

Міністерство освіти і науки України  
Мукачівський державний університет  
Кафедра теорії та методики дошкільної освіти



## **ВСТУП ДО СПЕЦІАЛЬНОСТІ**

Конспект лекцій Ч.І.

Для студентів денної форми навчання  
спеціальність 016 «Спеціальна освіта»

Мукачєво – 2020

УДК 376(042.4)(075.8)

*Розглянуто та схвалено на засіданні кафедри теорії та методики дошкільної освіти протокол №7 від 18 лютого 2020 р.р.*

*Розглянуто та рекомендовано до друку науково-методичною радою Мукачівського державного університету протокол №8 від 30 квітня 2020р.*

**Укладач:** Кас'яненко О.М.: к.пед. н., ст.викладач кафедри теорії та методики дошкільної освіти МДУ

#### **B84**

**Вступ до спеціальності:** конспект лекцій з дисципліни «Вступ до спеціальності» для студентів денної форми навчання спеціальності 016 «Спеціальна освіта» Ч.І. / укладач О. М. Кас'яненко - Мукачєво : МДУ, 2020. - 72с. (др.арк.3.0).

У конспекті лекцій «Вступ до спеціальності» висвітлено загальні питання початкових логопедичних знань про шляхи виявлення характерних вад мовлення, структуру і природу цих порушень, особливості психічного розвитку цієї категорії дітей, організації корекційно спрямованого формування мовлення.

Дане навчально-методичне видання адресовано викладачам, студентам спеціальності «Спеціальна освіта» закладів вищої освіти, різним категоріям педагогічних працівників.

© МДУ, 2020

## Зміст

Вступ	4
Програма навчальної дисципліни	5
Тема 5. Особливості розвитку мовлення дітей	6
Тема 6. Логопедія як галузь спеціальної педагогіки	20
Тема 7. Порушення мовлення: причини, механізми, класифікація	30
Тема 8. Професійна компетентність логопеда як вимога сьогодення	43
Тема 9. Формування мовної особистості – новий напрям логопедичної роботи	55
Рекомендована література	66

## ВСТУП

Мовлення – один із найвагоміших критеріїв оцінювання розвитку дитини, запорука майбутньої успішності навчання у школі. Надзвичайно важливим є те, наскільки повноцінно ваша дитина сприймає мовлення дорослих та однолітків або прочитане (пасивний словниковий запас), як точно й змістовно вона може висловити власну думку, переказати прочитане та почуте (активний словниковий запас). Але не менш суттєво, як сприймають мовлення вашої дитини дорослі і діти, з якими вона спілкується. Чи є воно чітким, виразним, розбірливим, зрозумілим і приємним на слух для співрозмовників? Чи не відчувається малюк під час мовлення дискомфортом? Чи не стають мовленнєві вади на перешкоді нормальному спілкуванню дитини в колективі, чи не спричиняють негараздів у навчанні та розладів психічного здоров'я?

Зростає ваша дитина – збільшується її потреба у спілкуванні, її щоденне мовленнєве навантаження. Розвиток мовлення є важливим завданням всебічного виховання дітей. Тому слід своєчасно усувати все, що може заважати вільному спілкуванню дитини з близькими людьми і створити якнайсприятливіші умови для мовного розвитку дітей у сім'ї, дошкільному закладі.

У сучасних соціокультурних умовах різко зросла потреба у педагогах, які працюють з різними групами дітей та молоді з порушеннями мовлення. У контексті сучасної професійної парадигми багаторівневої підготовки вчителя-логопеда постала вимога досягнення достатнього рівня науково-методичного забезпечення цього процесу в умовах запровадження кредитно-модульної системи навчання. Курс «Вступ до спеціальності», що вивчається у першому семестрі першого року навчання, відкриває весь цикл професійно зорієнтованих дисциплін і логічно пов'язаний із основними теоретичними курсами логопедії, спеціальної і корекційної педагогіки та психології і педагогічною практикою.

У процесі засвоєння навчальної дисципліни студенти вивчають науково-теоретичні і науково-методичні аспекти логопедії з урахуванням досягнень суміжних наук. Змістова основа дисципліни визначає її спрямованість на забезпечення засвоєння студентами початкових логопедичних знань про шляхи виявлення характерних вад мовлення, структуру і природу цих порушень, особливості психічного розвитку цієї категорії дітей, організації корекційно спрямованого формування мовлення. Особлива увага приділяється характеристиці стану мовленнєвої функції у дітей із порушеннями слуху, зору, розумового розвитку, розладами опорно-рухового апарату, порушеннями, що мають складну структуру.

## ПРОГРАМА НАВЧАЛЬНОЇ ДИСЦИПЛІНИ

### **Змістовий модуль 2. порушення мовлення і їх подолання як предмет професійної діяльності логопеда**

#### **Тема 5. Особливості розвитку мовлення дітей**

Функції рідної мови у житті людини. Критичні періоди у розвитку мовлення дітей. Загальна характеристика розвитку мовлення дитини на етапі дошкільного дитинства. Мовленнєва готовність дітей до школи.

#### **Тема 6. Логопедія як галузь спеціальної педагогіки**

Логопедія як самостійна галузь спеціальної педагогіки. Природничо-наукові основи логопедії. Принципи логопедії. Методи логопедії як науки. Взаємозв'язки логопедії, загальної та спеціальної психолого-педагогічної науки.

#### **Тема 7. Порушення мовлення: причини, механізми, класифікація**

Поняття «норма мовлення». Мова та мовлення: спільне й відмінне. Анатомо-фізіологічні основи правильного мовлення. Причини порушення мовлення у дітей. Класифікація порушень мовлення.

#### **Тема 8. Професійна компетентність логопеда як вимога сьогодення**

Професійна підготовка логопедів в Європі та світі. Підготовка сучасного фахівця-логопеда. Структурні компоненти педагогічної діяльності. Професійна, комунікативна та правова компетентності логопеда. Кваліфікаційна характеристика вчителя-логопеда.

#### **Тема 9. Формування мовної особистості – новий напрям логопедичної роботи**

Мовна особистість: сутність, рівні, значення. Проблема невербального мислення у психолого-лінгвістичній літературі. Проміжна форма мови: визначення основні одиниці, рівні. Напрями методичної реалізації формування мовної особистості. Рівнева будова мовної особистості.

## ЗМІСТОВИЙ МОДУЛЬ 2. ПОРУШЕННЯ МОВЛЕННЯ І ЇХ ПОДОЛАННЯ ЯК ПРЕДМЕТ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ЛОГОПЕДА

### Тема 5. Особливості розвитку мовлення дітей

#### План

1. Функції рідної мови у житті людини.
2. Критичні періоди у розвитку мовлення дітей.
3. Загальна характеристика розвитку мовлення дитини на етапі дошкільного дитинства.
4. Мовленнєва готовність дітей до школи.

*Ключові слова:* рідна мова, мова, мовлення, онтогенез розвитку мовлення, мовна і мовленнєва підготовка, мовна і мовленнєва компетенція, мовна і мовленнєва готовність, критичні періоди розвитку мовлення.

#### 1. Функції рідної мови у житті людини

Мова народу – його найбільший і найцінніший скарб. Вона відображає душу народу, адже формувалася, складалася і шліфувалася протягом тисячоліть, передаючи з покоління у покоління нагромаджений досвід. Разом із занепадом мови занепадає а то й зникає народ/нація. Чим сильнішою стає мова, тим авторитетнішою, сильною, розвиненою стає нація, а отже і держава, адже однією з ознак держави є рідна мова. Рівень розвитку державної мови відображає рівень культури, духовного розвитку нації, тому що мова є засобом пізнання, мислення, спілкування, набуття та поширення знань із усіх галузей науки та мистецтва.

**Мова** – це складна функціональна система, в основу якої покладена система знаків, що є засобом здійснення людського спілкування і мислення; суспільно необхідне та історично зумовлене соціально-психологічне явище.

Мовленнєва функціональна система ґрунтується на діяльності багатьох мозкових структур головного мозку, кожна з яких виконує специфічні операції мовленнєвої діяльності.

**Мовлення** – це функціонування мови, продукт мовленнєвої діяльності, у процесі якої використовуються одиниці, категорії, форми та норми мови; послідовність організованих мовних знаків для висловлення певної інформації. Як мова, так і мовлення відносяться до суспільних явищ. Мовлення виникає і розвивається під впливом потреб у спілкуванні і слугує цілям суспільного об'єднання людей.

Зв'язок дитини із зовнішнім світом, на думку науковців, здійснюється через такі основні основні функції мови: комунікативну, пізнавальну, регулятивну.

**Комунікативна функція** (функція спілкування) є основною і першою функцією мови. Саме цю функцію виконують перші слова немовлят (модульований лепет) на 9-12 місяці життя. Потреба у подальшому спілкуванні з навколишнім світом стимулює розвиток і вдосконалення їх мови. До кінця другого року дитина може вже достатньо зрозуміло для оточуючих висловити свої бажання, спостереження, може зрозуміти звернене до неї мовлення дорослих. З трьох років дитина починає оволодівати внутрішньою мовою. Мова для неї перестає бути тільки засобом спілкування, вона вже виконує й інші функції, перш за все функцію пізнання. Засвоюючи нові слова та граматичні форми, дитина розширює своє уявлення про навколишній світ, про предмети та явища дійсності. Через знання, що накопичені людством та зафіксовані в усній чи писемній формах, людина дізнається про минуле та отримує уявлення про майбутнє.

Комунікативна функція функціонує як інформаційний зв'язок між членами суспільства, задовольняючи потребу однієї людини в іншій, тим самим забезпечуючи нерозривну єдність людини та мови. В свою чергу, в комунікативній функції виділяють: функцію повідомлення і функцію стимулювання до діяльності.

Комунікативна та пізнавальна функції тісно зв'язані одна з одною, є основними функціями мови. Ці функції властиві як мові, так і мовленню, оскільки мовлення розглядається як прояв і використання мови. Зв'язок комунікативної та пізнавальної функцій підкреслюється і лінгвістами, і психологами.

**Пізнавальна функція** мови пов'язана як із мисленням, так і свідомістю, оскільки мова є одним із засобів вираження свідомості, нерозривно пов'язуючи спільний процес пізнавальної діяльності людини. На основі комунікативної та пізнавальної функцій мови можна виділити і регулятивну, бо паралельно з розвитком комунікативної та пізнавальної функцій у дитини починається засвоєння мови як регулятора її поведінки.

**Регулятивна функція** мови знаходить свій прояв в усвідомлених формах психічної діяльності (вищих психічних функціях). Особливістю вищих психічних функцій (на думку Л. Виготського, О. Лурія) є їх довільний характер. Слово дорослого стає регулятором поведінки дитини, що діє за словесною інструкцією дорослих і виконує словесні доручення тощо.

На базі регулятивної може бути виділена **програмуюча функція** мови, основними проявами якої є: 1) виражається у схем побудові мовленнєвого висловлювання та граматичних структур речень, у переході від внутрішньої думки до зовнішнього її виразу; 2) організуються внутрішнє програмування мовленнєвої діяльності та різні рухи і дії. У дитини слово стає сигналом сигналів не відразу, а набувається поступово під впливом дозрівання мозку та формування нових, все більш ускладнених зв'язків.

Функції мови як засіб спілкування та засіб реалізації (виражальна, експресивна, когнітивна функція) існують у єдності як дві сторони одного явища: формулювання людської думки. Така взаємодія функцій мови забезпечує її існування у суспільстві. А. Богуш зазначає, що усі функції мови (табл. 5.1.) тісно пов'язані, тому поліфункціональність мови потрібно враховувати у навчально-мовленнєвій діяльності дітей дошкільного віку.

Таблиця 5.1.

### Функції мови (за А.Богуш)

<b>Функція мови</b>	<b>Вираження</b>
експресивна	функція вираження внутрішнього світу людини, його емоційної насиченості, забарвлення кожного індивідуума та обистості
називна	функція називання, позначення явищ і предметів, якості, властивостей, ознак, дій, величин тощо; сальний світ відображається у словах, фразах, реченнях, існує у свідомості кожної людини
гносегологічна	мова як засіб пізнання довкілля, акумулювання досвіду поколінь, фіксація і кодування його у мові, словнику, граматиці, фонетиці, текстах); залучення дитини до духовних і культурно-історичних надбань своїх предків
мисленнєво-творча	мова є засобом формування думок; людина мислить мовними формами, поняттями, що позначені словами; дитина повинна засвоїти уміння оперувати мовними поняттями у процесі свого розвитку та спілкування з дорослими
естетична	ейдологічна (ейдос - образ) функція образотворення через художні образи тексту/картини, через які митець спілкується з читацькою та глядацькою аудиторіями; культури мова є знаряддям і матеріалом для створення культурних цінностей);
культурносна	мова завжди є носієм культури нації; засобом творення національної духовності та культури
ідентифікаційна	мова виступає засобом спілкування лише для носіїв цієї мови, вона ідентифікує носіїв мови у межах певної спільноти
контактовстано-новлювальна	служить для підготовки мовцем свого співрозмовника до сприйняття інформації
волюнтаривна	вираження волі щодо співрозмовника у формі наказу, запрошення, пропозиції, прохання тощо
демонстраційна	за допомогою мови виражається етнічна, національна приналежність людини
дейктична	Функція вказівна, що пов'язана з мовою жестів, рухів



Отже, в структурі мовної освіти пріоритетною є вивчення рідної мови, що зумовлюється її визначальною роллю у формуванні особистості та оволодінні основами національної духовної культури. Стратегічною метою вивчення державної мови має стати виховання свідомого громадянина, тож мовна освіта дітей повинна відбуватися у такій послідовності: рідна мова – державна (українська) мова – іноземна.

## 2. Критичні періоди у розвитку мовлення дітей

Можливість говорити, спілкуватися – це незамінний дарунок від природи людині, найважливіша основа, на якій духовно й культурно зростає кожний народ. Своєчасний розвиток мовлення дітей дошкільного віку сприяє оволодінню рідним мовленням і має особливо важливе значення у їх зростанні. Без сформованої правильної мови діти не зможуть здобути міцних і ґрунтовних наукових знань. Передумовою виникнення мовленнєвих порушень є так звані критичні періоди у розвитку мовлення, коли відбувається мисленнєвий розвиток тих або інших ланок мовленнєвої системи, у зв'язку з чим з'являються підвищена уразливість нервових механізмів мовленнєвої діяльності та ризик виникнення порушень її функції. Критичні періоди розвитку мовлення можуть мати як самостійне значення, так і поєднуватися з іншими несприятливими чинниками: генетичними, загальною ослабленістю дитини, дисфункцією з боку нервової системи тощо. Динаміка вікового розвитку мовлення у перші роки життя значно варіюється залежно від розвитку організму та від впливу на нього навколишнього середовища.

Для розвитку мовленнєвої функціональної системи необхідні нормальне дозрівання та функціонування центральної нервової системи (ЦНС). Мовлення виступає одним з її найбільш могутніх факторів (і стимулів) розвитку дитини в цілому, впливає на формування особистості, вольові якості, характер, погляди, прагнення, відображає соціальне середовище, в якому зростає дитина.

Для нормального розвитку мовлення необхідні такі умови: зрілість різних структур головного мозку; правильна і скоординована робота носових і дихальних систем, органів артикуляції; розвиток слуху, мовлення, рухових навичок, емоцій; формування потреби у спілкуванні.

Отже, розвиток мовлення у дитини проходить ряд етапів, кожен наступний із яких взаємопов'язаний і зумовлений попереднім. Відсутність або затримка становлення однієї фази призводить до затримки, а то й до повного випадіння формування та розвитку наступної функції мовленнєвого апарату. Органічні ураження головного мозку також негативно впливають на розвиток мовлення як системи, яка виконує комунікативну, регулюючу та програмуючу функції. Причому значну роль відіграють ступінь порушення, час виникнення, фізичний розвиток дитини після ураження.

Виділяють *три критичні періоди* в розвитку мовленнєвої функції.

**Перший** критичний період – 1-2 роки життя, коли формуються передумови мовлення та починається мовленнєвий розвиток, закладаються основи комунікативної поведінки, рушійною силою стає потреба у спілкуванні. На першому році закладаються основи психічної діяльності, йде підготовка до самостійного ходіння і оволодіння мовленням. Для грудної дитини мають велике значення сприйняття різних подразників, контакт з оточуючим світом. Саме в цей період відбувається так зване первинне навчання, формуються «нейронні ансамблі», які служать фундаментом для більш складних форм навчання. Період первинного навчання являється в деякому смислі критичним. Якщо на цьому етапі дитина не отримуватиме достатньої кількості інформації, значно утруднюється подальше засвоєння навиків. У цьому віці відбувається найінтенсивніший розвиток кіркових мовленнєвих зон, зокрема зони Брока, критичним періодом якого вважається вік дитини 14-18 міс. Навіть незначні несприятливі чинники, що діють у цьому періоді, можуть відбитися на розвитку мовлення дитини.

До кінця першого року чи трохи пізніше (коли дитина починає робити перші самостійні кроки) настає дуже важливий етап пізнання оточуючого середовища. У процесі пересування дитина знайомиться з багатьма предметами в наслідок чого значно збагачуються її зорові, кінестетичні та інші відчуття та сприйняття. Під час пересування вона оволодіває і почуттям тривимірності простору. На цьому етапі моторний розвиток нерідко пов'язаний з мовним: чим впевненіше пересується дитина, тим краще вона оволодіває мовленням, хоча можливі відхилення у вигляді дисоціації розвитку вказаних функцій. Криза першого року пов'язана з освоєнням мовлення. Основними новоутвореннями цього періоду розвитку є формування мовної (наприкінці першого року дитина вимовляє перші слова) та предметної (дитина освоює довільні дії з предметами оточуючого світу) структури дій.

Мовлення однорічної дитини Л.С. Виготський назвав автономним. Воно служить перехідним містком між пасивним і активним мовленням. За формою воно є спілкуванням, за змістом – емоційно безпосереднім зв'язком із дорослими та ситуацією.

Заброцький М.М. окреслює такі особливості автономного мовлення: не співпадає з мовленням дорослих артикуляційно, фонетично, за значенням; може застосовуватися для спілкування лише у конкретних ситуаціях; існує своєрідний зв'язок між словами, внаслідок чого мовлення нагадує ряд вигуків, вимовлених у стані афекту. Поява і зникнення автономного мовлення знаменує початок і кінець кризи першого року.

Для **другого** критичного періоду (3 роки) характерними є інтенсивний розвиток зв'язного мовлення; перехід від ситуаційного мовлення до контекстного, що вимагає великої узгодженості в роботі ЦНС (мовнорухового механізму, уваги, пам'яті, та ін.). Неузгодженість у роботі

ЦНС, нейроендокринній та судинній регуляції призводять до зміни поведінки, спостерігаються впертість, негативізм тощо. У критичні періоди розвитку мовлення відбувається найбільш інтенсивний розвиток тих чи інших ланок мовленнєвої систем, у зв'язку з чим виникає підвищена вразливість нервових механізмів мовної діяльності та ризик виникнення порушень її функції навіть при дії незначних екзогенних шкідливих факторів. Такими факторами є: різні шкідливі впливи на центральну нервову систему дитини та на її організм у цілому (інфекції, травми, інтоксикації та ін.); емоційна деривація та ін. Можуть виникати мутизм, відставання мовного розвитку. Дитина відмовляється від мовленнєвого спілкування, з'являється реакція протесту на високі вимоги дорослих. На цьому етапі може виникнути заїкання, що зумовлено нерівномірністю дозрівання окремих ланок мовленнєвої функціональної системи та різних психічних функцій. У літературі вони позначаються як еволюційні, тобто пов'язані з віковою фазою розвитку.

Під час другого періоду відбувається активне становлення контекстного мовлення. З максимальною ефективністю проходить засвоєння мови, а надолужити втрачене вкрай важко. Безпосередній контакт з оточуючими предметами сприяє також і формуванню почуття «Я» (виділенню себе з оточуючого світу). У спільній діяльності з дорослими дитина поступово починає розуміти зв'язки між словами та реальністю, що стоїть між ними. Бурхливо формується активна мова дитини, зростає словниковий запас (на кінець третього року дитина використовує вже близько 1500 слів, тоді як роком раніше - близько 300), засвоюється граматична, синтаксична будова та звуковий склад рідної мови. Формування активної лексики є джерелом усього психічного розвитку дитини.

Відстають у розвитку мовлення і діти раннього віку, які виховуються у середовищі з обмеженим чи дефектним мовленнєвим оточенням (глухонімі батьки чи батьки з дефектами мовлення, довготривала госпіталізація, обмежені соціальні контакти через різноманітні тяжкі захворювання, наприклад, діти з церебральним паралічем). Для нормального мовленнєвого розвитку спілкування дитини має бути значним, має проходити на емоційному позитивному фоні та спонукати її до відповіді. Дитині не достатньо чути тільки звуки (радіо, магнітофон, телевізор), необхідне пряме спілкування з дорослими. Важливим стимулом розвитку мовлення є зміна форм спілкування дитини з дорослим. Так, зміна емоційного спілкування, характерного для першого року життя, на предметно-дійове у віці 2-3 років є міцним стимулом розвитку її мовлення. Якщо ж цієї зміни у характері спілкування дорослого з дитиною не відбувається, то може відбутись відставання у розвитку мовлення.

Розвиток мовлення дитини затримується при несприятливих зовнішніх умовах у сенситивний період, відсутність емоційного позитивного оточення,

занадто шумне оточення. Мовленнєві розлади можуть виникнути при різних психічних травмах (переляк, переживання у зв'язку з розлукою з близькими, довготривала психотравмуюча ситуація у сім'ї і т.д.). Це затримує розвиток мовлення, а у разі випадків, особливо при гострих психічних травмах, виникає у дитини психогенні мовленнєві розлади: мутизм, невротичне заїкання. Таким чином, будь-яке загальне чи нервово-психічне захворювання дитини перших років життя зазвичай супроводжується порушенням мовного розвитку.

**Третій** критичний період (вік 6 - 7 років) – період становлення письмового мовлення (письма та читання). Виникає навантаження на ЦНС дитини. При підвищених вимогах до дитини можуть відбуватись «зриви» нервової діяльності та заїкання. Будь-які порушення мовної функції, які спостерігаються у дитини у ці критичні періоди, проявляються найбільш інтенсивно. Крім того можуть виникнути нові мовленнєві розлади, викликані порушеннями периферичного, центрального, чи провідникового відділу відповідних аналізаторів. Ці порушення через взаємозв'язки центральних кінців аналізаторів впливають на діяльність всієї кори. При чому ураження будь-якого відділу аналізатора поразать діяльність останнього в цілому (наприклад, ураження чи аномалія вуха, піднебіння викликають специфічні розлади коркового аналізатора та синтезу внаслідок недостатності подразників, що надходять у кору мозку). Неправильні імпульси з кори головного мозку чи їх порушення негативно впливають на функцію периферичних органів мовлення. Діючи тривалий час, таке порушення може призвести навіть до м'язової атрофії.

Будь-які, навіть незначні на перший погляд фактори, які діють у критичний період можуть викликати мовне порушення. Розлади мовлення породжуються або хворобливою подразливістю мозку, або діючим на нього ненормальним мовним подразником або психічними (психогенними) факторами. Причиною патологічної зміни мозкової діяльності можуть бути різні впливи: фізичні (перегрів, переохолодження мозку), механічні (удар, струс), хімічні (інтоксикація мозку), біологічні (бактерії, що викликають тяжкі хвороби та порушення діяльності ендокринних залоз). М.Є. Хватцев зазначає, що найчастіше спостерігаються дві останні категорії причин мовного порушення: отрути (токсини) та всякого роду порушення обміну речовин, які ослаблюють вищу нервову діяльність і часто виникають у результаті важких форм дистрофії, коклюшу чи рахіту (наприклад, глисти і коклюш можуть викликати заїкання, а рахіт – затримку у розвитку мовлення чи дислалію).

Професором Н.І. Красногорським встановлено, що особливо шкідливо відображаються на розвитку мовлення у маленької дитини розлади травлення та харчування. Навіть відносно легкі їх порушення затримують нормальний розвиток мовлення.

На думку І.П.Павлова психічні фактори проявляються у ряді тяжких, гострих чи затяжних переживаннях дитини «нещасних подій у її житті», «життєвих потрясінь» (переляк, афекти, стреси тощо). Ці патологічні явища розвиваються на основі фізіологічних механізмів «зриву» та «перенапруги», які призводять до різноманітних неврозів мовлення (заїкання, істерична німота, афонія).

При різноманітних шкідливих впливах на мозок явища охоронного гальмування раніше всього виникають та довше затримуються у другій сигнальній системі. Це гальмування порушує взаємодію другої і першої сигнальної систем і розповсюджується на останню. Отже, при будь-якому шкідливому впливі на мозок частіше і сильніше всього страждає мовлення. Хоча і не всякий, але завжди у кінцевому результаті вирішальним для мовлення буде функціональний стан мозку. При цьому навіть дезорганізований мозок поряд з неправильною діяльністю намагається посилено компенсувати дефект, відрегулювати порушення мовлення.

Велику роль у порушенні мовного розвитку та виникненні невротичних мовних розладів відіграють соціальні фактори. Соціальне середовище, яке оточує дитину, є не тільки умовою, але й джерелом розвитку мовлення. Матеріальним субстратом мовної функції є нервова система, тому при ушкодженні нервової системи та її порушенні дозрівання під впливом різних факторів найбільш часто відмічаються різноманітні порушення мовлення.

Різнманітні соматичні захворювання і хвороби обміну речовин можуть бути як сприятливими умовами для виникнення мовних розладів, так і в деяких випадках, їх безпосередніми причинами. Т.А. Ткаченко зазначає: «Дефектна вимова для дитини, у більшості випадків, є не тільки косметичним дефектом, але й серйозною перешкодою в оволодінні читанням і письмом. Крім того, нечисте мовлення, яке, як правило, виникає при дії несприятливих факторів у критичний період, негативно впливає на емоційний стан дитини, її самооцінку, формування особистісних рис, спілкування з іншими тощо. Період від 0 до 6 років є визначальним для розвитку мовлення. Не випадково психологи називають цей віковий проміжок «роками чудес», адже у цей період інтенсивно розвивається мозок і формуються його функції. Згідно з дослідженням фізіологів, функції центральної нервової системи легко піддаються тренуванню саме в період їх природного формування. Без тренувань розвиток цих функцій затримується і навіть може зупинитися назавжди. 4

### **3. Загальна характеристика розвитку мовлення дитини на етапі дошкільного дитинства**

Оволодіння мовленням передбачає здатність розмовляти, розуміти сказане. Дитина вчиться розмовляти, слухаючи мовлення дорослих,

повторюючи те, що вона почула. Це необхідна умова: дитина усвідомлює та розуміє мовлення інших, його темп, ритмічність, інтонацію; запам'ятовує, в яких ситуаціях використовуються ті чи інші слова та висловлювання. Але при цьому дитина повинна виступати не лише в ролі імітатора, але й бути активним учасником мовленнєвого спілкування. О. Леонт'єв умовно виділяє **основні етапи мовленнєвого розвитку**, кожний з яких має свою симптоматику:

- 1-й – **підготовчий** – до 1 року;
- 2-й – **переддошкільний** (до 3 років);
- 3-й – **дошкільний** (до 7 років);
- 4-й – **шкільний** (до 17 років).

У ранньому віці (від народження – до 1 року) дитина здатна на голосові реакції: крик, плач, що сприяють розвитку різноманітних рухів дихального, голосового й артикуляційного апарату. У розвитку мовлення дитини в ранньому віці спілкування з дорослим є основоположною умовою. Саме потреба у спілкуванні, що формується внаслідок емоційного ставлення і спілкування дорослого, створює оптимальні умови для розвитку мовлення дитини. До кінця місяця дитина може затихати, зосереджуватися, коли з нею розмовляє дорослий, реагувати й повертати голову на голос. У дитини біля 2 місяців з'являється гуління. На початок 3-го місяця – перші домовленнєві диференційовані звуки [а-а-а], [г-у], [б-у], що виникають як мимовільні імпульсивні реакції дитини. Після 3-х місяців дитина постійно гулить (якщо в доброму настрої); у 4-5 місяців може наслідувати видимі артикуляційні рухи, ритм звуків, які промовляє дорослий; у 6 місяців починає наслідувати дорослого (довго промовляє різні склади, лепече). Промовляння звуків – приємне заняття для дитини, часто супроводжується її ритмічними рухами. Створюються умови розуміння дитиною мовлення. Дорослі супроводжують спілкування з дитиною поясненнями, називанням предметів і явищ тощо.

У 7 місяців, дитина переймає темп, ритм, мелодіку, інтонацію дорослих, повторює різні поєднання звуків; у 8-9 місяців не тільки повторює різноманітні поєднання звуків, а й повертається у бік названого предмета, шукає і знаходить його серед інших предметів. З 10-11 місяців у дитини виникає реакція на самі слова (незалежно від інтонації та ситуації). В цей період особливе значення має правильне мовлення оточуючих, яке служить зразком для наслідування. У 12 місяців у дітей виникають асоціації між почутим словом, дією дорослого та предметом, що показуються ним. Про розуміння слів дорослого свідчить орієнтовна реакція дитини на названий предмет, повернення до нього голови, переведення погляду на нього. Разом з цим дитина на прохання дорослого може виконати відповідні дії: покласти іграшку в коробку, дістати з неї іншу. Проте, розуміння слів багато у чому носить ситуативний характер, зливається з конкретною ситуацією чи предметом (наприклад, годинник – це настінний предмет). На запитання

дорослого «Де мама?» малюк повертає голову в її бік і радісно складає: «мама».

В 12 місяців дитина звичайно говорить 4-15 слів («мама», «тато», «баба», «дай», «на» тощо), розуміє вдвічі більше. Перші слова, які промовляє малюк зрозумілі тільки близьким людям, тому таке мовлення називають «автономним». Так як відсутні речення і часто одне слово означає за змістом ціле речення, тому цю стадію розвитку мовлення називають стадією «слів-речень».

На початку 2-го року життя дитини розуміння мовлення дорослого залежить від ситуації, в якій спілкується дорослий і малюк, але на кінець цього періоду воно все менше залежить від контексту, а орієнтується на зміст сказаного дорослим, переважаючи вимовні можливості дитини. Цьому також сприяє формування фонематичного слуху. Паралельно формується активне мовлення дитини. З другої половини другого року життя різко зростає словниковий запас дитини (у 2 роки словниковий запас становить 200-300 слів). Спочатку слова у фонематичному відношенні досить недосконалі, мають досить широкий спектр значень. Дитина сама вже ініціює спілкування. Відбувається перехід до фразового мовлення, засвоєння граматичної будови рідної мови, з'являються форми множини, ряд відмінків іменників, зменшувальні суфікси, наказовий спосіб, минулий і теперішній час дієслів тощо.

Основні положення, визначені у Базовому компоненті дошкільної освіти, передбачають конкретні вимоги до мовленнєвої готовності дітей переддошкільного та дошкільного віку. Нормативний вік формування правильного усного мовлення – від 3 до 5 років. У програмі «Дитина в дошкільні роки» (за редакцією К. Крутій) визначаються зміст та вимоги до мовного та мовленнєвого розвитку дітей дошкільного віку.

У *три роки* показники мовленнєвої компетентності передбачають:

- правильне, чітке вимовляння всіх головних і приголосних звуків, крім шиплячих [ж, ч, ш] та [р], зникає загальна помякшеність мовлення;
- у словнику дитини, який складає 1000-1300 слів, є всі частини мови (окрім прислівників і дієприслівників), вживаються запитання «для чого?», «навіщо?», «кому?»;
- спілкування простими, поширеними, складносурядними та складнопідрядними реченнями зі сполучниками та сполучними словами, але часом вони аграматичні;
- правильне вживання більшості відмінкових закінчень; у мовленні трапляються граматичні помилки, спостерігаються яскраво виражені випадки словотворення; основною формою спілкування є діалогічне мовлення між дитиною, дорослим та іншими дітьми, проте переважає ситуативне мовлення (дитина розповідає побачене і пережите фразами, реченнями, які перемежуються словами «там», «тут», «ось», «цей» або діями чи жестами);

- за допомогою запитань дорослого відтворення змісту казки, оповідання, розповіді, сюжетного малюнка.

У *чотири роки* показники мовленнєвої компетенції передбачають:

- об'єм словника до 1800-2000 слів, проте переважають іменники (до 50%) та дієслова (до 30 %);

- правильне вживання роду та числа іменників, засвоєння закінчення родового та знахідного відмінків, кличної форми; правильне вживання теперішнього, минулого та майбутнього часів дієслів та наказової форми дієслова; ступенів порівняння прикметників, займенників;

- складання за допомогою дорослого (підказування слів, речень) описові розповіді з 3-4 речень (про іграшки, овочі, фрукти, власні дії та дії товаришів з питальною та окличною інтонацією, а також сюжетні відповіді-розповіді за змістом сюжетної картини; переказування за допомогою запитань добре знайомих казок; знання напам'ять віршів, загадок;

- чітке і правильне вимовляння голосних та приголосних звуків (крім [p]);

- диференціація як далеких, так і близьких фонем у словах, володіння навичками розмовного мовлення, підтримування розмови, висловлення бажання, прохання, думок простими поширеними та складними реченнями.

У *п'ять років* показники мовленнєвої компетенції передбачають:

- словник становить 2200-2500 слів; у активному словнику є узагальнюючі слова, абстрактні поняття; правильне використання багатозначних слів; легке добирання синонімів, антонімів, класифікація предметів за ознаками, властивостями, знання прислів'їв, загадок, скоромовки, приказок;

- утворення нових граматичних форм за допомогою префіксів, суфіксів та інших частин мови; будування речення різного типу: прості, складносурядні та складнопідрядні зі сполучниками, сполучними словами. прямою мовою;

- використання фразеологічних зворотів відповідно до ситуації, звуконаслідувальних слів; вживання форми словесної ввічливості, мовленнєвого етикету (в ситуаціях вітання, прощання, знайомства, подяки, вибачення);

- оволодіння правильною вимовою всіх звуків рідної мови, у тому числі шиплячими та звуком [p];

- виділення з тексту слів з потрібним звуком, перший і останній звуки слова.

Дитина інтонаційно вимовляє звук у слові, добирає слова з потрібним звуком, диференціює поняття «звук», «слово».

У *шість років* показники мовленнєвої компетенції передбачають:

- у словнику – 3,5-4 тисячі слів; знання прислів'я, приказки, фразеологізми, вживання їх у нестимульованому мовленні;



- оцінка правильності мовлення (помічає і виправляє граматичні помилки у мовленні своєму, товаришів та дорослих;

- складання описових розповідей різного типу відповідно до композиційної структури, контаміновані (сюжетно-описові). Сюжетні розповіді за малюнками. З власного досвіду, за зразком та планом вихователя; переказу знайомі художні тексти різної складності й композиції за планом вихователя та за частинами; будує діалог на запропоновані теми;

- правильне вимовляння всіх звуків (як голосних, так і приголосних) рідного мовлення, знання і промовляння скоромовки в різному темпі;

- визначення кількості звуків у слові, місця звуку у слові (перший, другий, останній), виділення голосних та приголосних звуків, користування схемою звукового аналізу слів, поділ слова на склади, виділення наголошеного складу.

Наприкінці дошкільного віку в дітей формується нова пізнавальна функція мовлення, яка планує та регулює практичні дії дитини. Результати мовленнєвого розвитку дитини в дошкільні роки дають можливість засвоювати програму навчання в школі. Різні сторони мовлення дитини вдосконалюються упродовж її шкільного навчання.

## 2. Мовленнєва готовність дітей до школи

Підготовка до наступного етапу навчання – головне завдання дошкільного закладу, а правильне та розвинене мовлення є показником готовності до школи. Мовленнєва підготовка у дошкільній педагогіці визначається як складова підготовки дитини до школи. Дослідник Л.Калмикова розглядає мовленнєву підготовку в двох значеннях: загальномовленнєва та спеціальна.

Складові загальномовленнєвої підготовки відображені на рис. 5.1.

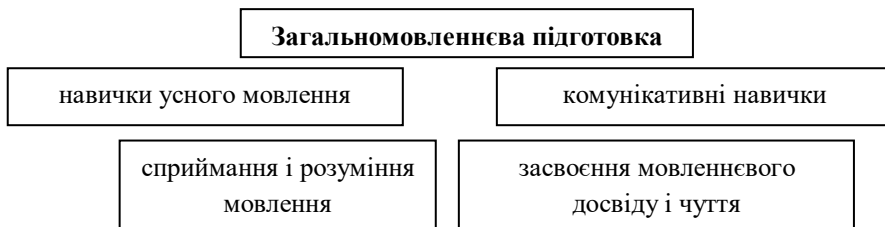


Рис. 5.1. Загальномовленнєва підготовка дошкільнят

Спеціальна підготовка передбачає: пропедевтику вивчення мови (первісне усвідомлення знакової системи мови; формування основ мовних умінь у галузі читання і письма; аналіз мовленнєвих явищ; розвиток свідомого мовлення). На п'ятому році життя дитини проводиться спеціальна мовна підготовка, починаючи з повідомлення дітям початкових знань про

мову та закінчуючи елементарними вміннями читання та письма, аналізу мовних одиниць.

Реалізація Концепції мовної освіти, Державних стандартів початкової освіти, Базового компонента дошкільної освіти в Україні передбачає формування мовної та мовленнєвої компетенції дитини (табл. 5.2.)

Таблиця 5.2.

### Мовленнєва компетенція дитини

Види компетенції	Основні вимоги
Мовленнєва компетентність	вміння користуватися мовою в конкретних ситуаціях (висловлювати свої думки, бажання, наміри, прохання тощо), використовуючи для цього доречні мовні, позамовні (міміка, рухи, жести) та інтонаційні засоби виразності мовлення; багатокomпонентне утворенням (сукупність фонетичної, граматичної, діалогової компетенцій, повноцінне засвоєння яких є основою формування загальної культури спілкування – комунікативної компетенції).
Комунікативна компетенція	комплексне застосування мовних і немовних засобів із метою спілкування у конкретних соціально-побутових ситуаціях, уміння орієнтуватися в комунікативній ситуації
Лексична компетенція	наявність певного запасу слів у межах вікового періоду, здатність до адекватного використання лексем та доречне вживання образних виразів, приказок, прислів'їв, фразеологічних зворотів.
Фонетична компетенція	правильна вимова всіх звуків рідної мови, звукосполучень згідно орфоепічних норм, наголосів; добре розвинений фонетичний слух, що дозволяє диференціювати фонемі; володіння інтонаційними засобами виразності мовлення (темп, тембр, сила голосу, логічні наголоси тощо).
Граматична компетенція	неусвідомлене вживання граматичних норм рідної мови згідно із законами й нормами граматики (рід, число, відмінок, клична форма тощо), чуття граматичної форми, наявність корекційних навичок щодо правильності вживання граматичних норм.
Діалогова компетенція	розуміння зв'язного тексту, вміння відповісти на запитання та розпочинати розмову, вести діалог, складати різні види розповідей.

Отже, мовну компетенцію можна розглядати як систему практичних знань про звукову, лексичну, граматичну будову мови, які дозволяють конструювати і розуміти різні типи мовленнєвих висловлювань. Результатом

оволодіння мовленнєвою та комунікативною компетенціями є інтегроване поняття – мовленнєва готовність, яку дитина набуває в процесі мовленнєвої підготовки до школи. Така підготовка забезпечує закономірності, принципи, функціональний характер засвоєння дитиною рідної мови в різних видах діяльності та передбачає набуття певних мовних знань, умінь і навичок як базисних характеристик особистості дитини. Поняття «готовність» у науково-методичній літературі розглядається як інтегрований результат загальної та спеціальної підготовки до школи, сукупність особливостей дитини, що забезпечує успішний перехід до систематичного шкільного навчання: тривалий чи короткочасний психічний стан готовності організму до пізнавальної діяльності, пізнавальна активність особистості внаслідок впливу середовища і виховання на внутрішні сили, що зумовлює здатність дитини до оволодіння змістом конкретної діяльності.

Отже, діти у дошкільному закладі повинні оволодіти рідною мовою, набути мовленнєвої готовності як мінімально необхідного комплексу мовних і мовленнєвих знань та вмінь, що гарантує дитині здатність компетентно поводитися у різних життєвих ситуаціях, адаптуватися в середовищі. 16

#### **Запитання для самостійної роботи та контролю знань:**

1. Дайте визначення поняття «рідна мова».
2. Визначте та порівняйте поняття «мова» та «мовлення».
3. Назвіть законодавчі документи, якими визначаються сучасні підходи до проблеми мовленнєвої підготовки дітей до школи.
4. Висвітліть зміст основних функцій мови.
5. Проаналізуйте функції мови, які необхідно врахувати в процесі навчально-мовлиннєвої діяльності дітей дошкільного віку.
6. Розкрийте основні складові мовленнєвої підготовки дітей до школи.
7. Розтлумачте зміст понять «мовна компетенція» та «мовленнєва компетентність».
8. Визначте характерні особливості становлення мовлення у період раннього віку (від народження до 1 року).
9. Назвіть основні здобутки мовленнєвого розвитку дитини другого року життя.
10. Охарактеризуйте показники мовленнєвої компетенції в дошкільному віці за К.Кругій.
11. Висвітліть зміст критичних періодів у засвоєнні дитиною мовлення.

#### **Список рекомендованих та використаних джерел**

1. Вступ до спеціальності: Логопедія [Текст]: навч. посібник /І.М.Омельченко, В.В.Тарасун, Л.О.Федорович. – Кременчук: Християнська зоря, 2011. – 416 с.

2. Колишкін О. Вступ до спеціальності «Корекційна освіта»: навчальний посібник / О. В. Колишкін. – Суми : Університетська книга, 2013. – 392 с.
3. Логопедія / [В.В. Тарасун, С.Ю. Конопляста, В.О. Кондратенко та ін.]; за ред. М.К. Шеремет. – [ 2-е вид.]. – К. : Видавничий Дім «Слово», 2010. – 672 с.
4. Логопедія: учеб. для студ. дефектологич. фак. пед. высших учеб. заведений / под ред. Л. С. Волковой. — [5-е изд., перераб. и доп.] - М.: Владос, 2007. – 703 с.
5. Синьов В. М. Основи дефектології: навчальний посібник / В. М. Синьов, Г. М. Коберник. – К.: Вища школа, 1994. – 143 с.

## Тема 6. Логопедія як галузь спеціальної педагогіки

### План

1. Логопедія як самостійна галузь спеціальної педагогіки.
2. Природничо-наукові основи логопедії.
3. Принципи логопедії. Методи логопедії як науки.
4. Взаємозв'язки логопедії, загальної та спеціальної психолого-педагогічної науки.

**Ключові слова:** *логопедія, принципи, методи, завдання, причини, механізми, класифікація, освітні заклади.*

### 1. Логопедія як самостійна галузь спеціальної педагогіки

**Логопедія** – це спеціальна педагогічна наука про порушення мовлення, методи їх попередження, виявлення та усунення засобами спеціального навчання і виховання. Логопедія вивчає причини, механізми, симптоматику, протікання, структуру порушення мовленнєвої діяльності, систему корекційного впливу.

**Мета логопедії** – розробка науково обгрунтованої системи навчання, виховання і соціалізації осіб із порушеннями мовлення, а також попередження мовленнєвих розладів у дітей, підлітків і дорослих.

**Об'єктом** вивчення логопедії є визначення стану мовленнєвих і немовленнєвих процесів і функцій у осіб із різноманітними порушеннями мовлення.

**Предметом** логопедії як науки є порушення мовлення та процес їх попередження, виявлення та усунення засобами спеціального навчання та виховання у осіб з розладами мовленнєвої діяльності.

Структуру сучасної логопедії складають: дошкільна та шкільна логопедії; логопедія підлітків і дорослих.

На основі сучасних досліджень вітчизняних і зарубіжних дослідників визначені такі **завдання логопедії**:

1. Визначення розповсюдженості, симптоматики та ступенів вияву мовленнєвих порушень та їх систематизація.

2. З'ясування етіології та механізмів, структури, симптоматики мовленнєвих порушень.

3. Розробка методів педагогічної диференціальної діагностики мовленнєвих порушень.

4. Науково обґрунтоване співвідношення нозологічного (клініко-педагогічного) і симпомологічного (психолого-педагогічного) підходів у логопедичній теорії і практиці.

5. Виявлення динаміки спонтанного і цілеспрямованого розвитку дітей із порушеннями мовленнєвої діяльності, а також характеру впливу мовленнєвих розладів на психічний розвиток дитини і формування її особистості.

6. Вивчення особливостей формування мовлення і мовленнєвих порушень у дітей із різними відхиленнями в розвитку (при порушеннях інтелекту, слуху, зору, опорно-рухової системи).

7. Розробка принципів, методів і засобів усунення мовленнєвих порушень та удосконалення методів ранньої профілактики.

8. Розробка питань організації логопедичної допомоги на основі аналізу досягнень у теорії та практиці вітчизняної й зарубіжної логопедії.

9. Забезпечення наступності в логопедичній роботі дошкільних, шкільних і медичних закладів.

10. Розробка ТЗН, лабораторно-експериментального обладнання, запровадження у навчальний процес інноваційних технологій.

У перерахованих вище завданнях логопедії визначається її теоретична та практична спрямованість. *Теоретичний аспект* - це вивчення мовленнєвих розладів і розробка науково обґрунтованих методів їх профілактики, виявлення і подолання. *Практичний аспект* - це профілактика, виявлення й усунення мовленнєвих порушень.

Теоретичні та практичні завдання тісно пов'язані. Для забезпечення визначених завдань необхідно забезпечити:

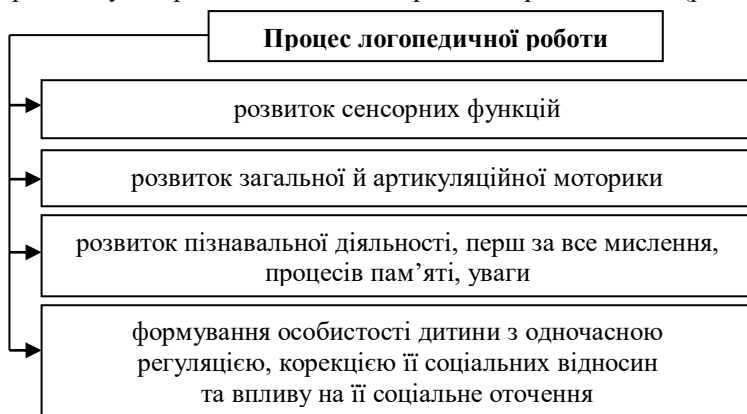
– використання міжпредметних зв'язків і залучити до співробітництва багатьох фахівців, які вивчають мовлення та мовленнєві порушення (психологи, лінгвісти, філологи);

– взаємозв'язки теорії та практики, зв'язки наукових і практичних закладів для впровадження досягнень науки;

– реалізацію принципу раннього вияву та усунення мовленнєвого порушення;

– розповсюдження логопедичних знань серед населення для профілактики мовленнєвих порушень.

Вирішення теоретичних і практичних завдань логопедії визначає процес логопедичного впливу, а саме: розвиток мовлення, корекцію та профілактику. В процесі логопедичної роботи передбачається (рис. 6.1):



Це складний педагогічний процес, спрямований на подолання порушень мовленнєвої діяльності, в якому використовуються різні категорії логопедії як науки, а саме:

**Корекція порушень мовлення** – система педагогічних, психологічних і медичних заходів, спрямованих на послаблення і/або подолання вад мови та мовлення у процесі навчання і виховання з метою максимально можливого розвитку особистості. У вузькому розумінні цей термін означає поліпшення, виправлення вади (вимови звуку)

**Компенсація** – складний, багатоаспектний процес перебудови психологічних функцій при порушенні або втраті яких-небудь функцій організму. Компенсація (від лат. *compense* – врівноважувати, повернення) – стан повного або часткового повернення функцій уражених систем організму за рахунок компенсаторних процесів. Найважливішу роль у компенсації відіграє центральна нервова система. Розвиток та становлення несформованих і порушених мовленнєвих та немовленнєвих функцій здійснюються на основі спеціальної системи логопедичного впливу, в процесі якого формуються компенсаторні механізми.

**ЗНМ** – різні складні мовленнєві розлади, при яких порушене формування всіх компонентів мовленнєвої системи, які належать до звукової та смислової її сторони при нормальному слухові та відносно збереженому інтелекті.

**ФФНМ** – порушення процесів формування вимовної системи рідного мовлення у дітей із різноманітними мовленнєвими розладами внаслідок дефектів сприймання й вимови фонем.

**Затримка мовленнєвого розвитку** – уповільнення темпу, при якому рівень мовленнєвого розвитку не відповідає віку дитини.

**Розлад мовлення** – втрата сформованих мовленнєвих навичок і комунікативних умінь внаслідок локального ураження мозку.

**Комбіновані мовленнєві порушення** – поєднання двох і більше патологій мовлення.

**Структура мовленнєвого порушення** – сукупність мовленнєвих і немовленнєвих симптомів та їх зв'язку.

**Логопедичний вплив** – це педагогічний процес, спрямований на корекцію та компенсацію порушень мовленнєвої діяльності, на виховання та розвиток особи з мовленнєвими порушеннями.

**Розвиток** – процес і результат кількісних і якісних змін в організмі людини.

**Навчання** – цілеспрямована взаємодія вчителя й учнів, у процесі: якої засвоюються знання, формуються вміння й навички.

**Виховання** – передача досвіду суспільних стосунків і формування духовної сфери особистості. Використовується як у широкому (соціальному, педагогічному), так і вузькому розумінні.

**Реабілітація** – застосування цілого комплексу заходів медичного, соціального, освітнього та професійного характеру з метою підготовки або перепідготовки індивіда до найвищого рівня його функціональних здібностей (визначення Комітету експертів ВОЗ). Термін «реабілітація» є похідним від терміну «абілітація». Стосовно дітей раннього віку з відхиленнями у розвитку доцільно використовувати термін «абілітація», оскільки у ранньому віці мова йде не про відновлення здібностей, а про первинне їх формування.

**Абілітація** – первинне формування функцій і здібностей у дітей раннього віку з проблемами розвитку за рахунок створення спеціальних умов.

Організація логопедичного процесу дозволяє усувати або згладжувати мовленнєві та психологічні порушення, що сприяє досягненню головної мети педагогічного впливу – виховання дитини. Логопедичний вплив повинен бути спрямований як на зовнішні, так і на внутрішні фактори, що зумовлюють мовленнєві порушення.

## 2. Природничо-наукові основи логопедії

Важливою методологічною основою логопедії є фізіологічне вчення І.Павлова про взаємодію першої та другої сигнальної систем. Вчений наш відчуття та сприймання називав сигналами дійсності, які утворюються завдяки аналізаторам. Для збереження та розвитку другої сигнальної системи необхідно зберігати першу (відчуття, сприймання). У людини, на відміну від тварини, існує *дві системи сигнальних подразників, перша сигнальна система, яка складається із безпосередніх впливів внутрішніх і зовнішніх подразників на сенсорні входи, і друга сигнальна система, яка складається в*

основному зі слів, які позначають ці впливи. За своєю фізіологічною основою мова виступає у ролі другої сигнальної системи.

*Під першою* сигнальною системою розуміють роботу мозку, яка зумовлює перетворення безпосередніх подразників у сигнали різних видів діяльності організму. Це система конкретних, безпосередньо-чуттєвих образів дійсності, які фіксує мозок людини або тварини.

*Другою* сигнальною системою позначають функцію мозку людини, яка має справу зі словесними символами («сигналами сигналів»). Це система узагальненого відображення дійсності у вигляді понять, зміст яких фіксується у словах.

У зв'язку з цим, вагомою науковою психофізіологічною основою логопедії є наука про закономірності формування умовно-рефлекторних зв'язків, учення П. Анохіна про функціональні системи, вчення про динамічну локалізацію психічних функцій та сучасне нейропсихологічне вчення про мовленнєву діяльність.

Зв'язок мовленнєвої діяльності зі структурами мозку відображений у дослідженнях О. Лурія, а саме функціонуванні трьох функціональних блоків у діяльності мозку:

*перший блок* включає підкіркові утворення і забезпечує нормальний тонус ЦНС та кори головного мозку;

*другий блок* включає кору задніх ділянок великих півкулі, кори головного мозку, здійснює прийом, переробку та зберігання чуттєвої інформації, отриманої із зовнішнього світу, є основним апаратом мозку, який здійснює пізнавальні процеси; в його структуру входять первинні, вторинні та третинні зони кори головного мозку;

*третій блок* включає кору передніх відділів великих півкуль, забезпечує програмування, регулювання та контроль людської поведінки, здійснює регуляцію діяльності підкіркових утворень, регуляцію тонуусу та бадьорого стану всієї системи у відповідності з поставленими завданнями діяльності, в тому числі і мовленнєвої.

Вищі, соціально зумовлені психічні функції людини, до яких відноситься і мовлення, є результатом роботи всього мозку, проте окремі ділянки (мовні центри Брока, Верніке, Дежеріна) роблять специфічний внесок у здійснення мовленнєвої діяльності. Для розуміння складної ієрархічної структури мовленнєвої діяльності слід розрізнити поняття «мова» і «мовлення», які відображують нерозривну єдність.

**Мова** – система знаків, які є засобом людського спілкування, мисленнєвої діяльності, засобом передачі інформації від покоління до покоління та її збереження. Мова – явище соціальне.

**Мовлення** – це функціонування мови, продукт мовленнєвої діяльності, певна послідовність мовних одиниць (фонем, морфем, слів, речень).



**Мовленнєва діяльність** – це специфічна форма психічної діяльності людини, яка забезпечує розуміння мовлення оточуючих людей і власні висловлювання, це активний, цілеспрямований, мотивований (як і будь-яка довільна дія), предметний (змістовий) процес видачі та прийому сформованої та сформульованої думки, інформації, спрямованої на задоволення комунікативно-пізнавальної потреби людини в процесі спілкування.

Зрозуміло, що спочатку розвивається зовнішнє мовлення, яке спрямовується до інших людей в усній або писемній формі, воно є передачею думки співрозмовника. Дитина, оволодіваючи рідною мовою, спочатку не спирається на мислення, тобто опановує мовлення інтуїтивно, імітаційно.

Структуру мовленнєвого процесу досліджували Л.Виготський, О.Леонтьєв, які розглядали співвідношення між думкою та словом як процес руху від думки до слова і навпаки, виділяючи такі плани: мотив, думка, внутрішнє мовлення, зовнішнє мовлення. Будь-яке мовленнєве висловлювання породжується певним мотивом, який обумовлює виникнення так званої мовленнєвої інтенції (думки). Складається програма мовленнєвого висловлювання, тобто людина, перш ніж висловити думку, промовляє про себе те, що має сказати, тобто користується внутрішнім мовленням. Погано оформлені у внутрішньому мовленні думки незрозуміло висловлюються і в зовнішньому мовленні.

Логопедія використовує *медико-біологічні знання* для пізнання механізмів мовлення, мозкової організації мовленнєвого процесу, будови і функціонування слухового й зорового аналізаторів. Слово є особливим сигналом, засобом узагальнення. Врахування нейрофізіологічних механізмів дозволяє усунути порушення мови та мовлення. Знання медичних наук допомагає правильно проаналізувати анамnestичні відомості (анамнез розвитку батьків і родичів, анамнез розвитку дитини, анамнез розвитку мовлення та ін.), що дозволяє диференційовано зробити висновок про стан мовлення і визначити шляхи логопедичного впливу.

Отже, дані медико-біологічних наук допомагають логопеду правильно підійти до розуміння причин і механізмів мовленнєвих порушень, об'єктивно вирішувати питання діагностики й диференційованого корекційного впливу при різних їх формах.

Логопедія тісно пов'язана з лінгвістикою, психолінгвістикою і нейропсихологією (О. Лурія, В. Тарасун та ін.). У мовленні використовуються мовні одиниці різного рівня та правила функціонування, що можуть порушуватися при різних розладах мовлення. Знання законів і послідовності оволодіння дитиною нормами мови сприяє уточненню логопедичного висновку при порушеннях мовлення, що є необхідним для розробки системи логопедичного впливу. Саме психолінгвістичний підхід дозволяє розкрити механізми мовленнєвих порушень, уточнити структуру дефекту, визначити його як порушення мовлення. Мова являє собою складну психічну діяльність,

яка з точки зору діяльнісного підходу виступає у вигляді цілісного акту діяльності або мовленнєвих дій, які органічно включаються в немовленнєву діяльність.

### 3. Принципи логопедії. Методи логопедії як науки

**Принцип** (лат. *principium* - початок, основа) – це певне правило, сформульоване на основі пізнання законів чи закономірностей дійсності.

Логопедія спирається на загальнодидактичні та специфічні принципи (табл. 6.1).

Таблиця 6.1.

#### Принципи логопедії

Загальнодидактичні принципи	Специфічні принципи (за Р.Левіною)
науковість, систематичність і послідовність, доступність, наочність, виховуючий характер навчання, свідомість і активність, індивідуальний підхід	принцип розвитку, онтогенетичний принцип, принцип системності, принцип комплексності, принцип зв'язку з іншими сторонами психічного розвитку дитини, принцип діяльнісного підходу, принцип обхідного шляху

*Принцип розвитку* передбачає аналіз процесу виникнення порушення мовлення, бо у дітей нервово-психічні функції знаходяться в процесі постійного розвитку та дозрівання, її необхідно оцінювати не тільки безпосередні результати первинного дефекту, але й відстрочені його наслідки та вплив на формування мовленнєвих і пізнавальних функцій.

Для правильного оцінювання того або іншого порушення, як зазначав Л. Виготський, слід розрізняти походження змін розвитку та самі ці зміни, їх послідовне виховання і причинно-наслідкові залежності між ними. Для генетичного, причинно-наслідкового аналізу важливо досліджувати всі різновиди умов, які потрібні для повноцінного формування мовленнєвої функції на кожному віковому етапі розвитку.

*Принцип системності* спирається на уявлення про мовлення як про функціональну систему, структурні компоненти якої знаходяться в тісному взаємозв'язку. Вивчення мовлення, процесу й розвитку та корекції порушень передбачає вплив на всі компоненти, на всі сторони мовленнєвої функціональної системи. В складній будові мовленнєвої діяльності розрізняють вияви, пов'язані з туковою (вимовною) стороною мовлення, фонематичними процесами, лексикою та граматичною будовою. Порушення мовлення можуть бути спричинені кожним із цих компонентів або їх системою. Існує група порушень, які охоплюють як фонетико-фонематичну так і лексико-граматичну системи і виявляються в загальному недорозвиненні всіх сторін мовлення.

*Принцип системного аналізу* мовленнєвих порушень застосовують для своєчасного виявлення ускладнень у формуванні тих або інших сторін мовлення. Раннє розпізнавання можливих відхилень як в усному, так і в подальшому писемному мовленні дає змогу запобігати їм за допомогою логопедичних прийомів.

*Принцип комплексності* має значення при вивченні та усуненні мовленнєвих розладів. У процесі вивчення порушень мовлення та його корекції важливо враховувати загальні та специфічні закономірності розвитку дітей із порушеннями мовлення, дані медичного, психологічного й логопедичного обстеження. Усунення порушень мовлення повинно носити комплексний медико-психолого-педагогічний характер.

*Онтогенетичний принцип* вимагає розробку методик корекційно-логопедичного впливу з урахуванням послідовності появи форм і функцій мовлення, а також видів діяльності дитини в онтогенезі.

*Принцип зв'язку мовлення з іншими сторонами психічного розвитку:* мовленнєва діяльність формується і функціонує в тісному зв'язку з розвитком психіки дитини, з різними її процесами, що відбуваються в сенсорній, інтелектуальній, афективно-вольовій сферах. Ці зв'язки виявляються в нормальному й атиповому розвитку.

*Принцип обхідного шляху* використовується для успішної логопедичної корекції мовленнєвих порушень у процесі компенсації порушених мовленнєвих та немовленнєвих функцій і перебудові діяльності функціональних систем. Велике значення має установлення в кожному окремому випадку етіології, механізмів, симптоматичних порушень, виділення провідних розладів, співвідношення мовленнєвої та немовленнєвої симптоматики в структурі дефекту.

*Принцип діяльнісного підходу* полягає в дослідженні дітей із порушеннями мовлення й організації логопедичної роботи з ними, урахуванням предметно-практичної, ігрової, навчальної та іншої діяльності дитини.

Специфічні принципи є визначальними для спеціальних методів логопедичної науки. **Метод** (від грецьк. *pédosoc* – «шлях через») – систематизована сукупність кроків, які потрібно здійснити для виконання певної задачі, досягнення мети.

У логопедії розрізняють чотири групи методів:

1) *організаційні методи*: порівняльний, лонгітюдний (вивчення протягом тривалого часу), комплексний);

2) *емпіричні методи, обсерваційні, експериментальні* (лабораторний, формуючий експеримент); *психодіагностичні* (тести, стандартизовані та проєктивні, анкети, бесіди, інтерв'ю); *праксиметричні* (прикладні аналізу діяльності, в тому числі й мовної); *біографічні*;

3) *кількісний та якісний аналіз* отриманих даних, часто з використанням машинної обробки на ЕОМ;

4) *інтерпретаційні методи* – засоби теоретичного дослідження зв'язку між досліджуваними явищами. Широко використовуються технічні засоби, які забезпечують об'єктивність досліджень: інтонографи, спектрографи, назометри, відеомова, фонографи, спірометри та інша апаратура, а також рентгенографія, глоттографія, кінематографія, що дозволяють вивчати в динаміці цілісну мовну діяльність та її окремі компоненти.

#### **4. Мережа освітніх закладів для дітей з порушеннями мовлення**

Комплектування спеціальних логопедичних установ здійснюється на основі психолого-педагогічної класифікації, яка була запропонована ще у 1968 році Р.Левіною. За цією класифікацією, діти з різними мовленнєвими вадами об'єднуються у відповідні групи (з урахуванням рівня розвитку всіх компонентів мовлення). Згідно з «Концепцією спеціальної освіти осіб із психічними та фізичними вадами в Україні» (1996 р.) у державі функціонує поширена мережа спеціальних закладів для дітей із вадами мовлення, яка включає такі *дошкільні заклади*:

- спеціальні дошкільні заклади для дітей із тяжкими вадами мовлення;
- спеціальні групи при масових загальноосвітніх дошкільних установах:
  - для дітей із загальним недорозвиненням мовлення;
  - для дітей із фонетико-фонематичним недорозвиненням мовлення;
  - для дітей із заїканням;
  - спеціальні загальноосвітні школи-інтернати для дітей із тяжкими вадами мовлення;
  - логопедичні пункти при масових загальноосвітніх та спеціальних школах.

Рання діагностика та рання педагогічна допомога дітям із вадами мовлення в повній мірі визначає специфіку логопедичної допомоги в Україні. Основною *метою* спеціальних логопедичних дошкільних закладів (груп) є корекція мовленнєвих порушень у дітей та повноцінна підготовка їх до навчання у масовій школі. У логопедичні групи приймаються діти із первинним порушенням мовлення та збереженим слухом й інтелектом. Відповідно до ступеня мовленнєвого порушення визначається тривалість перебування дитини у цих групах.

Логопедична робота в спеціальних закладах дошкільної освіти починається у вересні з 2-3 тижневого обстеження мовлення дітей, стану загальної та дрібної моторики, виявлення рівня їх психічного розвитку. Після обстеження логопедом складається план корекційної роботи, за яким у першій половині проводяться фронтальні, групові та індивідуальні заняття. В другій половині дня, згідно завдань логопеда, заняття з дітьми (як групові, так

і індивідуальні) проводить вихователь, завданням якого є закріплення мовленнєвих навичок, вироблених на логопедичних заняттях, розвиток дітей та формування у них знань відповідно до програми закладу дошкільної освіти.

Навчання та виховання здійснюються на основі програм масового дошкільного закладу, що адаптовані до особливостей психофізичного розвитку цієї категорії вихованців. Безпосередню корекцію мовленнєвих порушень здійснюють логопеди, проте ефективність логопедичної допомоги в дошкільних закладах залежить від комплексного психолого-медико-педагогічного впливу та співпраці з вихователем, психологом і батьками. На заняттях із музики та фізичного виховання здійснюється зміцнення здоров'я дітей, розвиток координації рухів і позитивних емоцій, логоритмічний вплив. Психолог працює над подоланням недорозвитку окремих пізнавальних процесів, проблем емоційно-вольової сфери та поведінки. За необхідності, діти одержують медикаментозне лікування, фізпроцедури, беруть участь у заняттях із ЛФК. Закріплення одержаних знань, створення позитивної атмосфери для розвитку забезпечують батьки дитини.

Згідно «Положення про спеціальну загальноосвітню школу (школу-інтернат) України для дітей із вадами фізичного або розумового розвитку» в нашій державі продовжує функціонувати школа для дітей із вадами мовлення, в якій навчаються діти з нормальним слухом та первинно збереженим інтелектом, які мають тяжкі системні мовленнєві порушення.

Спеціальні школи цього типу мають два відділення: *перше* – для дітей із загальним недорозвиненням мовлення (алалією, афазією, дизартрією, ринолалією), яке значно ускладнює або робить неможливим їх навчання в масовій школі; *друге* – для дітей із тяжкою формою заїкання при нормально розвинутому мовленні.

### **Запитання для самостійної роботи та контролю знань**

1. Охарактеризуйте структуру спеціальної педагогіки як науки.
2. Висвітліть особливості застосування терміну «спеціальна педагогіка» в різних регіонах світу.
3. Визначте об'єкт і предмет спеціальної педагогіки як науки.
4. Назвіть групи дітей, які визначені в спеціальній педагогіці і психології.
5. Обґрунтуйте, чому логопедія відноситься до галузі педагогічних, а не медичних наук.
6. Визначте об'єкт, предмет та завдання логопедії як науки.
7. Розкрийте природничо-наукові основи логопедії.
8. Поясніть загальні та специфічні принципи логопедії як науки.
9. Висвітліть зміст основних методів і прийомів логопедії як науки/
10. Схарактеризуйте внутрішньосистемні й міжсистемні зв'язки логопедії з іншими науками.

## **Питання з теми, що виносяться на самостійне опрацювання**

1. Взаємозв'язки логопедії, загальної та спеціальної психолого-педагогічної науки.

## **Список рекомендованих та використаних джерел**

1. Вступ до спеціальності: Логопедія [Текст]: навч. посібник /Л.М.Омельченко, В.В.Тарасун, Л.О.Федорович. – Кременчук: Християнська зоря, 2011. – 416 с.

2. Колишкін О. Вступ до спеціальності «Корекційна освіта»: навчальний посібник / О. В. Колишкін. – Суми : Університетська книга, 2013. – 392 с.

3. Логопедія / [В.В. Тарасун, С.Ю. Конопляста, В.О. Кондратенко та ін.]; за ред. М.К. Шеремет. – [ 2-е вид.]. – К. : Видавничий Дім «Слово», 2010. – 672 с.

4. Малярчук, А. Я. Дидактичний матеріал для виправлення мовних недоліків : Навч. посібн. для вчителів-логопедів, вчителів і вихователів шкіл та дитячих садків. Допущ. МОУ /А.Я.Малярчук; 2-ге вид., виправл. і доповн. – К, Ірпінь: Перун, 1997. – 408 с.

5. Синьов В. М. Основи дефектології: навчальний посібник / В. М. Синьов, Г. М. Коберник. - К.: Вища школа, 1994. – 143 с.

## **Тема 7. Порушення мовлення: причини, механізми, класифікація**

### **План**

1. Поняття «норма мовлення».
2. Мова та мовлення: спільне й відмінне.
3. Анатомо-фізіологічні основи правильного мовлення.
4. Причини порушення мовлення у дітей.
5. Класифікація порушень мовлення.

**Ключові слова:** норма мовлення, мова, порушення мовлення, класифікація.

### **1. Поняття «норма мовлення».**

**Норма мовлення** – загальноприйняті варіанти використання мови в процесі мовленнєвої діяльності, що забезпечується збереженими психофізіологічними механізмами мовленнєвої діяльності.

Поняття «мовлення» розглядається: 1) мовлення як діяльність, мовлення як процес; 2) мовлення як продукт мовленнєвої діяльності; 3) мовлення як ораторський жанр.

Мовлення в першому процесуальному значенні має синоніми: мовленнєва діяльність, мовленнєвий акт. Спілкування, контакт між людьми,

обмін думками та почуттями, інформацією здійснюється не тільки через мовлення, але й за допомогою немовних знаків (міміка, жести, дотик).

Мовлення ж – вербальне спілкування за допомогою мовних знакових одиниць: слів, синтаксичних конструкцій, тексту, інтонації, часто за підтримки невербальних засобів.

У межах терміну «мовлення» досліджуються:

- фізіологічні основи мовлення, мовленнєвої діяльності;
- механізми мовлення за видами: (механізм говоріння (усне мовлення), механізм аудіювання (сприйняття та розуміння усного мовлення);
- взаємозв'язок мовлення та мислення;
- реалізація функцій мови в мовленні;
- процес оволодіння мовленням;
- формування «мовного чуття» (інтуїції) на різних вікових етапах.

Друге значення терміну «мовлення» – мовлення як результат – має синонім «текст», який може бути письмовим чи усним. У теорії мовлення текст визначається як результат творчого процесу: (наприклад, діалектичне мовлення, ритмічне мовлення, наукове мовлення, пряме та непряме мовлення тощо). В межах цього значення досліджуються: структура тексту, його компоненти, зв'язки; стилі мовлення (розмовний, науковий, офіційний тощо); мовленнєві жанри; використання мовних засобів (лексичних, граматичних) у тексті; мовна норма та її порушення (помилки) тощо.

Третє значення терміну «мовлення» – мовлення як ораторський жанр чи як монолог у художньому творі (інформаційне мовлення).

Термін «мовлення» означає як процес мовлення так і результат мовленнєвої діяльності. Поняття «мова», «мовлення», «мовленнєва діяльність» не є ідентичними, однак знаходяться у певному взаємозв'язку та взаємодії. Мова та мовлення є двома ланками мовленнєвої діяльності. У процесі мовленнєвої діяльності використовується мовлення, яке є засобом спілкування. Мовлення є способом реалізації мовленнєвої діяльності, класифікація якої відображена у табл. 7.1

**Таблиця 7.1.**

**Класифікація мовленнєвої діяльності**

<b>Вид</b>	<b>мовленнєва діяльність</b>
залежно від форми спілкування (усне чи писемне)	слухання та говоріння (усне мовлення), читання та письмо (писемне)
за спрямованістю мовленнєвої діяльності	рецептивні види мовленнєвої діяльності або імпресивне мовлення (слухання і читання), та продуктивні види мовленнєвої діяльності або експресивне мовлення (говоріння, письмо)
залежно від його функцій та виявлення	зовнішнє (слухання, говоріння, читання і письмо) та внутрішнє мовлення

Зовнішнє мовлення включає усне (діалогічне і монологічне) та писемне. За часом виникнення це пізніша форма у порівнянні з усним мовленням. Писемне та усне мовлення безпосередньо пов'язані між собою: при порушеннях усного мовлення, як правило, страждає і писемне. Діалог – це безпосереднє спілкування двох. Різновидом діалогічного мовлення є бесіда, при якій діалог має тематичну спрямованість. Монологічне мовлення – це виклад якої-небудь інформації однією людиною у певній послідовності. Монолог відрізняють зв'язність думки, правильне граматичне оформлення та високий рівень розвитку мовлення того, хто говорить. Зазвичай, монологічне мовлення порушується більше, ніж діалогічне.

Внутрішнє мовлення – це особливий вид мовленнєвої діяльності, внутрішня форма мовлення, це мовлення «мовчки». Воно виникає в процесі розумової діяльності людини і вирізняється стислістю та відсутністю емоційних проявів. У своєму еволюційному розвитку людина спочатку оволодіває зовнішньою стороною мовлення. Приблизно у трьохрічному віці дитина формує властивості внутрішнього мовлення стає здатною подумки планувати свої дії. На основі розумової діяльності будується зовнішнє мовленнєве висловлювання (звукове мовлення). Внутрішнє мовлення виступає фазою планування в практичній і теоретичній діяльності, фазою промовляння мовчки.

Внутрішнє мовлення як підготовка до усного і писемного мовлення, має такі **види**: говоріння, аудіювання (усне мовлення), письмо і читання (письмове мовлення).

**Говоріння** – озвучення думки, кодовий перехід із мисленнєвого коду (коду внутрішнього мовлення) на звуковий код – акустичний (фонетичний). Для вільного усного мовлення необхідна гнучкість механізмів вимови, безпомилкова їх координація, ментальний вибір слів, вільне володіння синтаксичними механізмами.

**Аудіювання** – кодовий перехід із акустичного коду на код внутрішнього мовлення (код думання – мисленнєвий код). Перевага усного мовлення в тому, що воно може поєднуватися з так званими невербальними засобами спілкування (жести, міміка, інтонація тощо). Також таке мовлення швидко відбувається, є можливість швидких реакцій, зворотного зв'язку. Недоліком можна назвати різні перешкоди між співрозмовниками в момент перебігу спілкування.

## **2. Мова та мовлення: спільне й відмінне**

У мовленні реалізуються всі багатства мови, всі її виражальні можливості, й водночас мова збагачується через мовлення.

Мови і мовлення у взаємозв'язку мають спільні та відмінні ознаки табл. 7.2:



Таблиця 7.2.

## Спільні та відмінні ознаки мови і мовлення у їх взаємозв'язку

Мова	Мовлення
Мова - знакова система (знаки – це слова, звуки, морфеми, словосполучення, фразеологічні одиниці тощо; система – рівні мови, її внутрішні зв'язки, взаємодії, правила мови, моделі.	Мовлення – це саме спілкування, вираження думки, це вербальне мовне спілкування, самовираження.
Мова – потенційна система знаків.	Мовлення – це дія і продукт, діяльність людей; завжди мотивоване, викликане обставинами, ситуацією, має певну мету.
Мова консервативна, стабільна (як правило).	Мовлення припускає винятки, саме у мовленні з'являються нові слова.
Мова підкоряється нормі (закону), яка формується фахівцями-мовознавцями та зберігається у вигляді словників.	Мовлення також підкоряється нормі літературної мови, однак порушення норми є, оскільки мовлення, на відміну від мови – індивідуальне.
Мова стабілізує, об'єднує народність, націю, державу.	Мовлення, будучи реалізацією мови, також об'єднує, але водночас породжує жаргони, професіоналізми, зберігає діалектні та індивідуальні особливості людей. Мовлення – індивідуальне та ситуативне.
Мова має рівневу структуру (фонетичний, лексичний, морфемний, морфологічний, синтаксичний та ін. рівні), а також певну кількість звуків, морфем, відмінків тощо.	Мовлення – лінійне, розгортається у часі та просторі. Кількість речень і текстів може бути необмеженою.
З точки зору філософії мова – категорія загальна	З точки зору філософії мовлення – виконує роль окремого явища.

### 3. Анатомо-фізіологічні основи правильного мовлення

Мовлення не є вродженою здатністю людини, воно формується разом із розвитком дитини поступово, є однією з непростих психічних функцій людини. Воно здійснюється складною системою органів мовного апарату, в якій розрізняють периферичну (виконавчу) та центральну (регулюючу) складові частини, які тісно пов'язані між собою, проте провідна роль належить головному мозку.

Для нормального формування мовлення необхідно, щоб кора головного мозку досягла певної зрілості, а органи чуття дитини (слух, зір, нюх, дотик) були також достатньо розвинені.

*Центральний апарат мовлення* знаходиться в головному мозку, (переважно в лівій півкулі) та складається з кіркових центрів, підкіркових вузлів, ядер стовбура мозку (переважно довгастого), провідникових шляхів і нервів, що йдуть до дихальних, артикуляційних і голосових м'язів. Нормальна мовленнєва діяльність відбувається на основі рефлексів. Особливо важливе значення має ліва (у ліворуких - права) півкуля мозку, її лобова, скронева, потилична та тім'яна ділянки. Скроневі ділянки, а саме: задній відділ лівої верхньої скроневої звивини, забезпечує сприймання чужого мовлення. Тут міститься слуховий центр мовлення, названий *мовленнєвим центром Верніке - мовнослуховим*. Лобові ділянки є мовноруховими, а саме: у задньому відділі лівої другої та третьої лобової нижньої звивини лівої півкулі є *моторний (руховий) центр Брока*, що власне й забезпечує усне мовлення.

Тім'яні ділянки є зоровомовленнєвими, або центром «словесної сліпоти» - *центр Дежеріна*, що знаходиться в лівій півкулі головного мозку. Захворювання цього центру зумовлює алексію - втрату здатності розуміти написане, читати вголос або мовчки, списувати; розуміння цифр збережено.

Таким чином, центральна ланка мовного апарату представлена: мовнослуховим центром Брока (забезпечує можливість говорити), слухомовленнєвим центром Верніке (забезпечує можливість чути і розуміти чуже мовлення), зоровомовленнєвим центром Дежеріна (центром читання та розуміння писемного мовлення).

Функціонування мовлення забезпечують такі відділи *периферичного мовного апарату*:

1) *система дихальних органів (енергетична)*, необхідна для виникнення звуку (трахея, бронхи, легені, грудна клітина й діафрагма);

2) *голосова (генераторна)* необхідна для виникнення звукових вібрацій голосових зв'язок гортані, при коливанні яких утворюються звукові хвилі (голосоутворюючі органи - глотка, гортань, надгортанник, голосові зв'язки);

3) *артикуляційна система* – програма, що виникає результати діяльності органів артикуляції (язик і підязикова складка, губи, пригубні

складки, верхня й нижня щелепи, тверде й м'яке піднебіння, нижні й верхні альвеоли) за командами для організації мовленнєвих пухів у корі головного мозку, що реалізуються в мовно-руховій виконавчій частині мовного апарату – глотковому, носовому й ротовому (ніс, ротова порожнина, глотка, гортань) резонаторах (*резонаторна система голосоутворення*.)

Ці відділи нерозривно пов'язані та взаємодіють під провідною регулюючою дією центральної нервової системи. Взаємозв'язана та координована робота трьох частин мовного апарату можлива лише завдяки центральному управлінню процесами мово- і голосоутворення. Процеси дихання, голосоутворення й артикуляції регулюються діяльністю центральної нервової системи, під впливом якої здійснюються дії на периферії. В утворенні звуків бере участь весь мовний апарат (губи, зуби, язик, небо, маленький язичок). Найбільшу роль в утворенні звуків відіграє ротова порожнина, оскільки (завдяки наявності рухомих органів: губ, язика, м'якого піднебіння, маленького язичка) вона може міняти свою форму й об'єм.

Для розвитку мовлення велике значення має стан вищої нервової діяльності, процеси збереження минулого досвіду, які дають можливість ще раз використати в діяльності та свідомості вже відоме. У пам'яті зберігається інформація, закодована у формах образів і мовних кодових одиниць, правил.

Механізми пам'яті характеризуються властивостями: запам'ятовування; збереження; розуміння (усвідомлення); відтворення.

Пам'ять існує у двох формах: довготривала та короткочасна.

*Довготривала пам'ять* – це підсистема, що забезпечує постійне збереження (мова, як правило, зберігається навіть за відсутності її повтору). Найкраще зберігання – відтворення мовлення.

*Короткочасна (оперативна) пам'ять* – підсистема, яка забезпечує оперативне утримання і перетворення даних, що передані з довготривалої пам'яті. Механізм оперативної пам'яті приймає від органів сприймання мовлення інформацію у мовних формах і передає її у довготривалу пам'ять (усне чи письмове висловлювання). Вагоме значення для розвитку мовлення має розвиток сприйняття, уваги, мислення, а також фізичний (соматичний) стан. Керують всіма мовленнєвими операціями мовленнєві центри мозку.

*Порушення мовлення* (розлади мовлення, мовленнєві вади, дефекти мовлення, недоліки мовлення, мовленнєві відхилення, мовленнєва патологія) – це відхилення в мовленні людини, що говорить, від мовної норми, прийнятої в певному мовленнєвому оточенні. Порушення мовлення має такі прояви: порушення звуковимови, темпу, ритму мовлення. Такі відхилення зумовлене розпадом нормального функціонування психофізіологічних механізмів мовленнєвої діяльності, а саме: 1) вони не відповідають віку особи, 2) не являються діалектизмами, безграмотністю мовлення та вираженням незнання мови; 3) пов'язані з відхиленнями у функціонуванні психофізіологічних механізмів мовлення; 4) негативно впливають на

подальший психічний розвиток дитини; 5) мають стійкий характер і не зникають самостійно; 6) вимагають логопедичної допомоги в залежності від характеру відхилень.

*Порушення мовленнєвого розвитку* – група порушень у розвитку мовлення з різною етіологією, патогенезом, ступенем вираженості або порушення протікання мовленнєвого розвитку, не відповідності нормальному онтогенезу, зокрема характеризуються відставаннями в темпі.

*Недорозвинення мовлення* – якісно низький рівень сформованості порівняно з нормою мовленнєвої функції або мовленнєвої системи.<sup>24</sup>

#### **4. Причини порушення мовлення у дітей**

Причини мовленнєвих порушень завжди цікавили людство. Саме ці причини вивчає наука **етіологія**. Грецький філософ і лікар Гіппократ (430-377 рр. до н.е.) вбачав причини мовленнєвих порушень (зокрема заїкання) в ураженні мозку, грецький філософ Аристотель (384-322 рр. до н.е.) пов'язував порушення мовлення з анатомічною будовою периферичного мовного апарату. Так виникли два напрями в розумінні причин різних мовленнєвих порушень: 1) причина всіх порушень мовлення – пошкодження головного мозку; 2) причина всіх порушень мовлення – пошкодження периферійного мовного апарату.

Причини (чинники, умови) порушення розвитку – це постійно наявні обставини, умови, що викликають стійкі зміни в мовленнєвому та психофізичному розвитку в цілому.

Умовами нормального розвитку індивіда (Г.Дульнев, О.Лурія) є:

- нормальна роботу головного мозку та його кори, бо патогенні впливи порушують нормальне співвідношення процесів збудження та гальмування, аналіз і синтез інформації, що поступають у мозок, взаємодію між блоками мозку, що відповідають за різні аспекти психічної діяльності людини;

- нормальний фізичний розвиток дитини та пов'язане з ним збереження працездатності, нормального тонуусу нервових процесів;

- збереженість органів чуття, які забезпечують нормальний зв'язок дитини з оточуючим світом;

- систематичність і послідовність навчання дитини у сім'ї, ЗДО, ЗОШ.

Відповідно, брак кожної із зазначених умов призводять до порушення нормального розвитку мовлення дитини.

Під причинами порушень мовлення в логопедії розуміють дію на організм зовнішнього і внутрішнього шкідливого чинника або їх взаємодії, які викликають специфіку мовленнєвого розладу і без яких порушення не може виникнути (відомо понад 500 шкідливих чинників).

Таким чином, існують дві групи причин, що зумовлюють порушення мовлення: *внутрішні* (ендогенні) і *зовнішні* (екзогенні). Найчастіше групують патологічні фактори залежно від періоду впливу на здоров'я дитини:

*пренатальні* – причини, що діють на зародок і плід у період внутрішньоутробного розвитку; *натальні* – у період родової активності; *постнатальні* — після народження дитини.

**Пренатальні або внутрішні (ендогенні) причини мовленнєвих порушень.** Залежно від часу дії цих чинників виділяють внутрішньоутробну патологію (діє в період внутрішньоутробного розвитку). Дана патологія часто поєднується з пошкодженням нервової системи дитини при пологах. Такі ураження нервової системи дитини поєднують різні патологічні стани:

- захворювання матері під час вагітності (серцеві захворювання, захворювання печінки, нирок, легень, діабет, гіпотонія, позитивнаантитглобулінова проба, інфекційні захворювання сечового тракту), загальні захворювання, що вимагають лікування;

- обтяжена спадковість (діабет, гіпертонія, генетичні та психічні захворювання);

- алергії матері;

- перенесені переливання крові;

- токсикоз вагітності незалежно від терміну;

- імунологічна несумісність крові матері і плоду – за резус-фактором та іншими антигенами еритроцитів – (резус або групові антитіла, проникаючи через плаценту, викликають розпад еритроцитів плоду, в результаті чого з еритроцитів виділяється токсична для ЦНС речовина – непрямий білірубін, під впливом якого пригнічуються підкіркові відділи мозку, слухові ядра, що зумовлюють специфічні порушення звуковимовної сторони мовлення у поєднанні з порушенням слуху);

- акушерська патологія (вужкий таз, зтяжні/стрімкі пологи, обвиття пуповиною, неправильне положення плоду, багатоплідна вагітність, недостатність плаценти);

- паління під час вагітності, вживання алкоголю (науково доведено вплив алкоголю (навіть мінімальної дози: вино, пиво, коктейлі) на виникнення різних дефектів мовлення; описаний алкогольний ембріопатичний синдром, що включає відставання фізичного, мовленнєвого і розумового розвитку);

- стан після лікування безпліддя, передчасних пологів (до кінця 37 тижня вагітності), ускладнених пологів (кесаревий розтин), два і більше викиднів (абортів);

- короткий проміжок між двома вагітностями (менше одного року;

- аномалії скелета матері (порушення постави). При порушеній поставі виникає викривлення кісток тазу, знижений або підвищений тонус матки, що призводить до слабкості пологової діяльності;

- вагітності до досягнення 18 років або після 40 років;

- психічні перевантаження (сімейного або професійного характеру);

– навантаження соціального характеру (економічні та матеріальні труднощі).

**До натальних причин** як основних причин пошкодження нервової системи) відносять гіпоксію і родову травму.

**Гіпоксія** – це недостатнє постачання киснем тканин плаценти та плоду. Причинами гіпоксії можуть бути пороки серця матері; бронхіти, пов’язані з палінням під час вагітності; ранній токсикоз (від 4 тижнів до 4 місяців); патологія пуповини (вузлик на ній, дуже коротка пуповина).

Гіпоксія розвивається також і в тому випадку, коли мати страждає анемією (низький гемоглобін), у результаті чого розвивається хронічна плацентарна недостатність, а в плоді порушується дозрівання структур головного мозку.

**Родова травма** – це місцеве пошкодження плоду, викликане механічною дією безпосередньо на плід під час пологів. Під час пологів страждає хребет і, насамперед, його шийний відділ, травмується система хребетних артерій, по яких стовбур та інші відділи мозку отримують кров. В результаті: виникає хронічна недостатність мозкового кровообігу, страждають структури, які відповідають за мовлення, увагу, поведінку, емоції.

**Постнатальні або зовнішні (екзогенні) причини мовленнєвих порушень.**

Для нормального мовленнєвого розвитку дитини спілкування є значущим, якщо проходить на емоційно позитивному фоні та спонукає до відповіді. Дитині недостатньо просто чути звуки (радіо, телевізор, плейер), необхідне, перш за все, безпосереднє спілкування з дорослими на основі характерної для даного вікового періоду провідної форми діяльності (гри). Важливим стимулом розвитку мовлення є зміна форм спілкування дитини з дорослими. Не відбувається зміна – виникає затримка психічного розвитку.

Мовлення розвивається за наслідуванням, тому деякі мовленнєві порушення (заїкання, нечіткість вимови, порушення темпу мовлення) можуть мати в своїй основі наслідування. Мовленнєві порушення часто можуть виникати при різних психічних травмах (переляк, переживання розлуки з близькими, тривала психотравмуюча ситуація в сім’ї), що затримує розвиток мовлення, а в деяких випадках (при гострих психічних травмах) викликає у дитини психогенні мовленнєві розлади: **мутизм** (повну відмову від мовного спілкування), невротичного заїкання. На мовлення впливають і загальна фізична ослабленість організму, незрілість (зумовлена недоношеністю), рахіт, різні порушення обміну речовин, захворювання внутрішніх органів тощо.

Значні сучасні досягнення в науці (біології, ембріології, теоретичної медицині, успіхи медичної генетики, імунології та в інших дисциплін) дозволили поглибити уявлення про пошкодження, які можуть виникнути в першому триместрі вагітності, а також під час всього періоду ембріогенезу, тобто від 4 тижнів до 4 місяців вагітності.

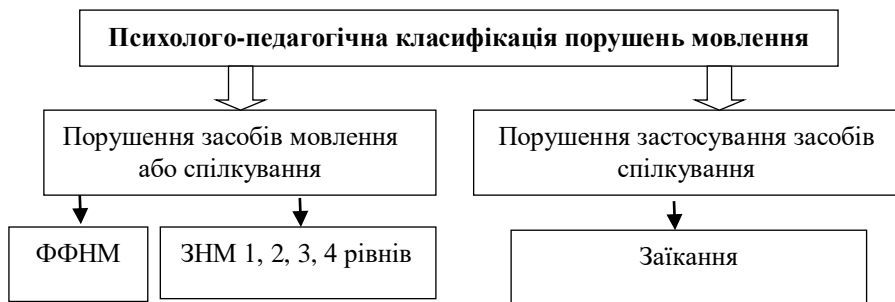
Патологічні впливи на пізніх стадіях вагітності, зазвичай, не викликають важких вад розвитку, а ведуть до затримки дозрівання ЦНС. У дітей з вадами розвитку мозку часто спостерігаються аномалії черепа, піднебіння, дефекти розвитку верхньої та нижньої щелеп. Прикладом мовленнєвих розладів, що виникають під впливом дії несприятливих чинників на плід, може бути відкрита **ринолалія**, що утворюється внаслідок вродженого незрошення піднебіння.

Отже, етіологічні чинники, що викликають порушення мовлення, складні та поліморфні. Найбільш часто зустрічається поєднання спадкової схильності, несприятливого оточення та пошкодження або порушення дозрівання мозку під впливом різних несприятливих чинників.24

### 5. Класифікація порушень мовлення.

У вітчизняній логопедії використовуються *психолого-педагогічна* або *педагогічна* (за Р.Левіною) та *клініко-педагогічна* класифікації мовленнєвих порушень.

*Психолого-педагогічна* виникла в результаті критичного аналізу клінічної класифікації з точки зору її застосування у педагогічному процесі. За даною класифікацією порушення мовлення поділяють на дві групи (рис. 7.1.).



**Рис. 7.1. Порушення мовлення за психолого-педагогічною класифікацією**

**Перша група:** порушення засобів спілкування: фонетичний, фонетико-фонематичний та загальний недорозвиток мовлення. Фонетичний недорозвиток (ФН) – поєднує порушення звуковимови, складової структури слова, просодичних компонентів (наголос), інтонації.

**Фонетико-фонематичний недорозвиток (ФФНМ)** поєднує порушення звуковимови, складової структури слова, просодичних компонентів, фонематичних процесів. Це порушення процесів формування вимовляльної системи рідної мови у дітей із різними мовленнєвими розладами внаслідок дефектів сприймання та вимовляння фонем.

**Загальне недорозвинення мовлення (ЗНМ)** – різні складні мовленнєві розлади, при яких порушене формування всіх компонентів мовленнєвої системи (словниковий запас, граматична будова мовлення, зв'язне мовлення, фонематичні процеси (розрізнення звуків) та вимова звуків), які належать до фонетико-фонематичної, звукової та лексико-граматичної сторони при нормальному слухові та відносно збереженому інтелекті.

Залежно від ступеня сформованості мовленнєвих засобів ЗНМ має три рівні (визначені Р. Левіною), та четвертий (Т. Філічевою), загальними ознаками яких є пізній початок мовлення, бідний словниковий запас, аграматизми, дефекти вимови, дефекти фонемоутворень.

*Перший рівень* характеризується цілковитою відсутністю словесного спілкування у віці, коли у дітей із нормальним розвитком мовлення в основному сформоване. Діти 4-5 років мають обмежений активний словник, спілкуються лепетним мовленням та жестами, окремими словами. Фразове мовлення у них відсутнє.

*На другому рівні* мовленнєві можливості значно зростають. Спілкування здійснюється не лише за допомогою жестів, а й супроводжуються лепетними частками слів, які зрозумілі лише близькому оточенню. З'являється фразове мовлення, але спотворене. Спостерігається масове порушення вимови звуків. Спілкування відбувається у присутності осіб, які його пояснюють. Відбувається заміна звуків, перестановка складів, вимовляння звуків нечітко, кількість складів у слові може скорочуватися/ додаватися.

*Для третього рівня* характерно: наявність розгорнутого мовлення з окремими порушеннями фонетики, лексики та граматики; розуміння мови в межах повсякденності; аграматизми (стійкі відхилення в засвоєнні та застосуванні граматичних законів мовлення); необізнаність в окремих словах і виразах; змішування смислових значень слів; використання у монологічному мовленні простих речень; невміння будувати складні та поширені речення; недоліки вимовляння окремих звуків.

*На четвертому рівні* 6-7-річні діти мають незначні порушення мовлення: недостатня диференціація звуків, млява артикуляція, нечітка дикція, труднощі у творенні слів за допомогою суфіксів (зменшено-пестливі) та префіксів.

Друга група порушень мови – порушення у застосуванні засобів мовлення (заїкання), тобто порушення комунікативної функції мовлення при правильно сформованих засобах мовлення. Інколи заїкання може поєднуватися із порушенням засобів мовлення (ЗНМ). Порушення писемного мовлення за цією класифікацією розглядаються як вторинні порушення.

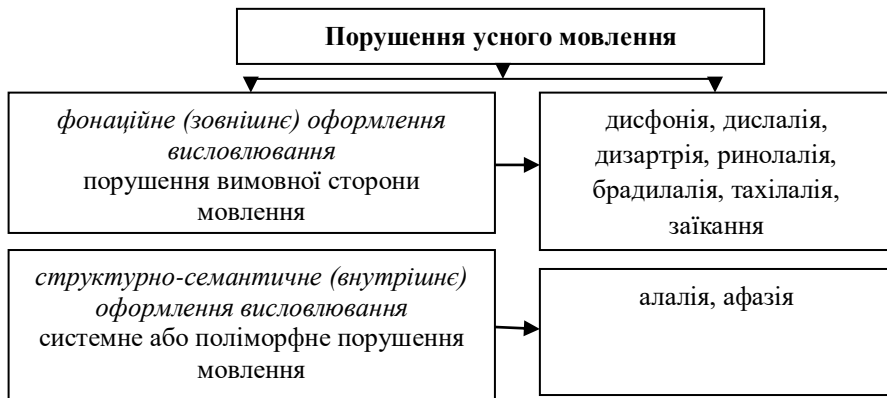
**Клініко-педагогічна класифікація** спирається на традиційну для логопедії взаємодію з медициною. У даній класифікації провідна роль відводиться психолого-лінгвістичним критеріям, на основі яких картина



мовленнєвого порушення описується в термінах і поняттях (що спрямовують увагу логопеда на те явище, яке повинно бути об'єктом логопедичної допомоги). Клінічні критерії в ролі уточнюючих, орієнтовані на пояснення анатомо-фізіологічного компонента порушення та причину його виникнення.

В залежності від того, який вид мовлення порушений, виділяють *дві великі групи*: порушення усного та писемного мовлення.

**Порушення усного мовлення** поділяються на два типи (рис. 7.2):



**Рис. 7.2** Типи порушень усного мовлення

До розладів фонаційного висловлювання належать:

**Дисфонія (афонія)** – відсутність або розлади фонації внаслідок патологічних змін голосового апарату.

**Дислалія** – порушення звуковимови при нормальному слухові та збереженій інервації мовного апарату.

**Дизартрія** – порушення вимовної сторони мовлення, зумовлене недостатньою інервацією мовного апарату.

**Ринолалія** – порушення тембру голосу і звуковимови, зумовлене анатомо-фізіологічними дефектами мовного апарату.

**Брадилалія** – патологічно уповільнений темп мовлення.

**Тахілалія** – патологічно прискорений темп мовлення.

**Заїкання** – порушення темпоритмічної організації мовлення, що зумовлене судомним станом мовного апарату.

Порушення структурно-семантичного (внутрішнього) оформлення висловлювань представлені двома видами:

**Алалія** – відсутність або недорозвиток мовлення внаслідок органічного ураження мовних зон кори головного мозку у внутрішньоутробному або ранньому періоді розвитку дитини.

**Афазія** – повна або часткова утрата мовлення, зумовлена локальними ураженнями головного мозку. Мовлення дитини втрачається внаслідок черепно-мозкової травми, нейроінфекції або пухлин мозку після того, як мовлення було сформоване.

**Порушення писемного мовлення** в залежності від того, який його вид порушений розділяють на дві групи: при порушенні продуктивного виду – порушення письма, при порушенні рецептивного виду – розлади читання.

**Дислексія** – часткове специфічне порушення процесу читання, яке виявляється в утрудненні розпізнавання та читання літер, ускладненні злиття літер у склади та складів у слова.

**Дисграфія** – часткове специфічне порушення процесу письма. Виявляється в нестійкості оптико-просторового образу літери, в змішуванні або пропусках літер, у викривленнях звукоскладової структури слова і структури речень.

У випадку несформованості читання та письма говорять про **алексію** та **аграфію**. За даними дослідників ці ускладнення зумовлюються дефектами усного мовлення, несформованістю операцій звукового аналізу, нестійкістю довірливої уваги.

#### **Запитання для самостійної роботи та контролю знань:**

1. Дайте визначення поняття «норма мовлення».
2. Визначте, які складові елементи мовлення досліджуються, коли його розуміють як діяльність.
3. Назвіть, які складові елементи мовлення досліджуються, коли його розуміють як текст.
4. Окресліть зміст критеріїв, за якими розглядаються види мовленнєвої діяльності дітей.
5. Визначте спільне та відмінне в мові та мовленні.
6. Схарактеризуйте будову центрального мовного апарату.
7. Розтлумачте особливості функціонування трьох відділів периферичного мовного апарату.
8. Назвіть і визначте основні дефініції понятійно-категоріального апарату логопедії як науки.
9. Схарактеризуйте біологічні та соціально-психологічні причини порушень мовлення.
10. Дайте визначення порушень мовлення, які виділені в психолого-педагогічній класифікації.
11. Розкрийте основні порушення мовлення, які виділені в клініко-педагогічній класифікації.

## Тема 8. Професійна компетентність логопеда як вимога сьогодення

### План

1. Професійна підготовка логопедів в Європі та світі.
2. Підготовка сучасного фахівця-логопеда.
3. Кваліфікаційна характеристика вчителя-логопеда.

**Ключові слова:** *логопед, вчитель-логопед, логотерапевт, вимоги до вчителя-логопеда, асистент вчителя-логопеда, професійна компетентність логопеда.*

### 1. .... Професійна підготовка логопедів в Європі та світі

На сучасному етапі модернізації системи вищої освіти України одним із найважливіших стратегічних завдань є забезпечення якості підготовки фахівців на рівні міжнародних вимог. Участь у Болонському процесі є відповіддю на спільні виклики, що стоять перед системами вищої освіти європейських країн. ЄПВО є об'єднання 46 національних систем, що розвиваються відповідно до спільно погоджених принципів, в т.ч. у системі вищої освіти. Основні завдання ЄПВО у цій сфері: сприяти узгодженню, сумісності, порівнянності та визнанню різноманітних систем вищої освіти. Узгодження основних принципів у системі вищої освіти не вимагає уніфікації змісту та технологій навчання, проте робить можливою обізнаність стану та організації підготовки фахівців-логопедів у країнах-членах ЄПВО.

Логопеди є єдиними фахівцями у проведенні оцінки, діагностики і корекції розладів мовлення, хоча мають різну назву в усіх частинах світу: *logopade* (Австрія), *speech pathologist* (Австралія), *lagopède/logopedis* (Бельгія), *fonoaudiologia* (Бразилія), *speech- langitage pathologist'* (Канада), *orthophoniste* (Франція), *logopathologos, logotherapeftis* - логотерапевт (Кіпр), *logoped* (Чехія), *talpædagog/logopæd* (Данія), *logopeed* (Естонія), *puheterapeutti* (Фінляндія), *logopade* (Німеччина), в *logopedikos (logopathologos)* – Греція, – *speech and language therapist* – терапевт мови і мовлення в Ірландії, *logopedista* (також *phoniatricians* як медична спеціальність) – в Італії, *orthophoniste* (Люксембург), *speech and language therapist* – терапевт мови і мовлення в Новій Зеландії, *logopedist* (Нідерланди), *speech pathologist* (Філіппіни), в *terapeuta da fala* (Португалія), *profesor defektolog za osebe z motnjami sluha in govora* (Словенія), *logopeda* (Іспанія), *iogoped* (Швеція), *speech and language therapist* – терапевт мови і мовлення у Великобританії, *speech-language pathologist (audiologisi speech-language)* - отоларинголог, фахівець з порушень слуху у США, *phoniatrician (as medical specialty)* - фоніатр (як медична спеціальність) у Європі.

Не зважаючи на різноманітність назв, логопед - корекційний педагог, що займається усуненням мовленнєвих порушень у дітей, підлітків і дорослих.

У 20-х років ХХ століття у великих містах США відкривалися курси, мовленнєві клініки та готувалися кадри логопедів. У 1927 р. було організоване Американське товариство для вивчення порушень мовлення, в якому брали участь як педагоги, так і лікарі. Пізніше в Нью-Йорку були створені логопедичні амбулаторії. Проте, як указують М. Грій і З. Блантон, зростання кількості логопедів відставало від запитів населення.

Лікування логопатів у Англії проводилося з кінця ХІХ століття логопедами-педагогами під керівництвом лікарів. Більшість клінік для лікування дефектів мовлення були відкриті тільки після другої світової війни.

Так само, як і в Англії, у Бельгії логопедична робота проводилася лікарями спільно з педагогами. При кожній початковій школі в Брюсселі та в інших великих містах для дітей із розладами мовлення були організовані лікувальні мовленнєві курси, на яких учні з порушеннями мовлення займалися 4-5 годин щотижня після закінчення навчання. Підготовка логопедів проводилася на спеціальних курсах.

Широкий розвиток логопедична допомога населенню Болгарії отримала також тільки після другої світової війни. При дитячій психоневрологічній лікарні в місті Софії (за даними Н.Власової) був відкритий перший логопедичний стаціонар для дітей із заїканням, де проводилися групові заняття з логопатами (по 8-10 дітей) впродовж 2-3 місяців. При психоневрологічних диспансерах були організовані декілька стаціонарів для дорослих осіб для проведення комплексної логотерапії, де разом із специфічними логопедичними заняттями та ритмікою застосовувалося медикаментозне та фізіотерапевтичне лікування. При Софійському психоневрологічному інституті, здійснювали підготовку логотерапевтів в основному з психоневрології. Єдина школа для дітей із порушеннями мовлення функціонувала у Тотлебені (заснована в 1962 р.). Спільно з фахівцями – клініцистами, психологами, педагогами проводилися корекційна логопедична робота та дослідження дітей. У 1994 році вчителі школи, викладачі Софійського університету «Святого Климента Охридського» та Болгарської академії наук заснували фонд «Младен і Марія Антонови», в честь засновника та директора школи, який пропрацював у ній з дня заснування аж до 1985 року.

Підготовка логопедів у Данії розпочалася з 1924 р. і до 1958 р. нею опікувалися професійні організації, з 1959 р. – держава. Логопедія вважається педагогічним, а не медичним фахом (така ж думка є поширеною в Європі). Логопед – це психотерапевт мови та мовлення, професіонал своєї справи, який відповідає за попередження, оцінку, лікування та наукові дослідження людського спілкування. Основна професійна асоціація в Данії – Audiologopedisk Forening (ALF) була заснована в 1923 році й стала однією з

перших існуючих у світі асоціацій логопедів. Логопедична робота проводилася в Копенгагені в спеціальному інституті, в якому з 1932 р. функціонувало 5 відділень (відділення для осіб із заїканням, з алалією, для осіб із незрощенням піднебіння, для глухонімих; відділення з фоніатрії). Заняття в інституті проводились щодня тривалістю по 5 годин. Перший «Центр логопедії» у Данії був створений у 1898 році як установа, що фінансується державою.

Організацію логопедичної допомоги в країні дітям забезпечує так звана педагогічна і психологічна підтримка, у тому числі мовна і мовленнєва терапія. Вона пропонується дітям від народження до 18 років. Логопедична терапія регулюється законом про державні школи, в тому числі для дітей із особливими освітніми потребами. Логопеди – це співробітники місцевих органів влади, які працюють на консультаційному пункті та несуть відповідальність за всіх дітей, що потребують лікування, в одній або двох школах і декількох дитячих садках у районі. Для дорослих створений «Центр мовної терапії».

Організація і розвиток логопедичної освіти в Нідерландах розпочалася ще в 1905 р. Лікарі отоларингологи при Університеті Амстердаму першими запропонували проводити логопедичну роботу, а в 1907 р. її продовжили при університетах Лейдена, Утрехта і Гронінгена. Це був стимул для наукової та професійної роботи в галузі мовлення та голосу. У 1911 році було утворено голландську спілку слова вчителя, а в 1918 р. – спілку для мовлення та співу. В 1927 році була заснована Міжнародна асоціація логопедів і фоніатрів. У 30-х роках підготовка фахівців-логопедів (з числа педагогів) проводилася на дворічних курсах. У 1927 р. викладачка співу Бранко ван Дантциг заснувала «Нідерландське логопедичне та фоніагричне об'єднання», яке проводило логопедичну роботу в мовленнєвих клініках Амстердаму, Утрехта і Гааги. В 1928 р. Б. Дантциг організувала в Роттердамі консультації з проведення лікувально-консультативної терапії з хворими на розлади мовлення. Після Другої світової війни коло інтересів логопедів було зміщено в бік вивчення патології мовлення та голосу в руслі міждисциплінарного підходу (за допомогою електронних, радіологічних й інших методів візуалізації), вивчалися проблеми обстеження, діагностики, визначення конкретних розладів мовлення в Нідерландах. У 1974 році група голандських фахівців отоларингологів була об'єднана в «Робочу групу з фоніатрії» для вирішення наукових і професійних інтересів, яка дещо пізніше була реорганізована в Голландську спілку для корекції патології голосу, мови і мовлення.

Логопедична допомога в Норвегії в 30-40 роках ХХ століття проводилася тільки в двох спеціальних школах. Школа в місті Лізакер (поблизу м. Осло) мала 3 відділення: для дітей із заїканням, вродженим незрощенням піднебіння та всіма іншими розладами мовлення. В 1948 р. була заснована Асоціація логопедів Норвегії (Norsk Logopedlag). Логопеди були

визнані фахівцями зі спеціальної освіти в Норвегії, а також частково як працівники системи охорони здоров'я (Департаментом охорони здоров'я запропоновано визнати логопедів як медичних фахівців).

Норвезька логопедична допомога є державною службою та надається шкільною системою або системою охорони здоров'я. Логопеди можуть працювати в школах (включаючи центри освіти дорослих), лікарнях і реабілітаційних центрах. З 1976 р. право виправлення мовленнєвих порушень після перенесених захворювань або нещасних випадків отримали дорослі. Кожна громада у Норвегії має психолого-педагогічні консультаційні служби для осіб, що мають особливі освітні потреби.

В Іспанії та Португалії надання логопедичної допомоги хворим знаходиться переважно в приватних руках. У 1930 р. була заснована школа для логопатів у Мадриді. У Португалії логопед несе професійну відповідальність за оцінку, діагностику, профілактику, лікування та наукові дослідження людського спілкування, а також живлення та ковтання (включаючи не лише функції, пов'язані з розумінням і висловлюванням в усному та писемному мовленні, а також інші форми невербальної комунікації). Логопеди працюють у державних і приватних школах і лікарнях, оздоровчих і лікувально-реабілітаційних центрах, у національній службі охорони здоров'я, у групах раннього втручання, у спеціальних центрах для дітей із обмеженими можливостями, у приватних клініках, у центрах охорони здоров'я для літніх людей.

Перша логопедична установа в Польщі була заснована ще в 1892 році Владиславом Олтушевським, якого називають батьком польських фоніагрів і творцем польської логопедичної служби на медичній основі. В 1932 р. у польських містах Варшаві, Кракові, Вільно були відкриті установи з подолання недоліків мовлення і голосу. Це були амбулаторії для хворих із порушенням мовленням, проте вже було відомо декілька фахівців-лікарів, які працювали над виправленням порушень мовлення. У 1963 р. заснована Польська логопедича спілка, президентом якої був професор Леоне Качмарек (перший польський логопед, головний редактор журналу «Логопедія» та вчитель кількох поколінь логопедів, провідна фігура у польських логопедів).

Логопедична допомога в країні знаходилася у підпорядкуванні Варшавського мовного центру (керівник проф. А. Мітрінович). Зараз це державна служба, яка надає логопедичну допомогу в початкових та спеціальних школах, психолого-педагогічних консультаціях, лікарнях, реабілітаційних центрах. Департамент охорони здоров'я і Департаментом освіти призначають фахівців цих установ. У секторі охорони здоров'я логопедичний діагноз пацієнтові може поставити тільки група фахівців: фоніатр, невролог, психолог. У секторі освіти відповідають за ухвалення рішення про мовленнєвий діагноз психолого-педагогічні консультації, а корекційна робота проводиться у школах (дошкільних закладах). Логопеди в

Польщі працюють в секторі культури: театрах, на радіо, телебаченні, в музичних та художніх школах. У школах, зазвичай, логопеди працюють із дітьми, які страждають від розладу артикуляції, мають заїкання, незрощення губи, аномалії піднебіння, мовлення.

В 30-х роках ХХ століття у Швеції лікування осіб із розладами мовлення проводилося в основному установами для глухонімих, а також на мовленнєвих курсах і в умовах класів (організовані в містах Цюріху, Базелі, Женеві). Для підготовки спеціалістів в Цюріхському університеті читалися лекції з логопедії. У Швеції логопедична допомога є державною службою та надається дітям (від народження до 18 років) і дорослим у лікарнях, центрах первинної медико-санітарної допомоги, в сервісних центрах для дітей-інвалідів, у школах і дошкільних закладах. Робота проводиться у тісному зв'язку лікарів та педагогів. Відкрита у 1914 р. клітка для хворих із дефектами мовлення та голосу в 1935 р. була перетворена в інститут. При університеті та вищих мовних школах функціонували курси з техніки мовлення. Логопедія у Швеції вважається медичною професією, тому відповідно до професіограми логотерапевт є відповідальним за попередження, оцінку, лікування та наукові дослідження людського спілкування.

Розробкою питань логопедії Франції займаються в різних установах Парижа: у дитячому госпіталі, лабораторії експериментальної фоніатрії. Разом із цим, логопедична робота проводиться у ряді допоміжних шкіл.

Перший випуск молодих фахівців-логопедів у Радянському Союзі був у 1951 р. (на дефектологічному відділенні Московського державного педагогічного інституту). Зараз вищі педагогічні навчальні заклади України готують логопедів як для України, так і Росії та інших країн ближнього зарубіжжя.

## **2. Підготовка сучасного фахівця-логопеда**

Підготовка сучасного фахівця-логопеда в системі вищої педагогічної освіти визначається процесами, що відбуваються в соціальному й культурному середовищі. Успішне вирішення завдань національного виховання безпосередньо пов'язане з удосконаленням підготовки педагогів. Жодна інша професія не ставить таких вимог до людини, як професія педагога. Як зазначається у Концепції національного виховання: «Педагог, учитель, вихователь – довірена особа суспільства, якій воно довіряє найдорожче і найцінніше – дітей, свою надію, своє майбутнє. Доля дітей в руках педагога, в його золотому серці, він має бути джерелом радісного пізнавального та морального зростання своїх вихованців». Суспільство ставить перед учителем завдання бути не тільки висококласним професіоналом, особистістю, носієм загальнолюдських цінностей і глибоких різносторонніх знань, високої культури, а й прагнути до втілення в собі людського ідеалу.

З моменту виникнення педагогічної професії за вчителем закріпилась передусім виховна функція. Учитель – це вихователь, наставник, у чому його громадянське та людське призначення. Виховна робота є педагогічною діяльністю, що спрямована на розв’язання завдань всебічного гармонійного розвитку особистості шляхом організації виховного середовища й управління різноманітними видами діяльності вихованців. Професійна педагогічна діяльність протікає в спеціально організованих суспільством освітніх закладах.

Структурними компонентами педагогічної діяльності є:

- мета діяльності;
- суб’єкти діяльності (педагог, вихованець);
- об’єкт діяльності (педагогічний факт, ситуація, яка опосередковано впливає на вихованця): зміст, способи та результат діяльності.

Професійна педагогічна діяльність тісно пов’язана з педагогічною професією. Педагогічна професія – вид трудової діяльності, що є джерелом існування спеціально підготовлених у педагогічних навчальних закладах людей, змістом і метою якої є цілеспрямоване створення умов для становлення особистості іншої людини, управління процесом її різнобічного розвитку педагогічними засобами.

Стратегічною метою педагогічної діяльності є створення ефективних умов для досягнення вихованцем певного рівня освіти. Дана мета реалізується через послідовне вирішення педагогічних завдань на різних рівнях і різного ступеня складності. Тільки для педагога педагогічна діяльність є основним видом професійної діяльності, проте крім педагогів педагогічну діяльність здійснюють батьки, суспільні організації, керівники підприємств і установ, виробничі групи, певною мірою засоби масової інформації. Якщо для педагога – це діяльність професійна, то для інших суб’єктів – загальнопедагогічна, яку свідомо або несвідомо здійснює кожна людина по відношенню до інших і до самої себе, займаючись самоосвітою та самовихованням. У зв’язку з цим, окрім безпосередньої педагогічної роботи з вихованцями у професійні обов’язки педагогів входить ще й діяльність із педагогізації навколишнього соціального середовища. Педагог несе відповідальність за процес і результати своєї професійно-педагогічної діяльності не тільки як громадянин, але й як професіонал, тобто компетентна людина. Звідси цілий ряд вимог, що ставляться до педагога, які закріплені в стандартах вищої професійної педагогічної освіти, в кваліфікаційних характеристиках (учителів та інших професійних учасників освітнього процесу), в посадових інструкціях.

Отже, педагогічна діяльність – особливий вид суспільно корисної діяльності дорослих людей, свідомо спрямований на підготовку підростаючого покоління до самостійного життя відповідно до економічних, політичних, моральних і естетичних цілей.



Вимоги до якості професійної підготовки висококваліфікованих фахівців-логопедів у сучасній вищій педагогічній школі зумовлені такими суперечностями:

- між новою якістю життя та функціонуючою системою освіти;
- між глибоким обґрунтуванням в теорії педагогіки ідей гуманізації освіти та недостатністю їх практичного впровадження;
- між постійно зростаючою кількістю дітей, які мають порушення мовлення, що ускладнені вторинними відхиленнями, та недостатньою готовністю логопедів здійснювати практичну корекційну діяльність;
- між вимогами до професійної майстерності логопедів, що постійно ускладнюються і зростають, і недостатнім рівнем професійної підготовки у спеціальних закладах і завкладах вищої освіти;
- між зростанням об'єктивної соціальної значущості професії логопеда та фактичним недооцінюванням його праці з боку суспільства;
- між рівнем розвитку наукового логопедичного знання та рівнем розвитку змісту логопедичної освіти;
- між існуючою практикою підготовки логопеда та цілями сучасної логопедичної освіти;
- між потребою студента здобувати логопедичну освіту на особистісному рівні та нормативною структуризацією та обумовленістю навчального процесу;
- між необхідністю розробки та впровадження ефективних технологічних моделей підготовки логопедів у закладі вищої освіти та недостатньою розробленістю в практиці логопедичної освіти таких моделей та ін.

Необхідність вирішення названих протиріч актуалізує проблему модернізації вищої логопедичної освіти та створення технологічної моделі підготовки логопедів. Підготовка фахівців-логопедів у вищих навчальних закладах за освітньо-кваліфікаційним рівнем бакалавра (Перелік-2006) здійснюється в межах галузі знань «Педагогічна освіта», до якої віднесено шість напрямів підготовки фахівців, а саме «Дошкільна освіта», «Початкова освіта», «Технологічна освіта», «Професійна освіта», «Соціальна педагогіка» та «Корекційна освіта». Стратегія модернізації освіти передбачає формування «ключових компетентностей», які будуть закладені в основу оновленого змісту педагогічної освіти.

Проблема відбору базових (ключових, універсальних) компетентностей є однією з центральних для оновлення змісту освіти. Всі ключові компетентності багатofункціональні, мають характерні ознаки, тому оволодіння ними дозволить вирішувати проблеми в повсякденному, професійному чи соціальному житті. Вони є необхідними для досягнення різних важливих цілей і вирішення складних завдань у різних ситуаціях. В зв'язку з цим, ключові компетентності є надпредметні та міждисциплінарні.

В науковій літературі визначають різні види компетентностей.

*Професійна компетентність* – використання методичних ідей, нової літератури та інших джерел інформації для побудови сучасних занять із вихованцями, з метою здійснення оцінно-ціннісної рефлексії.

*Інформаційна компетентність* – це здатності працівника якісно виконувати здійснювати ефективний пошук, структурування інформації, її адаптацію до особливостей педагогічного процесу та дидактичних вимог; формулювати учбові проблеми різними інформаційно-комунікативними способами; виконувати кваліфіковану роботу з різними інформаційними ресурсами, професійними інструментами, створеними програмно-методичними комплексами, що дають змогу вирішувати педагогічні проблеми та практичні завдання; використовувати автоматизовані робочі місця педагога в освітньому процесі; здійснювати регулярну самостійну пізнавальну діяльність; готовність до ведення дистанційної освітньої діяльності, використання комп'ютерних і мультимедійних технологій, цифрових освітніх ресурсів, ведення шкільної документації на електронних носіях.

*Комунікативна компетентність* – здатності працівника забезпечувати ефективне конструювання прямого та зворотного зв'язку з іншою людиною; встановлювати контакти з вихованцями різного віку, батьками, колегами; вміння виробляти стратегію, тактику та техніку взаємодій із людьми, організувати їх спільну діяльність для досягнення визначених соціально значущих цілей; вміння виявляти й аргументувати свою позицію; володіння ораторським мистецтвом, усним і писемним мовленням; вміння публічно демонструвати результати своєї роботи, відбирати адекватні форми та методи презентації.

*Правова компетентність* – здатності працівника забезпечувати ефективне використання у професійній діяльності законодавчих та інших нормативн-правових актів органів влади та управління для вирішення відповідних професійних завдань.

Компетентнісний підхід до розробки освітніх стандартів здобуття вищої освіти є своєчасним і необхідним. Інтегральна оцінка якості підготовки випускника, визначена стандартом, є найбільш повною тільки при визначенні компетенцій (знання, вміння, здатності) в обраній сфері професійної діяльності. В умовах глобалізації, посилення конкурентності на ринку праці та підвищення мобільності в сучасному суспільстві компетентнісний підхід дозволяє реалізувати особистісно-зорієнтовану модель вищої освіти; змінювати погляди на структуру, форму та зміст оцінювальних і діагностичних засобів підсумкової атестації випускників за спеціальностями, ефективно здійснювати управління якістю підготовки фахівців.

Нормативні вимоги до професійної освіти визначаються на основі Національної рамки кваліфікацій, адаптованої до Європейської рамки

кваліфікацій, які обумовлені суспільним поділом праці, є важливими професійними якостями фахівця, визначені потребами суспільства в професійних кадрах. Розробка Національної рамки та системи кваліфікацій здійснюється при безпосередній активній участі соціальних партнерів, створюючи ефективний інструмент поєднання сфер праці та освіти. **17**

### **3. Кваліфікаційна характеристика майбутнього логопеда**

Проблема мовленнєвих розладів є актуальна, адже у кожному ЗДО, в кожній школі є діти з недоліками мовлення, із заїканням, а для дітей із складними мовленнєвими розладами створені спеціальні навчальні заклади, логопедичні групи при ЗДО, школах і медичних центрах. Порушення мовлення заважають дитині успішно навчатися, бути впевненою у своїх силах, обирати цікаву професію. Багато мовленнєвих порушень можна попередити або подолати в дошкільному віці.

Кваліфікація логопеда може визначитися рівнем освіти, стажем педагогічної діяльності, кваліфікаційною категорією. Як правило, логопеди мають вищу освіту за фахом. Логопеди не рідше, ніж раз на п'ять років зобов'язані проходити державну атестацію, за результатами якої їм присвоюється розряд Єдиної тарифної сітки оплати праці та кваліфікаційна категорія. У Випуску 80 «Соціальні послуги» Довідника кваліфікаційних характеристик професій працівників (ДКХП), із змінами та доповненнями від 27 березня 2007 р., включено кваліфікаційні характеристики посад працівників, які прямо чи опосередковано зайняті в установах та спеціалізованих закладах соціального захисту населення.

*Завдання та обов'язки вчителя-логопеда:*

- розробляє і вдосконалює навчально-корекційні програми;
- здійснює навчальну, корекційну, компенсаційну, реабілітаційну роботу з дітьми, які мають мовленнєві порушення;
- забезпечує умови для засвоєння інвалідами компенсаційно-корекційних програм із урахуванням порушень, вікових та індивідуальних особливостей, сприяє їх соціальній реабілітації, профорієнтації;
- вивчає та фіксує динаміку розвитку дитини;
- створює сприятливі організаційно-педагогічні умови для дітей із тяжкими мовленнєвими порушеннями (з ринодалією, заїканням, алалією, афазією, дизартрією);
- виробляє оптимальну педагогічну та корекційну стратегію, проектує шляхи навчання, реабілітації та соціальної адаптації кожної дитини;
- обирає ефективні форми, методи, засоби корекційно-реабілітаційного процесу;
- надає батькам або сім'ям консультативну допомогу щодо виправлення дефектів усного та писемного мовлення їх дітей;
- проводить із дітьми фронтальні, групові та індивідуальні заняття;

– виховує в учнів почуття впевненості в собі, усвідомлення своїх досягнень в опануванні методів, що можуть компенсувати обмеження, спричинені мовленнєвими порушеннями;

– керує асистентами вчителя-логопеда;

– планує роботу, проводить аналіз її результатів, веде встановлену психолого-педагогічну, реабілітаційну та статистичну документацію.

Для виконання визначених обов'язків вчитель-логопед повинен знати:

1) закони України, які регламентують здобуття вищої освіти в Україні, визначають засади соціального захисту осіб з обмеженими можливостями; державні програми професійної реабілітації та зайнятості осіб із обмеженими фізичними можливостями; стандартні правила забезпечення рівних можливостей для інвалідів (995-306), прийняті Генеральною Асамблеєю ООН;

2) основні відомості з логопедії; основні цілі, принципи, зміст навчання, виховання, мовної корекції дітей із мовленнєвими порушеннями; загальні та спеціальні психолого-педагогічні дисципліни, анатомо-фізіологічні та клінічні основи дефектології; психофізіологію розвитку аномальних дітей; методику, форми, принципи організації навчально-виховного, мовнокорекційного та компенсаційного процесу; програмно-методичні документи та матеріали для роботи з дітьми, які мають вади мовленнєвого розвитку; нормативні вимоги до оформлення логопедичного кабінету; сучасні досягнення психолого-педагогічної, дефектологічної та логопедичної науки та практики, державну мову.

#### **Кваліфікаційні вимоги до вчителя-логопеда**

<b>Категорія</b>	<b>Вимоги</b>
Вчитель-логопед вищої категорії	повна вища освіта відповідного напрямку підготовки (магістр, спеціаліст); підвищення кваліфікації; стаж роботи за професією вчителя-логопеда – не менше 8 років.
Вчитель-логопед I категорії	повна вища освіта відповідної спеціальності (магістр, спеціаліст); підвищення кваліфікації; стаж роботи за професією вчителя-логопеда – не менше 5 років.
Вчитель-логопед II категорії	повна вища освіта відповідного напрямку підготовки (магістр, спеціаліст); підвищення кваліфікації; стаж роботи за професією вчителя-логопеда - не менше 3 років.
Вчитель-логопед	повна вища освіта відповідного напрямку підготовки (магістр, спеціаліст) без вимог до стажу роботи.

*Завдання та обов'язки асистента вчителя-логопеда:*

– бере участь у визначенні змісту, форм і методів навчальної, компенсаційної, реабілітаційної та корекційної роботи;

– проводить за розкладом разом із вчителем-логопедом заняття з корекції дефектів усного та писемного мовлення, компенсаційні заходи, спрямовані на розвиток зв'язності та виразності мовлення;

– працює під керівництвом вчителя-логопеда та співпрацює із фахівцями, які розробляють індивідуальні методи та прийоми корекційно-реабілітаційної роботи;

– забезпечує разом із іншими працівниками здорові й безпечні умови проведення навчально- корекційної роботи;

– залучає членів сім'ї дитини до участі в навчально-корекційній роботі;

– створює сприятливі умови разом із вчителем- логопедом для засвоєння учнями компенсаційно-корекційної та навчальної програм;

– постійно вдосконалює свій професійний та загальноосвітній рівень;

– виконує професійні завдання та обов'язки з додержанням норм етики та моралі.

– веде встановлену документацію.

Для виконання визначених обов'язків асистент вчителя-логопеда повинен знати: основи чинного законодавства України про соціальний захист, про освіту; міжнародні документи з питань навчання і виховання дітей, які мають вади у фізичному або розумовому розвитку; державні стандарти освіти, програмно-методичні документи, теорію та практику корекційно-реабілітаційних процесів; ефективні методи, форми, прийоми корекційного навчання та виховання: сучасні досягнення науки та практики в галузі логопедії; індивідуальні особливості та характеристики дітей; правила використання технологічних засобів й обладнання навчальних кабінетів, класів, спортивних та ігрових залів, спеціалізованих приміщень, які створено для реабілітаційної та корекційної роботи; норми педагогічної етики; державну мову.

#### **Кваліфікаційні вимоги до асистента вчителя-логопеда**

Категорія	Вимоги
Асистент вчителя-логопеда I категорії	базова або неповна вища освіта відповідного напрямку підготовки (бакалавр або молодший спеціаліст); підвищення кваліфікації; стаж роботи за професією асистента вчителя-логопеда 11 категорії - не менше 1 року.
Асистент вчителя-логопеда II категорії	базова або неповна вища освіта відповідного напрямку підготовки (бакалавр або молодший спеціаліст). Підвищення кваліфікації. Для бакалавра — без вимог до стажу роботи, молодшого спеціаліста — стаж роботи за професією асистента вчителя-логопеда - не менше 2 років
Асистент вчителя-	неповна вища освіта відповідного напрямку

логопеда	підготовки (молодший спеціаліст) без вимог до стажу роботи.
----------	---

Таким чином, існують три кваліфікаційні категорії логопедів: друга, перша і вища. Будь-який логопед, що має кваліфікаційну категорію, має особистий атестаційний лист – офіційний документ, виданий одним із уповноважених органів управління освітою, в якому відбиваються всі основні відомості про фахівця: освіта, курси підвищення кваліфікації, стаж, відповідність кваліфікаційній категорії. Атестаційний лист видається на 5 років, після знову проходить атестацію і отримує новий документ.

### **Запитання для самостійної роботи та контролю знань:**

1. Назвіть титульні назви професії логопеда в різних регіонах світу.
2. Схарактеризуйте особливості становлення логопедичної допомоги населенню в США та країнах Європи.
3. Визначте основні структурні компоненти педагогічної діяльності.
4. Розкрийте особливості педагогічної діяльності як суспільного феномена.
5. Обґрунтуйте, які суперечності актуалізують реформування професійної підготовки майбутніх фахівців-логопедів.
6. Висвітліть зміст компетентнісного підходу до підготовки фахівців-логопедів.
7. Розкрийте ключові компетентності фахівця-логопеда: професійну, інформаційну, комунікативну та правову.
8. Визначте завдання та обов'язки, вимоги до знань вчителя-логопеда.
9. Назвіть кваліфікаційні вимоги до вчителя-логопеда.
10. Висвітліть завдання та обов'язки, вимоги до знань асистента вчителя-логопеда.

### **Список рекомендованих та використаних джерел**

1. Берник Т. Організація логопедичної допомоги дітям дошкільного віку в системі спеціальної освіти / Т. Берник // Дефектологія. - 2006. — № 1. - С.51-55.
2. Вступ до спеціальності: Логопедія [Текст]: навч. посібник / І.М.Омельченко, В.В.Тарасун, Л.О.Федорович. – Кременчук: Християнська зоря, 2011. – 416 с.
3. Колишкін О. Вступ до спеціальності «Корекційна освіта» : навчальний посібник / О. В. Колишкін. – Суми : Університетська книга, 2013. – 392 с.
4. Логопедія / [В.В. Тарасун, С.Ю. Конопляста, В.О. Кондратенко та ін.]; за ред. М.К. Шеремет. – [ 2-е вид.]. – К.: Видавничий Дім «Слово», 2010. – 672 с.

5. Соботович Є.Ф. Концепція стандарту спеціальної освіти дошкільного віку з порушеннями мовленнєвого розвитку/ Є.Ф. Соботович //Дефектологія. - 2002. - №1. - С.2 - 7.

## **Тема 9. Формування мовної особистості – новий напрям логопедичної роботи**

### **План**

1. Мовна особистість: сутність, рівні, значення.
2. Проблема невербального мислення у психолого-лінгвістичній літературі.
3. Проміжна форма мови: визначення основні одиниці, рівні.
4. Напрями методичної реалізації формування мовної особистості.

***Ключові слова:** мовна особистість, невербальне мислення, проміжна форма мови, образ, фрейм, гештальт, напрями формування.*

### **1. Мовна особистість: сутність, рівні, значення**

Психічна діяльність кожної дитини з особливостями психофізичного розвитку (далі ОПФР) - результат її життя у певних соціальних умовах, що зумовлює розгляд кожного психічного процесу як складного функціонального утворення, сформованого внаслідок її взаємодії з середовищем. Називаючи предмети, їх зв'язки та співвідношення, дорослий таким чином формує у дитини нові форми відображення дійсності, глибші й складніші, ніж ті, які дитина могла б сформувати у своєму індивідуальному досвіді. Оскільки однією з основних ознак психофізичної вади є недостатня, обмежена або повна відсутність потреби в контактах із оточенням, важливо у такої дитини сформувати переходи від форм регуляції поведінки ззовні (спонукальне мовлення. інструкція) до внутрішньої словесної регуляції (саморегуляції), а потім – до вищих форм словесної регуляції (планування наступних дій). Формуванню в дітей із ОПФР сенсомоторних та гностико-практичних структур, розвитку моторних і вербальних дій та операцій, системи функціональних мовленнєвих узагальнень та системних зв'язків мовленнєвих одиниць різного різня та ін. ми надаємо вагомого значення. Однак зауважимо, що в такому разі логопедія майже не торкається проблеми особистості дитини з ОПФР.

Постає запитання: яким чином, якими шляхами вийти за межі грандіозної сукупності сучасних уявлень і знань про мову і мовлення, у простір особистості дитини з ОПФР? Вирішення цієї проблеми вбачаємо у виході логопедії у суміжні галузі, де **мовна особистість** (МО) розглядається як завдання, об'єкт вивчення, дослідницький прийом. Аналіз психологічної, лінгвістичної, психолінгвістичної та лінгводидактичної літератури з цієї проблеми свідчить, що поняття МО у працях науковців трактується

неоднозначно. Так, З. Попов, вивчаючи системність, констатує, що система мови локалізована у мозку людей, які говорять, а тому, уявляючи будову самої системи, можна починати досліджувати передумови та умови її становлення, існування та функціонування в середовищі, тобто переходити до мовної особистості. Г. Богін зміст цього поняття розкриває як багатоплановий і багатокомпонентний набір мовних здібностей, умінь, готовностей до здійснення мовних учинків різного ступеня складності. Ці мовні вчинки класифікуються, з одного боку, за видами мовленнєвої діяльності (говоріння, аудіювання, письмо та читання), а з іншого - за рівнями мовлення (фонетика, граматики, лексики). Г.Кон, К. Платонов визначають МО як поглиблення, розвиток, насичення доповнювальним змістом поняття особистості взагалі та її реконструювання в основних своїх рисах на основі мовних засобів. Ю. Караулов розглядає МО як особистість, що виражає себе в мовленні (текстах) і через мовлення.

Водночас у вирішенні цього питання необхідно виходити з розуміння сучасною психологією особистості взагалі. Наука трактує особистість як відносно стабільну організацію мотиваційних перемінних, прихильностей, що виникають у процесі діяльності із взаємодії між біологічними спонуканнями і соціальним та фізичним оточенням, його умовами. У повсякденні, говорячи про остистість, мають на увазі стиль життя індивіда або характерний спосіб реагування на життєві проблеми.

Під час вивчення особистості у психології в центрі уваги знаходяться як некогнітивні (непізнавальні) аспекти людини (емоційні характеристики і воля), так і здібності та інтелект. Крім того, наголошується, що коли аналізується МО, інтелектуальні її характеристики висуваються на перший план, оскільки інтелект найбільш інтенсивно виявляється в мовленні й досліджується через мовлення. Однак зазначається (і це особливо важливо врахувати у змісті логопедичної роботи), що інтелектуальні характеристики людини виразно спостерігаються не на будь-якому рівні володіння мовленням та використання мови. Так, на рівні ординарної мовної семантики, смислових зв'язків слів, їх поєднання та лексико-семантичних відношень ще немає можливості для вияву індивідуальності. На цьому рівні можлива констатація нестандартності, правильності, особливостей вербальних асоціацій, які самі по собі ще не дають відомостей про мовну особистість, про складніші рівні її організації. Проте цей рівень дослідження мовлення є пріоритетним у сучасній логопедії. Але це - перший, початковий рівень для особистості, певною мірою беззмістовний, хоч він і є необхідною передумовою її становлення та функціонування. Мовні одиниці цього рівня – слова, вербально-граматична сітка, патерни (поєднання) – сприймаються МО як даність і становлять стандартну, стійку, незмінну частину в її структурі.



Отже, *формування першого рівня МО* – це основне поле діяльності педагога, а саме: накопичення, активізація і розвиток словника, формування й корекція граматико-парадигмальних та асоціативних зв'язків.

Мовна особистість починається тоді, коли залучаються інтелектуальні сили. А її вивчення – це з'ясування ієрархії смислів і цінностей в її тезаурусі, тобто в словнику. Однак не може бути єдиної ієрархії смислів і цінностей (що збігаються в деталях) для всіх дітей, які говорять однією мовою. Можливе виокремлення із загальної картини світу її ядерної, загально значимої інваріантної (незмінної) частини. Вона може розглядатися як аналог поняття, що існує у психології, – поняття базової особистості. Це структура особистості (установки, тенденції, почуття), загальна для всіх членів суспільства, що формується під впливом сімейного, виховного, соціального середовища.

Саме *другий рівень вивчення МО* передбачає вичленування з інваріантної частини і подальший аналіз перемінної (варіативної) частини в її картині світу. Для цього рівня характерне використання тієї ж одиниці, що й на першому рівні організації МО – слова. Однак на другому рівні її організації вони вже мають описовий (дискриптивний) статус – узагальнюючі слова, крупні концепти, дискриптори.

*Третій рівень МО* – порівняно вищий, він охоплює виявлення та характеристику індивідуальних мотивів і цілей, які рухають розвиток особистості, її поведінку, керують породженням її мовленнєвого висловлювання. Врешті-решт – ієрархію смислів та цінностей в її мовній моделі світу. Зрозуміло, що на цьому рівні такі мовні одиниці, як слово, словосполучення та відносини між ними, поняття, концепти і дискрепти, є недостатніми. На третьому рівні йдеться про комунікативно-діяльнісні потреби.

Викладене дає підставу виділити такі **рівні організації МО**:

I - вербально-семантичний;

II – лінгвокогнітивний (тезаурусний);

III – (вищий) – мотиваційно-прагматичний.

Одна така модель організації МО не враховує надзвичайно складного, суперечливого й недостатньо вивченого її пласту. У мовленнєвій діяльності неможливо уникнути пропуску того, що для тих, хто говорить і хто слухає, є очевидним, але залишається лише в думці, а не в мовленні. М. Жинкін зазначав, що смисл починає формуватися до мови та мовлення. Потрібно бачити речі, рухатися серед них, слухати, торкатися – загалом накопичувати в пам'яті всю сенсорну інформацію, що надходить до аналізаторів. Уже мова няньки предметно зрозуміла дитині й сприймається універсальним предметним кодом. Найбільш суттєвий компонент цього синтезу мисленнєвий, який передує власне вербальній діяльності. Л. Виготський наголошував, що мислення й мовлення мають в онтогенезі різне коріння. У

розвитку мовлення дитини він констатує «доінтелектуальну стадію», а в розвитку мислення – «домовленнєву стадію». До певного віку обидва йдуть різними шляхами, незалежно один від одного. У два роки обидві лінії перехрещуються, після чого мислення стає мовленнєвим, а мовлення – інтелектуальним. Потім, у міру наростання мовленнєвого автоматизму, лінії розвитку мислення та мовлення розходяться. О. Лурія писав, що при достатньому розвитку мислення кодування мовленнєвого повідомлення проходить складний шлях від думки до розгорнутого висловлювання. Він починається з виникнення мотиву, що народжує потребу щось передати іншій людині; ця потреба втілюється в задумі, або думці, яка є лише загальною схемою повідомлення. За допомогою механізмів внутрішнього мовлення думка та її семантичне уявлення перекодовуються у глибинну синтаксичну структуру майбутнього висловлювання. Далі ця структура перетворюється у поверхнево-синтаксичну структуру і, нарешті, – у лінійне впорядковане розгорнуте висловлювання.

## **2. Проблема невербального мислення у психолого-лінгвістичній літературі**

Зарубіжні та вітчизняні педагоги й лінгвісти дійшли висновку про структурну невідповідність між кодовими системами мислення й зовнішнього мовлення. Думка про можливість невербального (немовленнєвого) мислення виникла в мовознавстві завдяки вивченню різного роду еліптичних, одночленних, односкладових речень та проблем підтексту. Відзначалося, що навіть повні, поширені речення містять у собі значення, безпосередньо не представлені мовленнєвими одиницями. Просте поширене речення може репрезентуватися кількома самостійними реченнями, тобто бути результатом перетворення (трансформом) кількох речень із глибинною структурою – спресованим, згорнутим їх варіантом. Наприклад, речення: «Під час посадки в аеропорту зазнав аварії транспортний літак» – є редукованим варіантом чотирьох простих поширених речень: 1) Літак прилетів у аеропорт. 2) Літак – транспортний. 3) Літак зазнав аварії. 4) Це сталося під час посадки.

Можливість висловлювати судження шляхом їх згортання вчені пояснюють законами мислення та пам'яті, які в природній мові виявляються в економії мовної матерії, зокрема в законах лаконізації мовленнєвих засобів. Відповідно до цього в мові представлено тільки знання, що виступають як «загальний фонд знань» того, хто говорить, і того, хто слухає. Ця якість людського мислення входить у семантику речення співрозмовників як їх «попередній договір». Завдяки такій властивості людська свідомість має змогу ідентифікувати (висловити) думку за допомогою найменшої мовної форми, що її оживляє чи висловлює в цілому (О. Москальська, Є. Поливанов, К. Занкіна й ін.). У цьому випадку згортання висловлювання пов'язується зі

здатністю до компресії (ущільнення) інформації, з прагненням до короткої мовленнєвої форми та бажанням уникнути одноманітності синтаксичних конструкцій.

Отже, якщо раніше вважалося, що мислення реалізується тільки у формах мовлення, які ми чуємо або бачимо, то сьогодні визнається, що воно реалізується не лише безпосередньо у формах мовлення, а й опосередковано, між рядками, між чітко визначеними словами і чітко визначеними реченнями. Існує ніби два «поверхи» висловлювання думки, висловлена явно, і думка, висловлена неявно. У цьому зв'язку важливо підкреслити: дослідженнями (Г.Шеварьова, В.Асмуса, Д.Горського, О.Соколова та ін.) встановлено, що при формуванні розумових дій, залежно від вироблення інтелектуальних навичок (читання, письма, розв'язання математичних прикладів і задач), відбувається постійне скорочення, згортання мовленнєвих операцій (суджень). Доведено, що деякі проміжні елементи суджень не тільки не висловлюються, а й не відтворюються в думці.

Отже, у дітей формується вміння спеціально не відтворювати в думці та не висловлювати в мовленні всі ланки доведення або всі частини висновку. Тобто, мисленнєві операції здійснюються без усвідомлення правил, на яких вони базуються. У такому автоматизованому вигляді функціонують багато математичних, орфографічних та інших навчальних навичок школяра.

Це положення особливо важливе в роботі з різними категоріями дітей із ОПФР, які мають ваду мовлення, оскільки виокремлюється ще один, обхідний, компенсаторний шлях формування у них знань, умінь та навичок. Подібні згорнуті умовиводи, виконані без словесного відтворення правил, що їх обґрунтовують, призводять до максимального скорочення мовленнєвих операцій не тільки у зовнішньому, а й у внутрішньому мовленні, і тим самим максимально прискорюють виконання всіх мисленнєвих дій. Своєю чергою таке прискорення значно збільшує обсяг інформації, що переробляється та передається.

### **3. Проміжна форма мови: визначення, основні одиниці, рівні**

Виконання навчальних завдань без словесного відтворення орфографічних, синтаксичних, математичних та ін. правил здійснюється за рахунок використання *проміжної форми мови (ПФМ)*. Ця форма виступає посередником між біологічними мовами мозку (мовою взаємодії нейронів), які мають фізико-хімічну природу, та артикульованим людським мовленням. По суті, йдеться про явище, що стоїть між звуковим мовленням та специфічною мовою (мовою мозку) у процесах інтелектуальної діяльності та її вербалізації. До 80-х років минулого століття внутрішнє мовлення досліджували психологи, позначаючи таким чином місце мовленнєвої редукації (скорочення). З іншого боку до неї рухалися психолінгвісти, розвиваючи ідеї «мовленнєвого мислення». Проте аналіз літератури свідчить, що ні ті, ні інші безпосередньо не вивчали мову мислення (тим більше

методичної реалізації цього положення). Широкий діапазон термінології, який при цьому використовувався, свідчив про відсутність необхідної визначеності її цілісності в розумінні цього терміна. Це – змішаний код, внутрішнє мовлення, універсальний предметний код, образотворча мова внутрішнього мовлення, нейтральна мова-посередник, образний код. Однак такий різнобій у термінології має і перевагу, оскільки всебічно характеризує об'єкт, виявляючи його суттєві якості. Найважливіші серед них – універсальність, образна природа, (невимовляння), нейтральність (незалежність від національної мови), посередництво між діяльністю інтелекту й мовленнєвим виявом, предметність, і, насамкінець (у змістовому плані), – орієнтування не на семантику (значення), а на смисл (зігання).

У ПМФ один бік звернений до звукової сторони мовлення (внутрішнього мовлення), а інший – до інтелекту (мови мислення). Іншими словами, ПМФ посідає проміжну позицію і є засобом переходу від знань, якими оперує інтелект, до знань, які є прерогативою мови. Звідси можна зробити висновок, що ПМФ – це прошарок, який забезпечує перехід між симультанними (синкретично-образними) продуктами діяльності правої півкулі та суцесивними (вербально-дискретними) продуктами діяльності лівої півкулі. Л. Виготський стверджував, що те, що в думці міститься симультанно, в мовленні розгортається суцесивно.

Внутрішнє згортання деяких блоків думки у мовленнєвому ланцюзі визначає також аперцептивність (усвідомлене сприймання і розуміння чужого мовлення), що залежить не тільки від зовнішнього мовленнєвого подразнення, а й від усього внутрішнього й зовнішнього досвіду дитини. Чим більша спільність її аперцептивної маси з аперцептивною масою співрозмовника, тим легше вона його розумітиме (Л.Якубовська). К.Поливанов зазначає, що, по суті, ми потребуємо співрозмовника, який розуміє, в чому справа, і при цьому люди говорять тільки необхідними натяками. Однак при цьому логічна форма натяку, думки, підтексту, яким би чином вони не були висловлені в природному мовленні, можуть не порушуватися.

Всі основні елементи ПМФ (образ, фрейм, гештальт) характеризуються (і це особливо важливо) як рівноправні, такі, що належать мові мислення взагалі, без встановлення між ними відмінності за їх належністю до різних типів мислення. На переконання Ю.Караулова, твердження, ніби в технічному мисленні домінують символи, в образному – наочні образи, а в мовленнєвому мисленні – мовні знаки, нині вважається безпідставним. І живописець, і теоретик можуть спиратися не тільки на мовні знаки чи спеціальні символи, а й на зорові та акустичні образи.

Це твердження має надзвичайно важливе значення для логопедії та логодидактики. По-перше, поле діяльності логопеда – мова, мовлення, мовленнєва мислення – стосується тих процесів, результати (продукти) яких

виявляються саме в мовленнєвій діяльності. Ця робота проводиться переважно на основі розвитку сенсомоторної чи рухової діяльності. Однак мисленнєвий ряд, який при породженні мовлення рухається паралельно зовнішньому мовленню (з більшим чи меншим випередженням), не має мовних знаків слів. Водночас, мислення має потенційно всі типи елементів ПФМ. Отже, врахування цього положення спонукає до розробки методик із формування вже у дітей дошкільного віку цієї форми мови.

По-друге, формування у дітей різних одиниць проміжної мови сприятиме розвитку у них всіх типів мислення. Розвиток якоїсь однієї одиниці також позитивно впливає на розвиток усіх типів мислення, оскільки кожний із них потенційно містить у собі всі елементи ПФМ.

По-третє, формування на логопедичних заняттях одиниць ПФМ, сприяючи розвитку різних типів мислення, забезпечить одночасну ранню підготовку дітей до засвоєння лінгвістичного і математичного програмового матеріалу.

По-четверте, формування крупних одиниць ПФМ значно прискорить процес мовленнєвого породження, оскільки швидкість породження мовлення залежить від швидкості мисленнєвого процесу проміжною мовою.

По-п'яте, сформований інтеріоризований ряд одиниць проміжної мови, пов'язаний одночасно складними відношеннями (через асоціативно-вербальну сітку) не тільки з мовленнєвим потоком, а й із тезаурусом дитини і системою її комунікативно-діяльнісних потреб, сприятиме індивідуально-особистісному зростанню дитини. Крім того, у випадках, коли мислення як процес відображення об'єктивної дійсності здійснюватиметься дитиною поза мовними формами, це сприятиме значній економії її мовної матерії за повного збереження думки. У цьому випадку зв'язок мислення з мовою і мовленням не розглядатиметься як єдино можливий і дасть змогу мисленню протікати в чистому вигляді - авербально (Ж. Вандрієс, Л. Вітгенштейн, А. Горелов, О Кібрик, Т. Кривошесв, В. Панфілов). Врахування такої позиції дало підставу в якості III рівня МО виділити не мотиваційно-прагматичний, а тербально-семантичний, тобто рівень проміжної мови. Розробка невідповідного змісту особливо важлива в роботі з дітьми, які мають тяжкі порушення мовлення різної етіології (при вадах слуху, з ДЦП, з тяжкими ураженнями периферійного артикуляційного апарату, при РДА).

#### **4. Напрями методичної реалізації формування мовної особистості.**

З урахуванням зазначеного, нами окреслено моделі формування мовної особистості (МО) дитини з ОПФР.

1. *Методична модель* передбачає трирівневу організацію формування МО; підтримує ідею про три рівні процесу сприймання інформації, а саме: спонукаючого, формувального та реалізуючого; дає змогу розглядати три рівні процесу розуміння інформації: розуміння задуму (підтексту) співбесідника, концепції повідомлення і змісту окремих слів та їх сполучень.

Доведено, що визначені рівні процесів сприймання і розуміння конгруентні (сумісні) рівневій будові МО, а саме її мотиваційному, авербально-семантичному, лінгво-когнітивному (тезаурусному) і вербально-семантичному рівням.

### Рівнева будова мовної особистості

Рівень	Назва рівня МО та характеристика його змісту
I	<p style="text-align: center;"><b>Вербально-семантичний</b></p> <p>Зміст рівня становить стандартна, стійка, незмінна (інваріантна) частина у структурі МО, що забезпечує дитині розуміння та взаєморозуміння за допомогою таких мовленнєвих одиниць, як слово, вербально-граматична сітка, зразки поєднання мовленнєвих одиниць (патерни). Всі мовленнєві одиниці МО сприймаються як даність, але на рівні мовної семантики, на рівні смислових зв'язків, їх сполучень і лексико-семантичних відношень. Дитина ще не має можливості для вияву індивідуальності, тому цей рівень мовлення - перший (нижчий) для особистості, хоч він і є необхідною передумовою її становлення та функціонування.</p> <p>Ступінь сформованості відношень між словами охоплює всю різноманітність їх граматичних, семантико-синтаксичних та асоціативних зв'язків, а вся сукупність цих відносин - підсумовується однією сформованою вербальною сіткою. Нині цей зміст роботи - основне поле діяльності логопеда з розвитку мовлення дитини: накопичення словника (загального і термінологічного), розвиток і корекція граматико-парадигмальних зв'язків. Зрештою, комунікативний підхід у вивченні мови, що впроваджується у масовій і спеціальній школах, лежить саме у площині першого рівня організації МО.</p>
II	<p style="text-align: center;"><b>Лінгво-когнітивний (або тезаурусний)</b></p> <p>Цей рівень характеризується використанням дитиною тієї ж мовленнєвої одиниці (слова), що й на вербально-семантичному рівні. Однак на лінгво-когнітивному рівні ці ж слова вже мають описовий статус, тобто це вже слова-узагальнення, узагальнені поняття, крупні концепти, дискриптори (описи). Відношення між цими одиницями мають складатися в упорядковану ієрархічну систему, яка певною мірою відображає структуру світу (об'єктивний тезаурус). З неї кожна дитина вибирає, привласнює саме ті слова, що можуть відображати її життєве кредо, її життєву доміную, її знання і розуміння певного навчального поняття.</p>

III	<p><b>Авербально- семантичний (рівень проміжної форми мови)</b></p> <p>На цьому рівні дитина здатна завдяки накопиченню в пам'яті всієї сенсорної інформації, яка надходить в аналізатори під час її взаємодії з предметами (їх розгляданням, доторканням, рухами серед них та ін.), формувати зміст. При цьому у процесі побудови міркування найсуттєвішим компонентом синтезу є мисленнєвий, що передує власне вербальній діяльності і забезпечує існування ніби двох поверхів думки: думка, що виражена явно, і думка, що виражена не явно. Цей процес забезпечується за допомогою сформованих одиниць проміжної мови (образу, гештапту, фрейму, схем тощо). Як результат, розуміння дитиною чужого мовлення стає не тільки перцептивним, а й аперцептивним, оскільки воно представлено не лише зовнішнім мовленнєвим подразником, а й усім внутрішнім і зовнішнім досвідом дитини.</p>
IV	<p><b>Мотиваційно- прагматичний (вищий)</b></p> <p>На цьому рівні є недостатнім використання дитиною одиниць попередніх рівнів МО: слів, словосполучень і відносин між ними, (I рівень); понять, концептів (замислів), дискрипторів (описів) – II рівень; одиниць III рівня (гештаптів, фреймів, образів). На цьому рівні йдеться про сформованість комунікативно-діяльнісних потреб дитини, індивідуальних мотивів і цілей (необхідності висловитися, прагнення вплинути на співрозмовника, потреби у додатковій інформації, бажання одержати інформацію та ін.), які є особистісними, диктуються позалінгвістичними, прагматичними причинами і керуються положенням її мовленнєвого висловлювання.</p>

2. *Готовнісна модель* спирається на сукупність готовностей (здібностей) дитини до здійснення різних видів мовленнєво-мисленнєвої діяльності, конкретизуючи тим самим склад одиниць різних рівнів МО. При вирішенні цього питання ми виходили з того, що формування у дитини готовності до здійснення мовленнєво-мисленнєвої діяльності має відбуватися як процес оволодіння: 1) гностико-праксичними основами діяльності (мовленнєвої, інтелектуальної, імажинативної); 2) символічною мовною системою і діями експресивного та імпресивного мовлення; 3) операціями програмування різних видів діяльності; 4) здібністю до здійснення компресії, редукування авербального абстрактного мислення; 5) керуванням спілкування та ін.

За результатами аналізу та узагальнення одержаних матеріалів можна визначити перелік готовностей (здібностей) дитини до здійснення різних видів діяльності на різних рівнях МО. Цей список може справляти враження незавершеності, тож творчо налаштований читач зможе його доповнити.

Проте метою є не стільки фіксацію та накопичення готовностей для виявлення їх аналітичної та синтетичної цінності, скільки для встановлення можливості систематизації здібностей для конкретизації моделі МО. Розподіл і розташування за відповідними рівнями МО всіх визначених нами мовленнєвих готовностей сприяє (шляхом поєднання методичної і готовнісної моделей) визначенню змісту напрямів роботи з формування МО.

Таким чином, урахування результатів сучасних психологічних, лінгвістичних, психолінгвістичних, лінгводидактичних досліджень дає поштовх до розгляду дитини разом із її мовою. Упровадження такого підходу в практику логопедичної роботи сприятиме як розвитку у дітей сенсомоторних і гностико-праксичних структур, мовленнєвих одиниць різного рівня, так і (що особливо важливо) формуванню її мовної особистості.

### **Запитання для самостійної роботи та контролю знань:**

1. Розтлумачте підходи до визначення поняття «мовна особистість».
2. Назвіть рівні мовної особистості.
3. Визначте роль проміжної форми мови у формуванні мовної особистості дитини.
4. Схарактеризуйте одиниці проміжної форми мови (образ, фрейм, гештальт).
5. Визначте зміст методичної моделі формування мовної особистості (МО) дитини з ОПФР.
6. Окресліть зміст готовнісної моделі формування мовної особистості (МО) дитини з ОПФР.
7. Розкрийте зміст вербально-семантичного рівня формування мовної особистості (МО) дитини з ОПФР.
8. Схарактеризуйте зміст лінгво-когнітивного рівня формування мовної особистості (МО) дитини з ОПФР.
9. Висвітліть зміст авербально-семантичного рівня формування мовної особистості (МО) дитини з ОПФР.
10. Визначте зміст мотиваційно-прагматичного рівня формування мовної особистості (МО) дитини з ОПФР.

### **Список рекомендованих та використаних джерел**

1. Вступ до спеціальності: Логопедія [Текст]: навч. посібник / І.М.Омельченко, В.В.Тарасун, Л.О.Федорович. – Кременчук: Християнська зоря, 2011. – 416 с. Колишкін О. Вступ до спеціальності «Корекційна освіта»: навчальний посібник / О. В. Колишкін. – Суми : Університетська книга, 2013. – 392 с.
2. Логопедія / [В.В. Тарасун, С.Ю. Конопляста, В.О. Кондратенко та ін.]; за ред. М.К. Шеремет. – [ 2-е вид.]. – К.: Видавничий Дім «Слово», 2010. – 672 с.



3. Синьов В. М. Основи дефектології: навчальний посібник / В. М. Синьов, Г. М. Коберник. – К.: Вища школа, 1994. – 143 с.
4. Тарасун В. 13. Формування мовної особистості – новий напрям логопедичної роботи (теоретичне обґрунтування) / В. Тарасун // Дефектологія. – 2007. – № 4. – С. 3-11.
5. Тарасун В. В. Логодидактика / В. В. Тарасун. – [Навчальний посібник для вищих навчальних закладів]. – К. Видавництво Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова, 2004. – 348 с.

## Рекомендована література Базова

1. Вступ до спеціальності: Логопедія [Текст]: навч. посібник / І.М.Омельченко, В.В.Тарасун, Л.О.Федорович. – Кременчук: Християнська зоря, 2011. – 416 с.
2. Гаврилов О. В. Особливі діти в закладі і соціальному середовищі : навчальний посібник/О. В. Гаврилов. Кам'янець-Подільський : Аксіома, 2009. — 308 с.
3. Колишкін О. Вступ до спеціальності «Корекційна освіта» : навчальний посібник / О. В. Колишкін. – Суми : Університетська книга, 2013. – 392 с.
4. Логопедия: учеб. для студ. дефектологии. фак. пед. высших учеб. заведений / под ред Л.С. Волковой. - [5-е изд. перераб. и доп.] - М. Владос, 2007. - 703 с. - (Коррекционная педагогика).
5. Логопедія. Підручник: [друге видання, перероблене та доповнене] За ред. М.К. Шеремет. К. : Видавничий Дім «Слово», 2010. - 672 с.
6. Синьов В. М. Корекційна психопедагогіка. Олігофренопедагогіка: підручник / В. М. Синьов. — К.: Вид-во НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2007. - Частина I. - 238 с.
7. Собонович Є.Ф. Концепція стандарту спеціальної освіти дошкільного віку з порушеннями мовленнєвого розвитку/ Є Ф. Собонович //Дефектологія. - 2002. - №1. - С.2 - 7.
8. Фіцула М.М. Вступ до педагогічної професії / М.М. Фіцула: [навч. пос. для студ. вищих пед. закладів освіти]. - [2-ге вид], - Тернопіль Навчальна книга- Богдан, 2003. - 136 с.
9. Шеремет М. К. Формування усного зв'язного висловлювання у дітей з фонетико-фонематичним недорозвиненням мовлення / М.К. Шеремет, І.В. Сергєєва // Педагогіка та методика спеціальні: зб. наук. ст. НПУ ім. М.П. Драгоманова. – К., 2001. – Вип. 2. – С. 100 – 106.
10. Шеремет М.К. Проблеми та перспективи спеціальної освіти М.К. Шеремет // 36. наук, праць Кам'янець-Подільського державного університету: Серія «Соціально-педагогічна». - Випуск VII[за ред. О.В. Гаврилова, В.І.Співака]. - Кам'янець-Подільський: ПП Мошинський В.С. 2007. - 420 с.

## Додаткова

1. Берник Т. Організація логопедичної допомоги дітям дошкільного віку в системі спеціальної освіти / Т. Берник // Дефектологія. - 2006. — № 1. - С.51-55.

2. Богуш А. М Дошкільна лінгводидактика: Теорія і методика навчання дітей рідної мови: підручник / [за ред. А.М. Боїуш, Н.В. Гавриш] —К. : Вища шк.. 2007. - 542 с: іл.
3. Болотова Н.В. Работа психологической службы с детьми логопедических групп / Н.В. Болотова // Логопед в детском саду. — 2004. -№2.— С.20-27.
4. Гомля В. Артикуляційна гімнастика. Методичні рекомендації для логопедів, учителів і вихователів загальноосвітніх навчальних закладів [за наук. ред.. Л.О. Федорович]. - К. : Кременчук: Християнська Зоря. 2008. – 67 с.
5. Калмыкова Л.О. Формування мовленнєвих умінь і навичок у дітей: психологічний і лінгвістичний аспекти, [навч. пос. для студ. вищ. навч. закл ] / Л.О. Калмыкова. - К. : НМЦВО, 2003. - 300 с.
6. Конопляста С.Ю. Логопсихологія: навч. посіб. / С.Ю. Конопляста. Т.В. Сак; за ред. М.К. Шеремет. - К: Знання, 2010. - 293 с.
7. Курсовые и дипломные работы по логопедии и логопсихологии: учеб. метод. пособие. - Минск : БГПУ, 2003. - 53 с.
8. Лалаева Р.И. Логопедическая работа в коррекционных классах: [кн. для логопеда] / Р. И. Лалаева. - М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС. 2001. - 224 с. : ил. - (Коррекционная педагогика).
9. Лалаева Р.И. Проблемы логопедической диагностики /Р.И. Лалаева //Логопедия сегодня —2007. – №3. - С.37-43.
10. Левина Р.Е. Характеристика общего недоразвития речи у детей/Р. Е. Левина // Логопедия сегодня. - 2009. – № 1. - С. 6-19.
11. Левченко И.Ю. Технология обучения и воспитания детей с детскими церебральными параличами / И.Ю. Левченко, О.Б. Приходько. - М.: Академия, 2001. - 146 с.
12. Ляпидевский С.С. О классификации речевых расстройств/ С. С. Ляпидевский, Б. М. Гриншпун //Логопедия сегодня. 2009 – №2 – С. 6-10.
13. Майе К. Терагенные эффекты воздействия алкоголя, марихуаны и кокаина в пренатальный период / К. Майе, Ричард Х. Грандже, А.Тлакшина// Практическая психология и логопедия. – 2009. – №3 (38).
14. Матвеева М П. Корекційна робота в системі освіти дітей з вадами розумового розвитку: навчально-методичний посібник /М. П. Матвеева, С.П. Миронова/ Кам'янець-Подільський державний університет, 2005. – 64 с.
15. Миронова С.П. Підготовка вчителів до корекційної роботи в системі освіти дітей з вадами інтелекту / С.П. Миронова: [монографія] — Кам'янець-Подільський : Абетка-НОВА, 2007. – 304 с.

16. Обухтська А Г. Діяльність психолого-медико-педагогічних консультацій в системі освіти України / А.Г. Обухівська// Корекційна педагогіка. – 2007. – №2. – С. 21 -26.
17. Основи корекційної педагогіки : навчальний посібник / С.П. Миронова, О.В. Гаврилов, М.П. Матвеева; за заг.ред. С.П. Миронової. – Кам'янець-Подільський : Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2010. – 264 с.
18. Основи наукових досліджень /П.С. Цехмістрова. Навч. посіб. – К.: Видавничий дім «Слово», 2004. – 240 с.
19. Пінчук Ю. Модель професійної компетентності вчителя-логопеда/ Ю. Пінчук // Дефектологія. – 2007. – №2. – С. 14-18.
20. Положення про спеціальну загальноосвітню школу (школу-інтернат) для дітей, які потребують корекції фізичного та (або) розумового розвитку. - К. - 2008. — 24 с.
21. Програма розвитку та виховання дитини раннього віку «Зернятко». Науковий керівник Кононко О.Л. – К.: ВКТФ «Кобза», 2004. – 192 с.
22. Програма розвитку, навчання та виховання «Дитина в дошкільні роки». - [2-ге вид ]. - Запоріжжя: ТОВ «ЛПКС» ЛТД, 2004. – 268 с.
23. Ревуцька О. Розвиток вчення про мовленнєві порушення та їх подолання / О. Ревуцька // Імідж сучасного педагога. Корекційно-педагогічна допомога дітям. - 2009. – № 6-7 (95-96). – С. 80 - 82.
24. Сак Т.В. Особливості узагальнення у дітей із затримкою психічного розвитку / Т.В. Сак / Дефектологія – 1999. – № 2 – 33-36.
25. Синьов В. М. Основи дефектології : навчальний посібник / В. М. Синьов, Г. М. Коберник. - К. : Вища школа, 1994. - 143 с.
26. Синьов В. М. Психологія розумово відсталої дитини : підручник / В. М. Синьов, М. П. Матвеева, О. П. Хохліна. — К. : Знання, 2008. – 359 с.
27. Синьов В. М. Розумова відсталість як педагогічна проблема : навчальний посібник / В. М. Синьов. – К.: Діа, 2007. – 118 с.
28. Скрипник Т.В. Феноменологія аутизму / ТВ Скрипник. - К. :Видагництво „Фенікс”, 2010. – 388 с.
29. Таранченко Оксана. Можливості оптимізації навчання дітей зі зниженим слухом в умовах інклюзивного навчального закладу /Оксана Таранченко// Дефектологія. – 2009. – №2. – С. 8-11.
30. Федорович Л.О. Організація науково-дослідної роботи майбутніх логопедів в умовах кредитно-модульного навчання / Л.О. Федорович // Імідж сучасного педагога. Корекційно-педагогічна допомога дітям. – 2009. – № 6-7 (95-96). – С.33 - 37.
31. Филичева Т. Б. Речь как явление физиологическое, социальное, психолого-педагогическое / Т. Б. Филичева //Специальная психология. – 2008. – №3. – С.6-8.

32. Филичева Г. В. Психолого-педагогическая характеристика детей с общим недоразвитием речи / Т. Б. Филичева, Т. В. Туманова // Логопедия. – 2006. – №2. – С.57-68.
33. Филичева Т.Б. Обучение на занятиях (обучение и воспитание детей с ФФН) / Т. Б. Филичева // Логопедия сегодня. – 2008. – №3. – С.30-35.
34. Хватцев М. Е. Логопедия, работа с дошкольниками: Пособие для логопедов и родителей / М. Е. Хватцев. - М.: СПб. : Аквариум; Дельта, 1996. – 384 с.: ил.
35. Хрестоматія з логопедії: Історичні аспекти. Дислалія. Дизартрія. Ринолалія : навч. посіб. / уклад.: М.К.Шеремет. І.В.Мартиненко. — [2-ге вид., змін, і доп]. - К.: КНТ, 2008. – 380 с.
36. Чернова Е.П. Психологическая помощь дошкольникам с нарушениями речи / Е. П. Чернова // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – 2005. – №2 с прил. – С. 51-55.
37. Шейко В.М Організація та методика науково-дослідної діяльності / В.М. Шейко, Н.М Кушнарченко:[підручник]. – [2-ге вид., перероб. і дон.] – К.: Знання - Прес, 2002. – 295 с.
38. Шеремет М. К. Формування усного зв'язного висловлювання у дітей з фонетико-фонематичним недорозвиненням мовлення / М.К. Шеремет, І.В. Сергєєва // Педагогіка та методика спеціальні: зб. наук. ст. НПУ ім. М.П. Драгоманова. – К., 2001. – Вип. 2. – С. 100 – 106.
39. Шпак В.П. Формування в майбутніх логопедів готовності до самостійної навчальної діяльності /В.П. Шпак // Імідж сучасного педагога, Корекційно-педагогічна допомога дітям. – 2009. – № 6-7 (95- 96). – С.30-33.





Навчально-методичне видання

## **Вступ до спеціальності**

Конспект лекцій Ч.І.  
Укладач *О. М. Кас'яненко*

Тираж 10 пр.

Свідоцтво про внесення суб'єкта видавничої справи до  
Державного реєстру видавців, виготовлювачів і  
розповсюджувачів видавничої продукції ДК № 4916 від  
16.06.2015 р.

Редакційно-видавничий відділ МДУ



89600 м.Мукачево  
Вул.Ужгородська. 26  
Тел.2-11-09



# МУКАЧІВСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ УНІВЕРСИТЕТ

89600, м. Мукачево, вул. Ужгородська, 26

тел./факс +380-3131-21109

Веб-сайт університету: [www.msu.edu.ua](http://www.msu.edu.ua)

E-mail: [info@msu.edu.ua](mailto:info@msu.edu.ua), [pr@mail.msu.edu.ua](mailto:pr@mail.msu.edu.ua)

Веб-сайт Інституційного репозитарію Наукової бібліотеки МДУ: <http://dspace.msu.edu.ua:8080>

Веб-сайт Наукової бібліотеки МДУ: <http://msu.edu.ua/library/>