

Література:

1. Словник української мови в 11 томах. 1978. Т. 9. С. 137. URL: <http://sum.in.ua/s/seredovyshhe/>
2. Корольова Л. М. Креативне освітнє середовище – шлях до успішної педагогічної діяльності майбутніх учителів початкових класів. *Молодий вчений*. 2018. № 2(54). С. 260–264. URL: <http://molodyvcheny.in.ua/files/journal/2018/2/63.pdf>

ЗАСВОЄННЯ ПРАВИЛ ПЕРЕНОСУ СЛІВ МОЛОДШИМИ ШКОЛЯРАМИ З ТЯЖКИМИ ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ

Рібцун Ю. В.

*кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник,
старший науковий співробітник відділу логопедії
Інституту спеціальної педагогіки і психології
імені Миколи Ярмаченка
Національної академії правових наук України
м. Київ, Україна*

Українська мова – багата, красива, милозвучна, розмаїта та мелодійна. Такою її робить наявність у лексиці значної кількості слів із відкритими складами, відсутність в одній лексемі кількох складних збігів, на відміну, наприклад, від німецької «Sprache» (мова). Межа між складами в українській мові змінюється разом із темпом, наголосом та інтонацією, що полегшує здатність до опанування складоподілом.

У дітей із тяжкими порушеннями мовлення (ТПМ) як дошкільного, так і шкільного віку спостерігаються труднощі звуко-складової структури у вигляді слізій, контамінацій, персеверацій, антиципацій, додавань зайвих складів, спотворень структури слова на рівні окремого складу. Зазначені помилки зумовлені недостатньою сформованістю базових передумов опанування навичками складоподілу, а саме: ритміко-динамічної організації рухів, оптико-просторових і часових орієнтувань, слухового гнозису, аналітико-синтетичної діяльності, зокрема у діаді «симультанні схеми → послідовність сегментів» (лічба, читання, письмо) на вербальному та невербальному рівнях, взаємодії мовленнєво-рухового та мовленнєво-слухового аналізаторів [1].

Порушення звуко-складової структури призводить до появи в мовленні численних семантичних помилок, що утруднює спілкування з ровесниками та дорослими (З. Агранович, Г. Бабіна, Л. Ванюкова, Г. Гуровець, Т. Єгоров, Л. Єсечко, Н. Жукова, М. Китаєва, Б. Кітерман,

В. Ковшиков, Н. Курдвановська, Р. Лалаєва, Л. Левіна, А. Маркова, І. Марченко, Ю. Рібцун, Н. Січкачук, Н. Сафонкіна, Є. Соботович, Т. Ткаченко, Н. Чемоданова, Н. Чередніченко, Н. Четвертушкіна, М. Швачкін та ін.) [3; 4].

Результати енцефалограм свідчать про часту наявність у дітей із ТПМ мінімальних органічних уражень мовленнєвих зон кори головного мозку. Зокрема мовленнєвого центру у передніх відділах лобної долі кори домінантної півкулі головного мозку (citoархітектонічні поля Бродмана 10, 45, 46), що відповідає за програмування діяльності, її контроль та регуляцію, сукцесивний аналіз і синтез. Останній, своєю чергою, відіграє важливу роль в обробці синтагматично організованих мовних одиниць у вигляді різноманітних послідовностей (звуків і складів у слові, лексем у словосполученні та реченні, речень у тексті).

Отже, як на нейрофізіологічному, специфічно-мовленнєвому, так і навчально-мовному рівнях учні з тяжкими порушеннями мовлення відчують значні труднощі в оволодінні навичками складоподілу та переносу слів.

Тему «Перенос слів по складах» учні з ТПМ починають вивчати на початку другого класу та застосовують вивчене упродовж усього шкільного навчання. Молодші школярі вивчають поняття складу, знайомляться з поділом рисочками слів на склади, вчать знаходити слова з однаковими складами, названою кількістю складів, закінчувати лексеми відсутнім останнім складом.

На заваді засвоєння зазначеної теми є недостатнє вміння здобувачів початкової освіти із ТПМ диференціювати схожі (часто ідентичні) для їх розуміння поняття «звук-склад-слово», «словосполучення-речення-текст», труднощі звуко-буквеного, складового, морфологічного, синтаксичного аналізу та синтезу, існування протиріч у вигляді наявності теоретичних знань і неспроможності їх практичного вживання. Прикладне застосування правил учнями із ТПМ відбувається надто повільно, адже потребує досить тривалої автоматизації. Педагогу доцільно спрямовувати увагу школярів на можливості використання зовнішніх опор у вигляді графічних позначень окремих складів з їх одночасним промовлянням, поточним і кінцевим контролем.

У писемному мовленні поділ слів на частини з метою переносу в наступний рядок може здійснюватись за фонетичним, морфологічним або орфографічним принципом. Фонетичний принцип знаходить своє вираження у природному ритмічному чергуванні мовленнєвого плину. Наприклад, лексема «зошит» переноситься не «зош-ит», а «зо-шит», що природно ритмічно відображається на рівні «чуття мови» і так само віддзеркалюється на письмі.

Здобувачі початкової освіти з важкими порушеннями мовлення засвоюють, що: а) в слові стільки складів, скільки голосних; б) слова переносяться з рядка в рядок складами; в) слова з одним складом не поділяються для переносу.

В учнів із ТПМ складоподіл саме односкладових слів, особливо зі збігом приголосних, викликає значні утруднення. Так, наприклад, слово «вовк» може бути поділено дитиною на склади таким чином: «во-в-к» (3 склади). Саме тому для роботи з молодшими школярами доцільно створювати спеціальні тексти, насичені односкладовими словами, які можуть використовуватись як для читання, так і для списування. Учні поступово засвоюють, що односкладові слова не розриваються та не переносяться. Пропонуємо зразок такого тексту.

Чому жук прогнав павука?

Це ліс. Тут ріс бук, дуб, клен, куш... А ось мох, гриб. Ще ніч. І крик: «Ух! Ух!» – то сич. Птах пурх у куш. Десь вив вовк. Трісь-трісь! – йшов лось. Тут слід. Чий же це слід? Це біг лис. Стих шум...

А ось вже день. Ліз жук. Зліз на пень. Зирк –це хто? Птах не птах, звір не звір...

– Ти хто?

– Я павук.

– Па-вук? Киш! Це мій пень!

– Як так «киш»?

– А ось так: киш – і все тут. Ти не мій брат, ти не мій друг. Мій друг вуж. А я жук. Ти ж па-вук. В цім вся суть. Чув? Геть! Це не гра.

Ось дуб. Па-вук шмиг на сук – втік:

– Бач, а я тут!

(Юлія Рібун)

Вперше оповідання інтонаційно виразно та емоційно читає учитель, роблячи логічні паузи, адже сприймання тексту та розуміння його змісту може бути дещо утрудненим через насичення вигуками і звуконаслідуваннями. Після самостійного читання оповідання школярі намагаються знайти відповідь на поставлене запитання, яке прозвучало в назві тексту. Учні приходять до висновку, що слово «павук» є «зайвим», адже, на відміну від усіх інших лексем, воно має два склади.

Морфологічний принцип зумовлює поділ слова відповідно до меж значущих його частин, які, як правило, не можна розділяти. Наприклад, лексема «відлетіти» переноситься не «ві-длетіти», а «від-летіти».

Найвні у молодших школярів із ТПМ труднощі у визначенні кореневої частини слова досить часто зумовлюють невміння виокремити інші морфеми (префікс, суфікс, флексія), що відображається на письмі у вигляді недоцільних розривів при переносі. Це потребує від педагога проведення цілеспрямованої роботи з учнями з удосконалення навичок словозміни та словотворення, добору спільнокореневих слів.

Орфографічний принцип переносу передбачає вивчення та застосування правил в якості орфографічної пильності – учень повинен навчитись бачити «проблемне місце», відразу пригадати вивчене і записати правильний варіант.

Молодші школярі засвоюють, що не можна: а) залишати одну літеру на рядку; б) розривати буквосполучення *дз, дж, йо, ьо*; в) відокремлювати апостроф та знак м'якшення від попередньої літери.

Водночас учні із ТПМ, як вже було зазначено, не завжди здатні виокремлювати морфеми у словах і часто конкретно сприймають вивчене. Саме тоді з'являються переноси слів типу «пі-дземелля», де *дз* не є буквосполученням, а *д* є частиною префікса «під», а *з* – частиною кореня «зем». Крім того, молодші школярі із ТПМ досить часто приєднують сполучники та прийменники до складу лексем, які стоять після них, і тоді перенос слів виглядає таким чином: «на-длісом».

Б. Теплов відзначав, що основою складоутворення та вміння правильно переносити слова є чуття ритму. Саме тому в роботі зі здобувачами початкової освіти з тяжкими порушеннями мовлення стануть у нагоді логоритмічні та темпо-ритмічні фонологічні вправи, завдання на розвиток кінетичного та кінестетичного, оптико-просторового праксису, фонематичних процесів, слухо-мовленнєвої уваги та пам'яті [2].

Таким чином, навчання дітей із ТПМ потребує індивідуального всебічного вивчення структури мовленнєвого порушення, розробки принципів диференційованого навчання та виховання з урахуванням наявних у школяра потенційних і компенсаторних можливостей, визначення найбільш ефективних психолого-педагогічних засобів, методів і прийомів, проведення цілеспрямованих систематичних занять, що дасть змогу повноцінно вивчати рідну мову за загальноосвітньою програмою.

Література:

1. Рібцун Ю. В. До проблеми порушення звуко-складової структури слова у дітей. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова*. 2013. Вип. 23. С. 206–208
2. Рібцун Ю. В. Логопсихокompенсаційна робота з молодшими школярами з тяжкими порушеннями мовлення. *Педагогіка XXI століття: сучасний стан та тенденції розвитку* : колект. моногр. 2021. Ч. 2. Львів-Торунь : Ліга-Прес. С. 886–915.
3. Чемоданова Н. В. Особенности слогового анализа и синтеза у младших школьников с тяжёлыми нарушениями речи. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова*. 2013. Вип. 24. С. 267–272.