикуляційними ознаками. З метою збереження максимальної концентрації уваги на завданні варто виключити зоровий (запропонувати дитині заплющити очі) та руховий (для уникнення промовляння прикусити кінчик язика) аналізатори.

Ігрові завдання можуть бути на матеріалі не лише звуків, але й складів і слів різної складової структури. Так, наприклад, доцільно пропонувати дитині повторювати ланцюжки складів з опозиційними звуками, змінюючи їхню кількість (**ба-па**, **ба-ба-па**) або голосні (**ва-фо**, **ду-те-ти** тощо), визначати «зайвий» склад у рядку інших (во-ву-**фа**-ве). Завдання «Братики-автомобілі» можна виконувати на основі сприймання еталонного мовлення педагога та мовлення самої дитини. Учитель-логопед спільно з дитиною або сам дошкільник називає предметні зображення з опозиційними звуками та розкладає картинки в автомобілі (наприклад, в один кладе зображення, що містять звук [с], в інший — звук [з]).

Розвитку фонематичного сприймання сприятимуть також завдання на визначення певним невербальним сигналом (плеском, підняттям руки тощо) певних слів у низці інших лексем (наприклад, **мак** серед *лак*, **мак**, *рак*, **мак**, *дім*, *бак* тощо) або їхніх сполучень (*червоний мак*, *чорний жук*, *чорний мак* тощо); слів, схожих фонетично (пароніми) чи семантично. Це можуть бути лексеми на позначення різних частин мови: іменників (*халат* — *сорочка*, *сукня*, *халат*, *блузка*, *халат*, *піжама*), прикметників (*червоний* — *чорний*, *червоний*, *стиглий*, *червоний*, *рум'яний*) чи дієслів (*шити* — *плести*, *шити*, *вишивати*, *шити*, *зв'язувати*, *пришивати* тощо).

## ФОНЕМАТИЧНІ УЯВЛЕННЯ

Фонематичні уявлення у вигляді узагальнювальних образів фонем є важливим регулятором для формування навичок правильної звуковимови дитини, а також розуміння мовлення загалом, адже почуте слово спочатку співвідноситься нею з фонематичними уявленнями, а лише потім — зі значенням. Фонематичні уявлення, основою яких є фонематичне сприймання, реалізуються у здатності дитини розпізнавати фонемі лише за засвоєними властивостями без опори на зовнішні ознаки.

Повноцінне формування фонематичних уявлень значною мірою залежить від навколишнього мовленнєвого середовища, що має бути насиченим зразками чіткого, фонетично, лексично та граматично правильного зв'язного мовлення дорослих. За умов онтогенезу дошкільник, навіть ще не опанувавши правильної звуковимови, чує еталонне мовлення, завдяки чому здатний виявляти помилки на слух і надалі виправляти їх, що свідчить про достатньо сформовані фонематичні уявлення. Однак трапляється так, коли вже після чотирьох років власне спотворене мовлення дитини стає для неї еталонним. Тоді дошкільник не лише не помічає недоліків у власній вимові, але й не здатний фіксувати помилки у мовленні інших, що зумовлено недостатністю слухової уваги, контролю, навичок розрізнення звуків за їхніми акустичними ознаками. Як підкреслюють Г. Каше, Р. Левіна та Ф. Рау, внаслідок порушення фонематичних уявлень у мовленні дитини переважають саме змішування звуків, що зумовлено недостатньою сформованістю семіотичної (знакової) системи фонологічних протиставлень.

Розвиток фонематичних уявлень здійснюють за допомогою таких ігрових завдань, де мовленнєвим матеріалом спочатку є слова зі звуками раннього онтогенезу (ті, що вимовляються дошкільником правильно, — голосними та приголосними, твердими та м'якими приголосними), а згодом зі змішуваними (замінюваними) дитиною звуками.

Можна пропонувати дошкільникові:

- підняти руку тоді, коли почує в складах (словах, словосполученнях, коротких реченнях) певний звук, або без опори на слух і власне промовляння визначити, у назвах яких предметних зображень є певний звук;
- дібрати зображення з певною кількістю звуків або складів, зображення з певною позицією звука в слові (на початку, в середині чи в кінці);
- вибрати та наклеїти (намалювати) предмети, в назві яких є певний звук;
- відгадати, яка тварина з певним звуком у назві завітала в гості.

Корисним видом роботи є розкладання предметних зображень з опозиційними звуками на дві групи, причому дитина виконує це завдання мовчки, з прикушеним кінчиком язика, щоб уникнути промовляння. Основним змістом такої роботи є формування у неї цілеспрямованої уваги на звукову складову мовлення загалом, що сприятиме формуванню цілісних і правильних звукових образів слів.

## ФОНЕМАТИЧНИЙ АНАЛІЗ І СИНТЕЗ

Опанування навичок фонематичного аналізу та синтез, як розумовими та мовленнєвими діями є однією з найважливіших умов формування писемного мовлення, а, отже, є вагомим критерієм готовності дитини до шкільного навчання, що вже у дошкільному віці підкреслює важливість проведення на практичному рівні цілеспрямованої роботи у цьому напрямі. Ще К. Ушинський зазначав, що свідомо опанувати навички читання та письма здатний лише той, хто «зрозумів звуко-складову будову слова». Як зазначає О. Гвоздєв, здатність фонематичного аналізу, попри сформоване вміння помічати різницю у звуках мовлення, довільно не розвивається і потребує планомірної роботи, адже залежить від розвитку слухової уваги та пам'яті.

Як зазначає О. Леонтьєв, у спонтанному мовленні мовець не усвідомлює звукового членування висловлювання, адже внаслідок різного положення однієї й тієї самої фонемати у складі чи слові, її різноманітного звукового оточення, індивідуальних особливостей її відтворення людьми різного віку, статі тощо, одна й та сама фонема набуває різноманітних варіантів звучання, що ускладнює орієнтування дитини у світі звуків, здатність запам'ятовувати та впізнавати звуковий склад лексем. Це підтверджує той факт, що звуковий аналіз складів і слів не може бути сформованим без достатнього рівня розвитку фонематичного сприймання та уявлень і наголошує на важливості проведення значної підготовчої роботи у вигляді відпрацювання навичок оптико-просторового орієнтування, продовження серійно-послідовних предметних, візерункових або графічних рядів.

Важливим для повноцінного розвитку фонематичного аналізу є також достатньо сформований слуховий контроль, адже саме він забезпечує можливість формування фонематичних уявлень, завдячуючи яким дошкільник може порівнювати своє та почуте мовлення, помічаючи помилкову вимову у чужому мовленні та виправляючи її у власному. Саме завдяки формуванню навичок звукового аналізу та синтезу мовлення із засобу спілкування перетворюється на об'єкт пізнання.

Розвиток фонематичного аналізу та синтезу вчитель-логопед здійснює, зважаючи на теорію поетапного формування розумових дій П. Гальперіна, де першим етапом є орієнтовна основа дії, другим — практичне засвоєння дій із предметами, третім — виконання дій без опори на реальні предмети, четвертим — виконання дії на рівні внутрішнього мовлення («про себе»), п'ятим — перехід дії в інтелектуальну навичку. Спочатку дитина починає орієнтуватися у світі звуків, чути та виокремлювати їх (I етап), далі аналіз і синтез

здійснюється на *зоровому (практичному) рівні* з опорою на матеріалізовані засоби (ілюстративний та графічний матеріал) у вигляді окремих фішок і цілісних схем, літер (II етап); потім аналітико-синтетична діяльність відбувається на *слуховому рівні*, де дитина невербально реагує, наприклад, на наявність певного звука в слові або промовляє його, утворюючи із заданих звуків (III етап); згодом фонематичний аналіз і синтез постають на *рівні уявлень*, тобто здійснюються у розумовому плані, без залучення зорової та слухової опор, зокрема, у вигляді самостійного придумування слів із певним звуком або з певною їхньою кількістю (IV етап); і нарешті, ці вміння досягають повного автоматизму (V етап).

Слід зазначити, що на зоровому рівні ілюстративний матеріал може озвучуватися як учителем-логопедом (еталонна вимова), так і дитиною (з опорою на кінестезії дошкільника та зоровий аналізатор); на слуховому рівні пропонується лише мовленнєвий матеріал, який промовляється вчителем-логопедом (з опорою на слуховий аналізатор дитини, без зорової опори); на рівні уявлень виключений як ілюстративний, так і мовленнєвий матеріал (відсутня будь-яка опора, крім лінгвістичного досвіду дошкільника).

Фонематичний аналіз формується у дітей у певній послідовності (Д. Ельконін, Г. Каше, В. Орфінська, Є. Соботович, Л. Спірова, Г. Чиркіна та ін.).

- 1) аналіз ізольованих звуків;
- 2) аналіз звуків на фоні слова;
- 3) аналіз звуків зі складу слова;
- 4) звуковий аналіз складу.

*Аналіз ізольованих звуків* здійснюється шляхом невербального реагування дитини на наявність певного звука з-поміж інших (плеск у долоні чи по колінах, підняття прапорця, тупання ногою, кивок головою тощо).

*Аналіз звуків на фоні слова* передбачає визначення спільного, першого, останнього звука, а також місця, порядку та загальної кількості звуків у слові. Учитель-логопед вимовляє, а дошкільник повторює за ним слова і, зважаючи на зорове сприймання (картинки) та власні кінестезії, визначає наявність чи відсутність певного звука в слові, причому на перших етапах у словах не повинно бути звуків, близьких за акустико-артикуляційними ознаками. Пам'ятайте, що завдання на визначення кількості звуків у словах можуть пропонуватися лише тим дітям, які вміють лічити у межах 5. Найважчим видом роботи для дошкільників є визначення позиційного місця звука в слові стосовно інших звуків — який звук за рахунком у слові, перед яким звуком (після якого звука) вимовляється тощо, що потребує значної концентрації слухової уваги, пам'яті та контролю.

*Аналіз звуків зі складу слова* включає вміння визначити наявність певного звука у словах. Добирають такі слова та зображення, що містять у своїй назві певний звук, і конфліктні слова, у яких цей звук відсутній.

*Звуковий аналіз складу* передбачає визначення першого, останнього звука та порядку звуків у складах. Під час виконання завдання на слуховому рівні, доцільно, з метою активізації мовленнєво-слухового аналізатора та максимальної концентрації, пропонувати дитині заплющувати очі.

Слід пам'ятати, що мовленнєвий матеріал добирають так, щоб у слові були відсутні звуки складніші за той, що визначається. Варто зазначити, що деяким дітям складно виділити окремі звуки, адже дошкільники сприймають слово цілісно, ніби звукокомплекс, що підтверджує важливість роботи не лише з постановки звуків, але й, насамперед, з формування диференційованих рухових образів і системи їхнього протиставлення за корисними моторними ознаками, що дасть змогу не змішувати поняття «слово» та «звук» і легше виконувати звуковий аналіз (О. Вінарська, О. Леонтьєв, Л. Чистович та ін.).

## ФУНКЦІЇ КОНТРОЛЮ

Беручи участь у всіх психічних явищах, притаманних людині (процеси, стани, властивості), самоконтроль відбувається аналогічно перебігу психічних процесів (відчуття, сприймання, мислення) і супроводжує всі етапи мовленнєвої діяльності. Як зазначають

Ю. Рібцун і І. Василенко, **самоконтроль** є здатністю контролювати свої дії в процесі виконання будь-якої діяльності, зокрема мовленнєвої, та вміння співвідносити їх зі зразком. Дослідження П. Анохіна, М. Баранова, Е. Данілавічюте, А. Крилова, Т. Кринициної, Г. Нікіфорова, Л. Прохоренко, Ю. Рібцун, І. Сотовой, В. Тищенко та ін. засвідчили негативний вплив недорозвинення різних видів контролю на формування психічних функцій у дітей різних вікових груп, зокрема на становлення звукових образів слів.

Для повноцінного функціонування мовленнєвої діяльності важливим є як *часовий* (попередній, поточний і кінцевий), так і *просторовий* (зоровий, слуховий, тактильний і кінестетичний) контроль. Надзвичайно важливо привчати дітей до вербального супроводу виконуваної будь-якої продуктивної діяльності (малювання, ліплення, конструювання тощо), зокрема мовленнєвої (породження усного мовлення). Свідомий *попередній* (плануючий) контроль дає змогу зробити настанову на виконання певної дії (я ліпитиму...), *поточний* (операційний) — стежити за дотриманням послідовності дій (спочатку я намалюю..., а потім...), *кінцевий* (підсумковий) (я побудував...) — простежити відповідність очікувань прогнозованому результату (регулятивна, когнітивна та комунікативна функції антиципації). Набуті навички контролю у процесі реалізації різних видів діяльності, здатність контролювати свою поведінку, виконувати встановлені правила, дотримувати моральних норм позначається і на мовленні. *Зоровий* контроль допоможе дошкільникові сфокусувати свою увагу на мовленнєво-руховому апараті вчителя-логопеда, *слуховий* — на сприйнятому мовленнєвому матеріалі, *тактильний* — на відчутті від вібрації своїх голосових зв'язок для визначення окремих ознак приголосних звуків (дзвінки — глухі), *кінестетичний* — на відчуттях рухів та зафіксованого положення власного мовленнєво-рухового апарату.

Здатність контролювати правильність власного мовлення може бути значно утрудненою недостатньою концентрацією, обсягом, переключенням, нестійкістю слухової уваги (здатність зосередитися на певному звукові, складі чи слові) та пам'яті (довготривале зберігання еталонів, їхня довільна та швидка актуалізація), недостатнім розвитком мисленнєвих операцій порівняння, співставлення, аналогії, таким чином створюючи перепони для актуалізації засвоєних еталонів, а тому найбільш значущим для повноцінного формування мовленнєвої діяльності є **слуховий контроль**. Саме завдяки йому руховий образ звука співвідноситься як із вимовою дорослого (зразок), так і з власною вимовою (А. Линда, В. Бельтюков, О. Мутт, Ю. Рібцун, Є. Соботович, В. Тищенко, У. Ульяновка та ін.). Розрізнення цих двох образів є основою вдосконалення звуковимови дитини, адже правильна вимова можлива лише тоді, коли обидва образи збігаються (Д. Ельконін).

Слуховий контроль може здійснюватися на рівні звука, складу, слова, словосполучення, речення та тексту. Слід зазначити, що у цих видах роботи зорове сприймання дитиною артикуляційного апарату педагога повністю виключається. *На рівні звука* дошкільник спочатку вчиться диференціювати дефектну та правильну вимову тих звуків, що він сам вимовляє правильно (наприклад, нормативний і міжзубний [т]), а згодом спотворених у його власному мовленні. *На рівні складу* проводиться аналогічна робота з використанням складів (відкритих, закритих, зі збігом приголосних), що потребує більшої концентрації слухової уваги. *На рівні слова* з'являється та предметна опора, що дає змогу помічати помилки у мовленні інших (слово втрачає своє значення) («таїка» — такого слова немає в українській мові, є слово «тарілка»). Певний звук може бути далеким чи близьким за акустико-артикуляційними ознаками, знаходитись у позиції на початку, в середині чи в кінці слова, без збігу та зі збігом приголосних, що змінює слухове навантаження. *На рівні словосполучення та речення* проводиться логокорекційна робота, що може посилюватися семантичним (наприклад: «У лісі зелена **Яринка**» (замість «**ялинка**») або граматичним («**червоне бантик**» (замість «**червоний**»)) аспектами. На рівні тексту поряд із навмисним вживанням спотворених звуків доцільно відпрацьовувати навички і смислового контролю, коли вчитель-логопед може пропонувати дитині послухати знайому казку (оповідання, зміст мультиплікаційного фільму тощо), навмисно припускаючись помилок. Дошкільник помічає неточності та виправляє їх.

## ІМОВІРНЕ ПРОГНОЗУВАННЯ

Здатність до *прогнозування* (екстраполяції за М. Бернштейном) з'являється у дошкільному віці та вдосконалюється на різних рівнях упродовж усього життя людини у багатоманітних видах діяльності (руховій, мовленнєвій, дослідницькій, ігровій, навчальній, професійній тощо). У період дошкільного прогнозування відбувається саме на мовленнєво-мисленнєвому рівні, адже є елементом пізнавальної діяльності, що виражається у мовленнєвій формі (Т. Ахутіна, П. Блонський, Д. Брунер, А. Запорожець, Ф. Мошер, М. Поддьяков, Є. Сурков, Г. Сухобська, Д. Хорнсбі та ін.).

Імовірне прогнозування може бути фонетичним, складовим, лексичним, морфологічним, синтаксичним (І. Брушневська, Ю. Рібцун), графічним, рецептивним, орфографічним, емоційно-комунікативним (Ю. Рібцун), розвивається з використанням вербального та невербального (предметні, сюжетні картинки, їх серії) матеріалу.

*Фонетичне прогнозування* виражається у умінні дитини домовляти потрібний звук (на початку, в середині чи в кінці слова), *складове* — склад у словах різнорівневої звуко-складової структури. Домовляння доцільно розпочинати на матеріалі добре відомих дитині слів та мають конкретний кінцевий звук (наприклад, «півни...» можна доповнити лише одним звуком — [к], а от «крі...» може звучати як слова «кріп» або «крім») чи склад («маши...» — «машина», а от «воро...» має кілька варіантів закінчень — «ворота» або «ворона»), що дитина промовляє правильно. На наступних етапах варто стимулювати дітей до надання якомога більшої кількості прогнозів завершення чи початку певного слова.

*Лексичне прогнозування* охоплює весь спектр вживання лексем у мовленні, а тому тісно пов'язане з лексичною системністю (чи вдало це слово поєднується з наступним, а може краще використати якесь інше) та безпосередньо залежить від мовленнєвого досвіду дитини. Доцільно використати такий вид роботи, коли дитина добирає з-поміж запропонованих ознак ту, що відображає потрібний лексико-семантичний варіант характеристики певного предмета: ягоди (щічки) — червоні чи рум'яні; дідусь (голуб, вовк, браслет) — сірий (сизий, сивий, срібний) тощо.

*Морфологічне прогнозування* передбачає домовляння дитиною однорідних морфологічних маркерів — суфіксів чи префіксів, кожен з яких має своє відповідне значення. Наприклад, суфікс недорослості *-еня*: лис..., кош..., гус..., або суфікс вмістилища *-ниц(я)*: цукор..., сіль..., хліб...

Речення як синтаксична одиниця являє собою структурно організовану систему лексем, «словесно-предметну область особистості» (Д. Ельконін, М. Поддьяков) та розкриває причинно-наслідкові зв'язки послідовних подій у коротких часових межах (про що (кого) і що за чим розповідати). *Синтаксичне прогнозування* пов'язане зі сприйманням як окремих речень, так і текстів різної інформативної ємкості, що потребує від дитини достатнього рівня сформованості імпресивного мовлення, мислення, слухової уваги та пам'яті.

Педагог пропонує дитині послухати речення (текст) і завершити його, добираючи потрібне за граматичною формою слово (словосполучення), відповідно узгоджуючи його з іншими лексемами. Такі види роботи дають змогу одночасно відпрацьовувати різні складові мовленнєвої діяльності — від фонетико-фонематичної (речення чи тексти зі слів, насичених певним звуком), лексичної (актуалізація словника), граматичної (категорії часу, виду, роду, відмінка тощо) до зв'язного мовлення.

*Рецептивне прогнозування* реалізується у роботі під час читання як рецептивного виду мовленнєвої діяльності, сприймання писемного мовлення у вигляді повідомлень, закодованих за допомогою графем. Читацькі навички дитина опановує вже тоді, коли вона, йдучи, наприклад, разом із батьками до дитячого садка, звертає увагу на різноманітні вуличні вивіски та рекламні білборди і з цікавістю запитує: «А що там написано?». Отримавши відповідь, дошкільник уже наступного разу самостійно пригадує знайомі слова і згодом впізнає їх («Іграшки», «Продукти», «Кафе» тощо). Саме так формується рецептивне прогнозування, або читацький здогад, який, коли школяр засвоїть літери, допоможе йому значно поліпшити основні критерії читання: спосіб, правильність, виразність, злитість, швидкість і усвідомленість. Ба більше, дитина перебуває у ролі слухача та прогнозує можливі варіанти почутого,



у різноманітних ситуаціях спілкування, зважаючи на свій вербальний і невербальний досвід (які моделі спілкування мені вже знайомі та яку з них можна реалізувати саме «тут і тепер»), під час комунікації вона є мовцем і використовує свої різновидові прогностичні, або антиципаційні, здібності. Саме тому нами виокремлено *емоційно-комунікативне прогнозування*, адже дитина має розуміти, що вона хоче сказати, як це сказати, а головне — навіщо, з якою метою, які емоційні реакції може спричинити її повідомлення у неї самої та у того, до кого воно звернене. Як наголошує Н. Чудова, «розрізнати емоційні стани може той, хто має розвинутий невербальний інтелект, емоційну рухливість, спрямованість на оточуючих, сенситивність, проникливість і обережність».

Урахування емоційного стану суб'єктів комунікації потребує активної роботи аналітико-синтетичної діяльності, сприймання, уваги та пам'яті різних модальностей. Дітей з мовленнєвими порушеннями необхідно навчати правильного прогнозування як поведінкового (впав — вдарився — пожаліти), так і мовленнєвого (вживання ввічливих слів), що зробить процес комунікації природним і усвідомленим.

Отже, як бачимо, формування навичок правильної вимови та диференціації звуків потребує проведення комплексної цілеспрямованої роботи. Саме тому в цій частині альбому ми пропонуємо як ілюстративний, так і мовленнєвий матеріал, що охоплює основні групи приголосних звуків рідної мови, розрізнення яких має надзвичайно важливе значення для формування як усного, так і писемного мовлення. Перед тим, як розпочати роботу з розрізнення звуків, доцільно переконатися, чи всі з них дитина вимовляє правильно. Тож спочатку назвіть пару звуків, чітко артикуючи кожен з них, а дитина нехай стежить за рухами ваших губ та язика і повторює звуки. Тільки після цього варто переходити до називання слів та промовляння віршованих текстів, насичених пропонованими звуками. Доцільно пам'ятати: якщо дитина ще не вміє вимовляти певний звук з пари, слід обов'язково звернутися до вчителя-логопеда.

Дуже важливим є розвиток у дитини слухової уваги та навичок звукового аналізу (вміння визначати наявність та місце звука в слові), адже точне слухове сприймання звука стимулює правильну вимову, а чітка артикуляція у свою чергу сприяє кращому фонематичному сприйманню (тобто вмінню впізнавати та розрізнати звуки, схожі як за вимовою, так і за звучанням). З цією метою в альбомі виділено рубрику «*Кмітлива указочка*», у якій дитина, не називаючи зображень, має показати ті з них, у назві яких міститься заданий звук. Спочатку переконайтесь, що дитина знає назви всіх зображень, а потім безпосередньо виконуйте завдання. Варто звернути увагу, якщо дитина навіть у разі правильного промовляння кожного звука з пари, володіння навичками звукового аналізу не може виконати запропоноване завдання, слід обов'язково звернутися до вчителя-логопеда.

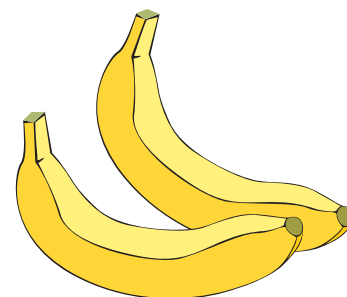
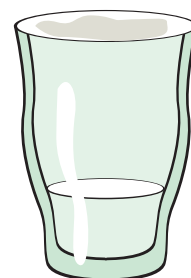
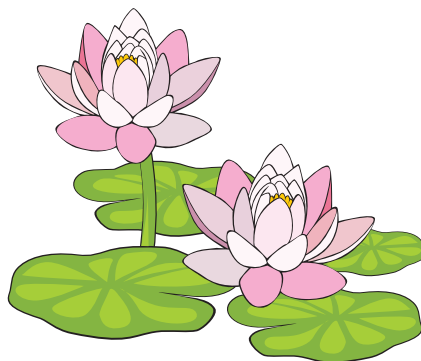
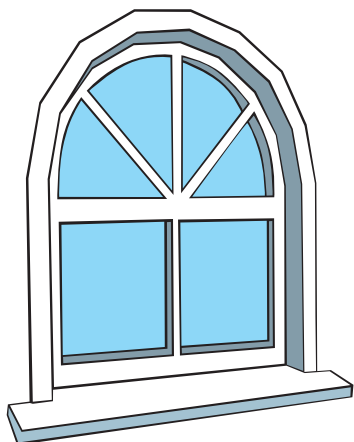
Після того, як дитина навчилася безпомилково показувати потрібні зображення, можна переходити до наступної рубрики — «*Вухасик*». Не забувайте, що вірші у цій рубриці насичені одночасно двома звуками, тому читати їх слід повільно, акцентуючи голосом обидва звуки. Краще прочитати запропоновані вірші та скоромовки кілька разів, а тільки після цього нехай дитина повторює їх за вами. Таким чином будуть удосконалюватись не лише звуковимова дитини і фонематичні процеси, але й розвиватиметься слухова та вербальна пам'ять, так необхідні під час навчання у школі.

Ця книга є багатим джерелом збагачення словника та розвитку зв'язного мовлення. Складайте разом з дитиною речення із запропонованими словами, придумуйте історії — і тоді навчання не буде нудним, а стане цікавим та корисним заняттям.

Не перевантажуйте дитину заняттями: у три-чотири роки спільна робота над книгою дорослого і малюка може тривати не більше 10 хвилин, у п'ять-шість років — 20 хвилин. Пам'ятайте, що слід відразу припинити роботу у разі перших ознак стомлення дошкільника. За одне заняття варто розглядати не більше однієї сторінки матеріалу. Це потрібно для того, аби здобуті навички закріплювалися у самостійному мовленні та ставали міцними. Сподіваємося, що запропонований як теоретичний, так і практичний матеріал стане вам у пригоді під час роботи з дітьми.

[A] — [O]

1. «Кмітлива указочка» (покажи всі предмети, у назвах яких є звук [a]; [o]: *склянка, вікно, айстра, волосся, банани, лотоси*).



2. «Вухасик» (послухай та повтори віршовані рядки).

Оля оленя зустріла,  
З ним окате оленя.  
Сказати Оля щось хотіла,  
Та оленя уже нема.

(Автор не визначений)

Ой, сорока та, сорока  
Веселої вдачі:  
В садку білобока  
Навприсядки скаче.

(Грицько Бойко)