

Робота сільських опорних дошкільних закладів мала свої особливості: колективи безпосередньо на місцях вчили вихователів селищних, колгоспних і радгоспних садків правильно організувати навчальний процес, здійснювати виховні завдання, поглиблено працювати над окремими питаннями навчання і виховання дітей [1]. Увійшло в систему проведення занять з дітьми самими завідувачами для молодих вихователів і вчителів, що прийшли на роботу в дитячі садки [3, арк. 10].

Висновки. Отже, особливостями роботи опорних дошкільних закладів у 2 пол. ХХ ст. є те, що у дошкільних закладах створювались не тільки умови для підвищення компетентності працівників району, а й умови для перспективного розвитку самого колективу опорного дитячого садка. Педагоги, інший персонал постійно займалися самоосвітою, самовдосконаленням, підвищенням рівня своєї професійної майстерності в питаннях розробки та реалізації практичних рекомендацій щодо виховання, навчання та розвитку дітей дошкільного віку. Опорні дошкільні заклади сільської місцевості відіграли велику роль у становленні дошкільного виховання на селі.

До подальших напрямів дослідження окресленої проблеми належить вивчення питання щодо методичного забезпечення дошкільних закладів, курсової підготовки завідувачів дошкільних закладів в окреслений період.

ЛІТЕРАТУРА

1. Візньак О. Дійова допомога / О. Візньак // Дошкільне виховання — 1985. — № 2. — С. 22.
2. Звіт про роботу дитячих садків Сумської області за 1949–1950 н. р. // ДАСО, ф. Р-3552, оп. 2, спр. 22, арк. 33.
3. Річний звіт про роботу дошкільних закладів Сумської області за 1959–1960 н. р. // ДАСО, ф. Р-3552, оп. 2, спр. 121, арк. 34. ОЦ.
4. Богуславский М. Его ждал Большой театр, но он выбрал школу [Электронный ресурс] / Михаил Богуславский // Лидеры образования — 2005. — № 8–9. — Режим доступа: http://pedsovet.org/component/option,com_mtree/task,viewlink/link_id,1437/Itemid,118/. — Загл. с экрана.
5. Постанова Кабінету Міністрів України «Про затвердження Положення про освітній округ» від 27 серпня 2010 р. № 777 [Електронний ресурс]. — Режим доступу: <http://zakon.rada.gov.ua/cgi-bin/laws/main.cgi?nreg=777-2010-%EF>. — Назва з титул. екрану.
6. Фребелевские общества [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://dic.academic.ru/dic.nsf/bse/145893/Фребелевские>. — Загл. с экрана.

В статье раскрываются вопросы функционирования опорных дошкольных заведений в сельской местности Украины и раскрывается их роль в развитии общественного дошкольного воспитания на селе.

Ключевые слова: опорные дошкольные заведения, детские садики, сезонные и летние колхозные площадки, сельские районы.

The article develops the questions of functioning of supporting preschool establishments in the rural area of Ukraine. It is also shown their role in the development of social upbringing in the village.

Key words: supporting preschool establishments, kindergartens, seasonal and summer collective farm grounds, village districts.

Мельніченко Т. В.,

методист навчально-методичного центру соціально-психологічних тренінгів Інституту психології та соціальної педагогіки Київського університету імені Бориса Грінченка, аспірант лабораторії логопедії Інституту спеціальної педагогіки НАПН України

ФОНОЛОГІЧНИЙ КОМПОНЕНТ МОВЛЕННЯ ЯК СКЛАДОВА ЧАСТИНА УСПІШНОГО ЗАСВОЄННЯ УЧНЯМИ З ТПМ ЗНАТЬ З УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ

У статті розкрито особливості формування фонологічного компоненту мовлення в учнів з тяжкими порушеннями мовлення (ТПМ). Визначено поняття «фонологічний компонент» та його роль у подальшому успішному засвоєнні знань з навчальної дисципліни «Українська мова».

Ключові слова: тяжкі порушення мовлення, учні з тяжкими порушеннями мовлення, фонологічний компонент мовлення, засвоєння знань, навчальний предмет «Українська мова».

На сучасному етапі розвитку корекційної освіти в Україні відбувається реформування та оновлення її змісту. Значна увага приділяється і навчанню дітей з мовленнєвими порушеннями, формуванню мовленнєвих умінь та навичок, мовної та мовленнєвої компетенції. Це здійснюється за допомогою спеціальних програм для молодших класів (2005, 2006 рр.) та адаптованих навчальних програм для 5–10 класів загальноосвітніх навчальних закладів для дітей з тяжкими порушеннями мовлення (2009 р.).

У навчанні дітей з ТПМ молодших класів суттєва роль відводиться засвоєнню ними системи фонологічних знань, умінь та навичок, які, у свою чергу, остаточно засвоюються в розділі «Фонетика. Графіка. Орфоепія. Орфографія» навчальної програми з української мови 5–6 класів. Фонологічний компонент впливає на успішне засвоєння інтонації, складу слова, фонемно-алофонічних перетворень та звукове виконання висловлювання.

В лінгвістичній літературі проблеми фонологічної системи досліджували П. Кузнецов, О. Реформатський, Н. Трубецької, а в логопедичній — ці випадки поодинокі й зустрічаються в наукових працях Л. Бартневої, І. Соботович та Є. Соботович та ін. На жаль, на сьогоднішній день відсутні наукові дані щодо якості засвоєння фонологічного компонента учнями з тяжкими порушеннями мовлення. Саме це і зумовлює актуальність теми дослідження.

Метою статті є уточнення категоріального апарату, розкриття суті поняття фонологічного компонента мовлення та його особливості формування в учнів з тяжкими порушеннями мовлення на уроках «Української мови».

Для того, щоб зрозуміти специфіку засвоєння дітьми з мовленнєвими порушеннями знань та умінь фонологічного, фонетичного, лексичного та граматичного спрямування, необхідно визначити дітей, які належать до категорії з «тяжкими порушеннями мовлення».

У спеціальній літературі під поняттям «тяжкі порушення мовлення» розуміють низку розладів мовлення (алалія, афазія, дизартрія, ринологія, заїкання), які супроводжуються загальним його недорозвитком тяжкого ступеня. Спільним фактором цих порушень є різко виражена обмеженість засобів мовленнєвого спілкування в умовах нормального слуху та збереженого інтелекту (Л. Волкова) [4]. Специфіка ТПМ залежить від часу їх прояву (в процесі мовленнєвої діяльності чи після його завершення); рівня психічного та інтелектуального розвитку; впливів оточуючого середовища тощо [5, 240].

Наявний комплекс методичних рекомендацій щодо подолання мовленнєвих порушень будується на спільних особливостях їх прояву. В процесі організації навчальної діяльності в загальноосвітніх школах для дітей з ТПМ передбачено формування основних мовних (лінгвістичних) компетенцій, а саме: фонетичних, фонематичних, лексичних та граматичних компонентів мовленнєвої діяльності (В. Більюков, О. Гвоздев, О. Леонтєв, Є. Соботович та ін.). Корекційно-розвивальний та педагогічний вплив здійснюється як на логопедичних заняттях, так і під час вивчення окремих предметів, центральне місце серед яких посідає «Українська мова». Опанування освітніх знань із зазначеної навчальної дисципліни в молодших класах здійснюється за допомогою програм для 2–4-х класів загальноосвітніх навчальних закладів для дітей з тяжкими порушеннями мовлення, які створені співробітниками лабораторії логопедії Інституту спеціальної педагогіки НАПН України (2005 р., 2006 р.).

Мовна компетенція учнів початкових класів — це усвідомлення знань про мову; низки спеціальних здібностей, умінь та навичок, що формуються на основі мовних знань; успішне здійснення мовленнєвої діяльності у будь-яких умовах спілкування (М. Вашуленко, О. Рудь, О. Хорошковська). До її складу належать знання: орфоепічні, які формуються на основі знань з фонетики; лексичні, що передбачають збагачення словника; граматичні, опанування яких відбувається з опорою на знання з граматики української мови; стилістичні.

Починаючи з першого класу, в дітей відбувається синтез мовленнєвого досвіду (об'єднання різноманітних властивостей, елементів або частин мовних знань в систему практичних навичок) та знань про мову (процес засвоєння впорядкованої, систематизованої інформації про мову — засвоєння теоретичних знань). На момент вступу до школи у дітей з ТПМ рівень практичних мовленнєвих навичок не досягає достатнього рівня сформованості зазначених знань їхніх однолітків з нормальним мовленнєвим розвитком. У зв'язку з цим, навчальний процес у початковій школі для дітей з ТПМ здійснюється за такими напрямками: 1) компенсація порушень мовленнєвого розвитку; 2) опанування програмового матеріалу. Це вимагає застосування особливих підходів, переважне місце серед яких належить психолінгвістичному, що передбачає врахування механізмів наявних відхилень як в мовленнєвому, так і в психічному розвитку дитини. Така специфіка відображена у корекційно-розвивальному блоці (колонка «Спрямованість корекційно-розвивальної роботи та очікувані результати») програми з предмета «Українська мова» для 2–4-х класів загальноосвітніх навчальних закладів для дітей з тяжкими порушеннями мовлення.

Одним із головних завдань навчального процесу в учнів з ТПМ є формування **фонологічного компонента** мовлення. Він безпосередньо пов'язаний з наявним у даної категорії дітей базового мовленнєвого порушення, яке впливає на стан розвитку звукових засобів. Оскільки вони є матеріальною стороною морфем, слів та їх словоформ, словосполучень, речень, а в кінцевому результаті, — тексту. До функціональних

одиниць фонологічного компонента прийнято відносити як лінійні, або сегментні, які слідують один за одним у мовленнєвому ланцюгу (звуки), так і надлінійні, суперсегментні, просодичні, котрі накладаються на ланцюги звукових сегментів (І. Сусов) [9].

Оскільки основною фонологічною одиницею є фонема, то учні повинні опанувати знання про склад фонем; принципи організації фонем у системі (співвідношення між фонемами у мовленнєвому ланцюгу – парадигматичні та синтагматичні); навчитися усвідомлено користуватися фонемами в процесі виконання усних та письмових завдань.

Фонологічний компонент мовлення є одним зі складових частин мовної (лінгвістичної) компетенції, яка характеризується засвоєнням низки мовних норм, що склалися в історичному плані в фонетиці, граматиці, лексиці, орфоєпії, семантиці, та особливостями їх застосування у будь-якій мовленнєвій діяльності. До основних критеріїв сформованості фонологічного компонента відносять правильну вимову всіх звуків української мови, звукосполучень відповідно до орфоєпічних норм, наголосів, а також досконало розвинений фонематичний слух. За допомогою останнього відбувається диференціювання фонем та оволодіння інтонацією, ритмом та темпом мовлення, наголосом тощо (Л. Артюшкіна, О. Рудь) [1].

Є. Соботович та І. Соботович визначили зміст фонологічного компонента. Його структура передбачає засвоєння учнями знань з узагальнення фонем мови, оволодіння звуковими образами слів, парадигматичною організацією фонем за їхніми смислорозрізнювальними ознаками; формування у дитини знакових операцій за ритміко-інтонаційною оформленістю, акустичним аналізом звукового складу слова, розрізнення та запам'ятовування слів за їх фонемним складом, впізнання слів у мовленні оточуючих, співвіднесення звукової наповнюваності слів з відповідними предметами та явищами [8].

Успішне засвоєння фонологічних знань та умінь молодшими школярами є основою опанування фонетичного принципу письма. Він є першим і важливим, оскільки з його допомогою відбувається передача на письмі не тільки структури фонем, але й написання слів, які є наслідками історичних чергувань. За фонетичним принципом при написанні слів увага звертається на літературну вимову; встановлюється максимальна відповідність між літерами (графемами) та позначуваними ними звуками (єдність «фонема – буква»). Цей принцип в сучасній українській мові є одним із провідних для передачі фонемного складу слова та перенесення частин слова з одного ряду в інший під час їх написання, а також створює надійну основу для формування морфологічного принципу письма на наступних етапах розвитку. Його суть полягає у позначенні однаковим способом морфеми незалежно від її звучання в різних словах або формах того самого слова [2; 10].

Численні дослідження мовленнєвої діяльності дітей з ТПМ засвідчують, що порушення мовленнєвого розвитку викликають труднощі в засвоєнні навчального матеріалу, який передбачений програмами для загальноосвітніх шкіл для дітей з тяжкими порушеннями мовлення, а особливо, знань з предметів мовного циклу (Є. Соботович, В. Тарасун, М. Шевченко та ін.) [7]. Це проявляється у стійких порушеннях процесів читання (дислексіях) та письма (дисграфіях) (Е. Данілавичюте, В. Ільяна, Р. Левіна та ін.), вимагаючи організації додаткових досліджень, спрямованих на визначення особливостей прояву та механізмів помилок, що характеризують писемну продукцію молодших школярів. Ці помилки за даними вітчизняних науковців характеризуються пропусками, змінами, змішуваннями, додаваннями та перестановками букв та складів [3].

Таким чином, початкова школа для дітей з тяжкими порушеннями мовлення забезпечена необхідним інструментарієм (програмами та методичними розробками) для компенсації порушення розвитку фонологічного компонента мовленнєвої діяльності. Але при переході до середньої школи процес засвоєння нових знань все ще супроводжується значною кількістю помилок як в усному, так і писемному мовленні. Це пов'язано з особливим мовленнєвим розвитком, для корекції якого необхідний певний проміжок часу, та відсутність спеціальних програм для основної ланки (існує лише адаптований варіант, який передбачає перерозподіл годин). Можна стверджувати, що специфіка мовленнєвого розвитку залишається поза увагою, а ступінь складності навчального матеріалу з предмета «Українська мова» зростає за рахунок подальшого збагачення програми теоретичними відомостями.

Між тим зміст програми для п'ятого класу передбачає опанування узагальнюючих знань з теми «Фонетика. Графіка. Орфоєпія. Орфографія». Саме ця тема є найбільшою за кількістю годин (20) і спрямована на впорядкування всіх знань, набутих протягом навчання в молодших класах. Мета опанування знань у контексті даної теми полягає у створенні так званого «пускового механізму», який у подальшому дозволяє успішно засвоювати більш складні теми. Вже в п'ятому класі вона виступає основою програмних розділів «Вимова приголосних звуків», «Орфографія», «Орфоєпія», «Будова слова», які характеризуються більш глибоким вивченням у шостому класі та доповнюються темами «Морфологія», «Словотвір».

Зміст навчання в контексті успішного формування фонологічного компонента мовленнєвої діяльності передбачає засвоєння знань про звуки мови (голосні та приголосні; тверді та м'які, дзвінкі та глухі приголосні); засвоєння позначення звуків мовлення на письмі (алфавіт; співвідношення звуків та букв); формування поняття про склад та наголос (знайомство з орфоєпічним словником та словником наголосів,

уміння ними користуватися; визначення наголошених та ненаголошених голосних); формування поняття про орфограму (засвоєння основних правил переносу; знаходження та виправлення орфоепічних та орфографічних помилок на вивчені правила). Учні вчать визначати, розрізняти та користуватися здобутими знаннями, уміннями та навичками як в навчальному процесі під час засвоєння знань з інших навчальних дисциплін, так і під час спілкування з однолітками та дорослими в повсякденному житті [6].

На основі викладеного матеріалу можна зробити **висновок**, що фонологічний компонент мовлення є основоположним для засвоєння учнями знань та умінь, які передбачені в освітніх програмах. Оскільки у молодших школярів з ТПМ рівень здобутих мовленнєвих навичок нижчий, ніж у їхніх однолітків з нормальним мовленням, то подальше їх навчання в основній школі вимагає спеціального підходу під час засвоєння знань з предметів мовного циклу в 5–6 класах.

Перспективами подальших досліджень є вивчення стану фонологічного компонента в учнів з ТПМ основної школи, а саме школярів 5–6 класів, та розробка відповідного алгоритму для успішного засвоєння навчального матеріалу більш високої складності.

ЛІТЕРАТУРА

1. *Артюшкіна Л. М.* Мовленнєва компетентність як складова комунікативного процесу державних службовців [Електронний ресурс] / Л. М. Артюшкіна, О. М. Рудь — Режим доступу: soipro.narod.ru/documents/konf_zhuk/artushkina_rud.doc. — Назва з екрану.
2. *Бондар О. І.* Сучасна українська мова. Фонетика. Фонологія. Орфоепія. Графіка. Лексикологія. Лексикографія : [навч. посіб.] / О. І. Бондар, Ю. О. Карпенко, М. Л. Микитин-Дружинець. — К., 2006. — 368 с.
3. *Ільяна В. М.* Корекція дислексій в учнів молодших класів спеціальних шкіл для дітей з тяжкими порушеннями мовлення : автореф. дис. за здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.03 «корекційна педагогіка» / Ільяна Валентина Михайлівна — К., 2010. — 20 с.
4. Логопедія : учебник для студ. дефектол. фак. пед. высш. учеб. заведений / [под. ред. Л. С. Волковой] — 5-е изд., перераб. и доп. — М. : ВЛАДОС, 2007. — 703 с.
5. Педагогический энциклопедический словарь / [гл. ред. Б. М. Бим-Бад] ; редкол.: М. М. Безруких, В. А. Болотов, Л. С. Глебова и др. — М. : Большая Российская энциклопедия, 2002. — 528 с.
6. Програми з рекомендаціями для 5–10 класів спеціальної загальноосвітньої школи для дітей з порушеннями мовлення [Електронний ресурс]. — Режим доступу: http://www.mon.gov.ua/education/average/programs_porush_movl. — Назва з екрану.
7. *Соботович Є. Ф.* Концепція загальномовленнєвої підготовки аномальних дітей до шкільного навчання [Електронний ресурс] / Є. Ф. Соботович. — Режим доступу : <http://logopedia.nm.ru./Sob-KLP.htm>. — Назва з екрану.
8. *Соботович Є. Ф.* Нормативні показники та критерії оцінювання мовленнєвого розвитку (у його фонологічній ланці) у дітей дошкільного віку [Електронний ресурс] / Є. Ф. Соботович. — Режим доступу : <http://logopedia.nm.ru./Sob-Kr-F.htm>
9. *Сусов И. П.* Введение в языкознание [Електронний ресурс] / И. П. Сусов. — М. : Восток — Запад, 2006. — 382 с. — Режим доступу: <http://homepages.tversu.ru/~ips/LingFak1.htm>
10. Сучасна українська літературна мова : підручник / М. Я. Плющ, С. П. Бевзенко, Н. Я. Грипас та ін. ; [за ред. М. Я. Плющ]. — 3-тє вид., стер. — К. : Вища школа, 2001. — 430 с.

В статье раскрыты особенности формирования фонологического компонента речи у учащихся с ТНР. Определено понятие «фонологический компонент» и его роль в дальнейшем успешном усвоении знаний по учебной дисциплине «украинский язык».

Ключевые слова: тяжелые нарушения речи, ученики с тяжелыми нарушениями речи, фонологический компонент речи, усвоение знаний, учебный предмет «Украинский язык».

The article exposed the phonological component of language in children with SSD. The notion of “phonological component” and its role in furthering the successful adoption of knowledge of the discipline “Ukrainian language”.

Key words: severe speech disorders, students with severe speech disorders, phonological component of language, learning, school subject “Ukrainian language”.