



УДК 376.36



ОСОБЛИВОСТІ ЗАСВОЄННЯ ФОНЕТИЧНОГО ПРИНЦИПУ ПИСЬМА УЧНЯМИ 2 – 4 КЛАСІВ ІЗ ТЯЖКИМИ ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ

Майя МЕДВЕДЄВА, Кримський інженерно-педагогічний університет м. Сімферополь, Україна, maya-m@inbox.ru

Розглядаються питання формування мовленнєвої компетенції учнів з тяжкими порушеннями мовлення, яка передбачає опанування усним та писемним мовленням. Дослідження становлення акту письма в учнів 2 – 4 класів виявило низку недоліків, які обумовлені, з одного боку, складною багаторівневою організацією письма, з іншого, мовленнєвими порушеннями. Оволодіння фонетичним принципом письма передбачає сформованість артикуляційно-акустичних операцій і їх взаємодії. Зміст публікації поєднує теоретичні висновки та результати дослідження у вигляді графіків, таблиць, які наочно розкривають особливості опанування фонетичного принципу письма учнями 2 – 4 класів із ТПМ.

Ключові слова: мовленнєва компетентність; учні з тяжкими порушеннями мовлення; писемна діяльність; фонетичний принцип письма.

Майя МЕДВЕДЕВА, Крымский инженерно-педагогический университет, г. Симферополь, Украина
ОСОБЕННОСТИ ОВЛАДЕНИЯ ФОНЕТИЧЕСКИМ ПРИНЦИПОМ ПИСЬМА УЧАЩИМИСЯ 2 – 4 КЛАССОВ С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ

В статье рассматриваются вопросы формирования речевой компетенции школьников с тяжелыми нарушениями речи, содержание которой предполагает овладение устной и письменной деятельностью. Исследование становления письменной речи у учащихся 2 – 4 классов выявило ряд неточностей, которые обусловлены, с одной стороны, сложной многоуровневой организацией письма, с другой, речевыми нарушениями. Овладение фонетическим принципом письма предполагает сформированность артикуляторно-акустических операций и их взаимодействие. Содержание публикации сочетает теоретические выводы и результаты исследования в виде графиков, таблиц, которые наглядно раскрывают особенности овладения фонетическим принципом письма учащимися 2 – 4 классов с ТНР.

Ключевые слова: речевая компетентность; учащиеся с тяжелыми нарушениями речи; письменная деятельность; фонетический принцип письма.

Maya MEDVEDEVA, Crimean engineer-pedagogical university Simferopol, Ukraine
FEATURES OF CAPTURE PHONETIC PRINCIPLE OF WRITING SPEECH OF PUPILS OF 2 – 4 CLASSES WITH HEAVY VIOLATIONS OF SPEECH

The questions of forming the verbal proficiency of the pupils with heavy violations of speech are described in the article. The verbal proficiency is supposed to be captured by verbal and writing speech. Research of writing speech of pupils in 2 – 4 classes, exposed the row of inaccuracies which are conditioned, from one side, by difficult multilevel organization of writing speech, with other, by vocal violations. The formation of articulate-acoustic operations and their cooperation supposes a capture phonetic principle of writing speech. The table of contents of publication combines theoretical conclusions and research results as charts, tables which evidently expose the features of capture phonetic principle of writing speech of pupils of 2 – 4 classes with heavy violations of speech. The acquirement of written speech phonetic principle depends not only on



correct pronunciation and also on auditory processes forming. Basic conformities to law of influence of the state of pronunciation and auditory perception and presentations on the process of writing speech are represented in the article. A successful acquirement of writing speech phonetic principle is pre-condition of mastering of morphological principle of written speech.

Keywords: the verbal proficiency; pupils with heavy violations of speech; writing speech; phonetic principle of writing speech.

Поняття мовної і мовленнєвої компетенції на момент становлення та навчання мовлення набуває нового сенсу. Метою шкільного навчання рідної мови є формування мовної особистості, тобто людини яка володіє мовою на різних рівнях: фонетико-фонологічному, семантичному (лексичному й граматичному) та структурно-синтаксичному. Таким чином, мовна особистість реалізується в оволодінні мовно-мовленнєвої компетенції (С. Караман, Л. Мацько, М. Пентилюк, Т. Симоненко й ін) [11].

Мовна компетенція – широке поняття, що охоплює спектр мовних здібностей, знань, умінь та навичок, які забезпечують успішне здійснення мовленнєвої діяльності. Мовленнєву компетенцію треба тлумачити як діяльність, яка реалізується у формуванні умінь говорити й слухати, а також у виробленні вмінь користуватися усним та писемним мовленням, багатством її засобів виразності залежно від мети та завдань висловлювання і сфери суспільного життя.

Велике значення для учнів із недоліками мовлення має формування фонологічного компонента мовленнєвої компетенції, до складу якого входить фонематичне сприймання – основний компонент мовленнєвого відчуття, здатність відрізнити і сприймати звуки мовлення, співвідносити їх з фонетичною ситуацією рідної мови. У дітей із тяжкими порушеннями мовлення (ТПМ) за причини наявності недоліків звуковимови відстає формування фонематичного сприймання, сутність якого полягає у розумінні спеціальних дій із виділення звуків мовлення, встановлення звукової структури слова як одиниці, здатність сприймати на слух і точно диференціювати всі звуки мовлення (фонемі), особливо звуки, подібні за звучанням (М. Генінг, Н. Герман, Д. Ельконін).

Отже, фонологічний компонент мовленнєвої компетенції охоплює:

- оволодіння узагальненими звукотипами (фонемами мови);
- володіння звуковими образами слів (фонемним складом слова з урахуванням послідовності фонем у ньому);
- оволодіння парадигматичною організацією фонем за їхніми смислорозрізнавальними ознаками.

На базі засвоєння фонологічного компонента мовленнєвої компетенції відбувається формування писемної діяльності за фонетичним принципом [3, 4]. Фонетичний принцип письма передбачає відповідність написаного слова його звучанню. Враховуючи вчення про фонему, що є узагальненим звукотипом, який залежно від положення в слові має різні варіанти звучання (алофони), фонетичне письмо передає не звуки у відриві від їх значення, а фонемі. Отже, фонетичне письмо засновано не на відповідності букви і звуку, а на відповідності букви і фонемі [1, 111 – 112]. Основний вид фонемі, що реалізується в сукупності її диференційних ознак і обумовлений оточенням, виявляється в сильній позиції, а в слабкій – виявляються варіанти фонемі.

При формуванні одного з видів мовлення, а саме писемного, додається ще один елемент – графема, яка є найдрібнішою смислорозрізнавальною одиницею письма, тотожною фонемі в усному мовленні. Графема для позначення фонемі обирається за її звучанням у сильній позиції. Тому враховуючи співвідношення фонемі і графемі,



письмо розглядається як графо-фонемна діяльність, для реалізації якої необхідно опанування певних умінь і навичок:

- правильна звуковимова;
- чітке сприймання і диференціація звуків;
- розвиненість звукових аналітико-синтетичних процесів;
- знання і розрізнення графічного образу звуків.

Під час нашого дослідження ми вивчали сформованість вищезгаданих умінь і навичок в учнів 2 – 4 класів із тяжкими порушеннями мовлення (ТПМ). Здійснивши аналіз документації і результатів обстеження звуковимовної сторони мовлення учнів, ми відзначили такі особливості:

- наявність артикуляторних порушень органічного характеру:

11 учнів з діагнозом «ринолалія» (9,2 %);

16 – «стерта форма дизартрії» (13,3 %);

14 – «моторна алалія» (11,6 %);

5 – «сенсорна алалія» (4 %);

- порушення звуковимови функціонального характеру:

52 учня з діагнозом «поліморфна дислалія» (48 %);

- комплексність мовленнєвого порушення:

36 учнів із загальним недорозвиненням мовлення II рівня (33,3 %);

72 – із загальним недорозвиненням мовлення III рівня (66,7 %);

- позитивна динаміка корекції звуковимови:

6 учнів 2 класу з виправленою звуковимовою (19,4 %);

13 учнів 3 класу (41,9 %);

12 учнів 4 класу (38,7 %).

Опанування фонетичного принципу письма окрім правильної звуковимови залежить від сформованості акустичних процесів. Розроблена нами методика дала змогу провести дослідження слухових операцій, що беруть участь у сприйманні матеріалу і формуванні уявлень, і констатувати наступні закономірності:

- стан вимовної сторони мовлення не є визначальним при опануванні фонетичного принципу письма;
- порушення процесу сприймання і його функцій є притаманними учням з різним станом звуковимови;
- специфічне співвідношення артикуляторних і акустичних характеристик;
- недостатня сформованість слухових уявлень;
- порушення аналітико-синтетичної діяльності.

У процесі аналізу письмових робіт учнів виявлені недоліки письма були наявні як у школярів з фонетично правильною звуковимовою, так і в учнів з порушеною звуковимовою. Водночас, нами була встановлена зворотна залежність числа артикуляторних і писемних порушень: кількість учнів із порушеннями вимови до 4 класу зменшувалася, а число помилок у письмових роботах, не пов'язаних з нормами орфографії, збільшувалося (таблиця № 1).

Аналізуючи дані, представлені у таблиці № 1, можна дійти висновку про те, що мовленнєво-рухові порушення (низхідна крива) не є провідними і визначальними причинами прояву фонетичних недоліків на письмі (висхідна крива).

Виходячи з онтогенезу становлення мовленнєвої діяльності, розвиток сприймання власно вимовлених звуків, сприймання чужого мовлення, формування і розвиток рівнів сприймання відбувається на основі багатократного імітаційного артикулювання. Дослідження вчених [7] свідчать про значну роль мовленнєво-рухового аналізатора у формуванні акустичних функцій і операцій.

Для вивчення слухових процесів учням було запропоновано завдання, спрямоване на дослідження слухового сприймання слів, що розрізняються одним звуком. До



таких слів відносяться слова-квазіомоніми, які є певним набором звуко-комплексів, що несе власну семантичну інформацію. Аналіз розрізнення слів-квазіомонімів дав змогу дійти таких висновків:

- усі учні експериментальної групи допустили помилки при виконанні зазначеного завдання,
- учні, які мають у власній вимові відсутні звуки або звуки, що піддаються замінам, допускали помилки не лише в словах, що мають відповідно порушені звуки, але і в словах, що містять опозиційні звуки, не порушені в мовленні учнів.

Помилки припустилися 45,9 % учнів із порушеною звуковимовою, 37,5 % учнів із раніше порушеною звуковимовою і 25,8 % з фонетично правильною звуковимовою.

Отримані результати показали, що у дітей із ТПМ порушений процес сприймання і недостатньо точно сформовані його функції: слуховимовна (на рівні фонем) і смислорозрізнавальна (на рівні слів). Водночас, недостатня активізація акустико-артикуляційного образу пов'язана з неточністю слухової диференціації звуків як у дітей із порушеною вимовою, так і в учнів зі збереженою вимовою [9].

На основі сприймання звуків мовлення у дитини формуються узагальнюючі образи фонем – слухові уявлення. Результати виконання серії завдань, спрямованих на вивчення сформованості уявлень в учнів з ТПМ, дали можливість зробити такі висновки:

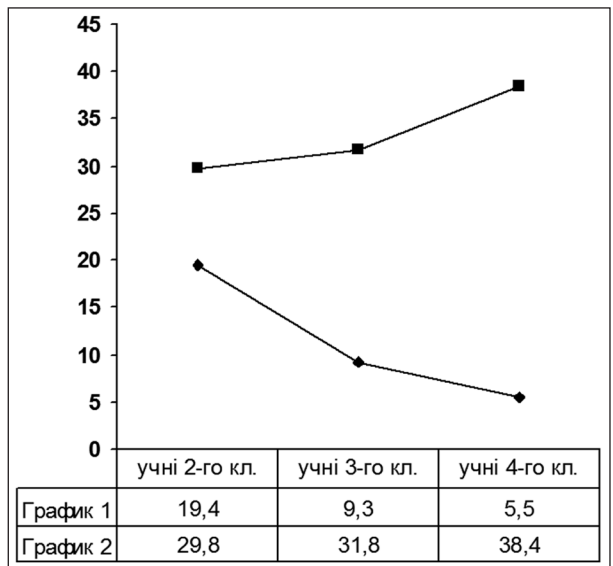
- слухові уявлення учнів, на основі яких відбувається сприймання спотвореної чужої мови, мають достатній рівень сформованості;
- значна частина учнів здатна розрізнити спотворення образу слова, подібного власній вимові, у чужому мовленні. Не виявили помилок у мовленні експериментатора 29,7 % учнів із порушеною звуковимовою, 20 % учнів з автоматизованою вимовою, 8,4 % учнів з фонетично вірною вимовою;
- слухові уявлення учнів виявились несформованими незалежно від стану звуковимови. При виконанні завдання «Розклади картинки», що засноване на виключенні власного мовлення, учні з різним станом звуковимови допустили неточності:

- 68,1 % учнів із недоліками звуковимови;
- 61,6 % учнів із виправленою звуковимовою;
- 57,5 % учнів із фонетично правильною вимовою.

Досліджуючи стан аналітико-синтетичних процесів, ми враховували теорію О. Лурії про поетапність організації процесу письма. *Перший етап* – акустичний аналіз звукового складу слова, що містить кілька операцій: виділення послідовності звуків й їх уточнення, перетворення чутних у цей момент звукових варіантів у чіткі узагальнені мовні звуки – фонемі. *Другий етап* – переклад виділених фонем або їхніх комплексів у зорову графічну схему, тобто «перекодування» фонемі в графему. Процес письма на цьому етапі містить у собі переклад звукової структури слова в систему графічних знаків.

Таблиця 1

Графічні показники співвідношення порушень звуковимови і писемної продукції учнів 2 – 4 класів





Третій етап охоплює перетворення підлеглих написанню оптичних знаків-літер у потрібні графічні накреслення. На третьому етапі процесу письма здійснюється «перекодування» зорового образу літери в кінетичну схему послідовних рухів.

У процесі аналізу результатів виконання запропонованої серії завдань, було відзначено найбільшу кількість порушень на рівні аналізу і синтезу складового матеріалу (57 % учнів), причому аналітико-синтетична діяльність викликала труднощі при виконанні завдань, що спиралися на уявлення учнів про складовий набір слова. При вивченні аналітико-синтетичних процесів 27 % учнів з фонетично чистою вимовою допустили помилки при визначенні звуко-складової структури слова.

Труднощі засвоєння фонетичного принципу письма, що передбачає ідентичність сприйнятої і відтворення на письмі вербальної інформації, пов'язані з особливостями формування слухомовленнєвої діяльності в учнів із ТПМ, у якій беруть участь такі операції та функції як артикулювання, сприймання, уявлення, операції аналізу і синтезу. Зазначені особливості ведуть до утруднення оволодіння фонетичним принципом письма, і як наслідок, до появи специфічних (дисграфічних) порушень на письмі.

Так, несформованість системи фонематичних операцій впливає на здатність розрізняти на слух акустично близькі звуки, що проявляється на письмі в замінах букв, відповідних звукам, що не диференціюються (Р. Левіна, Н. Нікашина, Л. Спірова). Наявність порушень у вимові дитини (замін або спотворень) виражається на письмі в замінах букв, відповідно замін в усному мовленні [9].

Виникнення труднощів, пов'язаних з аналітико-синтетичною діяльністю, призводить до появи на письмі пропусків, перестановок букв і складів (Л. Спірова). На думку Г. Чиркіної [12, 102] для здійснення повноцінної писемно-мовленнєвої діяльності дитина повинна вміти здійснювати звуковий аналіз слова, щоб виділити кожен звуковий варіант слова і співвіднести його з фонемою. Неточності зорових операцій виражаються в появі на письмі графічних порушень, що характеризуються неправильною передачею графічного образу літери.

Перераховані порушення впливають на своєрідність оволодіння фонетичним принципом письма учнями з ТПМ. Писемна продукція школярів має ряд особливостей. Аналіз теоретичних даних [6, 10] та результати проведеного констатувального експерименту дали можливість зробити висновки щодо своєрідності артикуляційних та акустичних характеристик звуків:

- наявність відставання формування акустичних процесів від артикуляційних. Тільки у 27 % учнів відмічена наявність артикуляційних неточностей, хоча серед учнівських робіт не було жодної, у якій би не проявилися порушення написання слухового диктанту, у деяких роботах кількість неточностей досягла 10 – 12 помилок;
- сформованість артикуляційних позицій не свідчить про правильне сприймання акустичних характеристик звуків. Якщо недоліки порушень звуковимови з 2 по 4 клас має тенденцію зменшення (від 37 % до 17 %), то кількість неточностей при написанні слухового диктанту збільшується (від 21 % до 42 %);
- відсутність правильно сформованих образів (уявлень) кореляційних звуків або звукокомплексів;
- особливості етапів переходу зовнішніх звукових сигналів (сприймання) у внутрішні форми (уявлення) та їх репродукція в учнів із ТПМ (відповідно до положень теорії формування розумових дій П. Гальперіна [2]).

Дані аналізу процесу письма свідчать про те, що учні допускають велику кількість помилок при виконанні різних видів письмових робіт (диктант, списування, творче письмо) незалежно від класу, у якому вони знаходяться.

Аналізуючи кількісний склад помилок, припущених при написанні різних видів робіт, доходимо висновку, що в диктантах спостерігається їх більша кількість, оскільки даний вид письма передбачає максимальну участь слухових операцій і функцій.



Розгляд якісного складу недоліків засвідчує, що найбільш численною виявилася група порушень передачі звукової і складової структури слова, яка характеризується співвідношенням фонемного і графемного складу слова. Дана група порушень часто зустрічається (є частотною) і становить близько 50 % від числа всіх помилок. Ці порушення є стійкими, оскільки повторюються при написанні різних видів письмових робіт, а також характерні для письмових робіт учнів 2, 3 та 4 класів, тому дану групу недоліків можна характеризувати як дисграфічні порушення [8, 9, 12].

При вивченні різних видів писемної діяльності учнів на першому етапі констатувального експерименту ми помітили, що найбільш часто зустрічаються помилки, пов'язані з порушеннями відтворення фонетичної сторони слова, а саме передачі звукової і складової структури слова: фонетичні заміни твердих і м'яких звуків, уподіблення, перестановки, додавання, графічні помилки і пропуски букв і складів. Серед даного виду порушень ми виділили наступні групи неточностей, цифрові показники яких від класу до класу переважають над іншими групами помилок. Порушення передачі звукового та складового складу слова ми класифікували на групи та занесли до *таблиці 2*.

Таблиця 2

**Співвідношення типів помилок
при передачі звукової та складової структури слова**

Типи помилок по класам	2 клас	3 клас	4 клас
Фонетичні	18,6 %	23,4 %	33,3 %
Заміни твердих та м'яких звуків	7 %	15,6 %	7,4 %
Уподіблення	16,3 %	4,7 %	12,3 %
Переставляння	2,3 %	–	3,7 %
Додавання	2,5 %	2 %	4 %
Графічні	18,6 %	7,8 %	7,4 %
Пропуски	30,2 %	40,6 %	36 %
Русизми	7 %	7,8 %	–

Дані таблиці свідчать про те, що учні припускаються більшої кількості помилок на пропуски букв чи складів, причому ці порушення є стійкими і наявні як у роботах учнів 2, так і в учнів 3 та 4 класів. Зауважимо також, що їх кількість не зменшується і становить приблизно третю частину від загальної кількості помилок першої групи. Результати досліджень учених вказують, що розповсюдженими, найбільш частими помилками є помилки на пропуски букв, як у дітей із порушеннями мовлення, так і в дітей зі звичайним мовленнєвим розвитком [5].

На другому місці за частотністю є фонетичні помилки, які характеризуються неточною передачею на письмі фонемного складу слова, що стоїть у сильній позиції. На думку Р. Левіної фонетичні помилки проявляються на письмі у зміщенні букв, що позначають звуки, які між собою відрізняються тонкими артикуляційно-акустичними ознаками [9].

На третьому місці знаходяться графічні помилки, до яких відносяться змішення схожих за графічним зображенням букв.

Отже, писемна продукція учнів 2 – 4 класів характеризується особливостями засвоєння фонетичного принципу письма. Найбільшою і найчастішою є група помилок, пов'язана з неточною передачею на письмі звукової та складової структури слова, що вказує на несформованість артикуляційно-акустичних операцій та функцій, а також на порушення їх взаємодії.

Порушення звуковимови, характерні для учнів із ТПМ, зумовлюють несформованість фонематичних процесів – сприймання і уявленя. Від стану звуковимови залежить



чіткість акустичних рецепцій. Недоліки, пов'язані із заміною букв, відповідних звукам, що розрізняються за артикуляторно-акустичними ознаками, виявляються в письмових роботах учнів як з порушеною, так і фонетично правильно звуковимовою.

Такі висновки свідчать про другорядний вплив артикуляційного компонента на процес сприймання, а також про порушення його функції (слуховимовної). Якщо учні з порушеною і збереженою вимовою не відрізняють слова за слуховимовним параметром, то можна констатувати неточність формування слухових диференціацій, в основі яких лежить активізація артикуляційно-акустичного образу.

Результати експерименту підтверджують положення про взаємопов'язаність та взаємообумовленість процесів сприймання і вимови звуків, про їх уточнення й доповнення одного іншим. Однак нормальне функціонування писемної діяльності забезпечує не тільки взаємодія цих двох складових, в основі яких лежить діяльність відповідних аналізаторів. Оволодіння фонетичним принципом передбачає сформованість слухомовленнєвої діяльності, в якій беруть участь такі операції та функції, як сприймання, артикулювання, уявлення, операції аналізу і синтезу. Особливого значення засвоєння фонетичного принципу письма як важливого етапу в навчанні письма учнів з ТПМ, набуває у зв'язку з тим, що воно виступає передумовою успішного формування морфологічного принципу письма.

ЛІТЕРАТУРА

1. Аванесов Р. И., Сидоров В. Н. Реформа орфографии в связи с проблемой письменного языка / Р. И. Аванесов, В. Н. Сидоров // Русский язык в советской школе. – 1930. – № 4. – С. 110–118.
2. Гальперин П. Я. К вопросу о внутренней речи / П. Я. Гальперин // Докл. АПН РСФСР. – 1957. – № 4. – С. 55–60.
3. Гвоздев А. Н. Об основах русского правописания. В защиту морфологического принципа русской орфографии / А. Н. Гвоздев. – М.: Изд-во РСФСР. – 1960. – 64 с.
4. Горбачевич К. С. Нормы современного русского литературного языка / К. С. Горбачевич. – М.: Просвещение, 1989. – 208 с.
5. Гурьянов Е. В. Психология обучения письму / Е. В. Гурьянов. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1959. – С. 7.
6. Зиндер Л. Р. Очерк общей теории письма / Л. Р. Зиндер. – Л.: Наука. Ленингр. отд-ние, 1987. – 109 с.
7. Колпovская И. К. Влияние недоразвития речи на усвоение письма / И. К. Колповская. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1961. – С. 72. – (Сборник: Школа для детей с тяжелыми нарушениями речи).
8. Лалаева Р. И. Устранение нарушений чтения у учащихся вспомогательной школы / Р. И. Лалаева. – М.: Просвещение, 1978. – 88 с.
9. Левина Р. Е. Недостатки произношения, сопровождающиеся нарушениями чтения и письма / Р. Е. Левина // Логопедическая работа в школе. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1953. – С. 3–18.
10. Никашина Н. А. Недостатки произношения и письма у учащихся первых классов массовых школ / Н. А. Никашина // Вопросы логопедии. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1959. – С. 7–74.
11. Пентилюк М. І. Компетентнісний підхід до формування мовної особистості в євроінтеграційному контексті / М. І. Пентилюк // Українська мова і література в школі. – № 2. – 2010. – С. 2–5.
12. Чиркина Г. В. Дети с нарушениями артикуляционного аппарата / Г. В. Чиркина. – М.: Педагогика, 1969. – 120 с.

REFERENCES (TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

1. Avanesov R. I., (1930). Sidorov V.N. Reforma orfografii i svyazi s problemoj pis'mennogoazyka. (Reform of orthography connected with the problem of writing language). 4, 110–118. (In Russian)
2. Gal'perin P. Ja., (1957). K voprosu o vnutrennej rechi. (To the question of internal speech). 4, 55–60. (In Russian)
3. Gvozdev A. N., (1960). Ob osnovah russkogo pravopisaniya. V zashchitu morfolozicheskogo principa russkoj orfografii. (About bases of the Russian spelling. In defence of morphological principle of Russian orthography). Moscow. (In Russian)
4. Gorbachevich K. S., (1989). Normy sovremenno go russkogo literaturno goazyka. (Norms of modern literary Russian). Moscow. (In Russian)
5. Gur'janov E. V., (1959). Psihologija obuchenija pis'mu. (Psychology of teaching of writing speech). Moscow. (In Russian)

6. Z i n d e r L. R., (1987). Ocherk obshhej teorii pis'ma. (Essay of the general theory of writing speech). Leningrad. (In Russian)

7. K o l p o v s k a j a I. K. Vlijanie nedorazvitija rechi na usvoenie pis'ma. (Influence of exhalation of speech on mastering of writing speech). Moscow. (In Russian)

8. L a l a e v a R. I. Ustranenie narushenij chtenija u uchashhihsja vspomogatel'noj shkoly. (Removal of violations of reading at the pupil of auxiliary school). Moscow. (In Russian)

9. L e v i n a R. E. Nedostatki proiznoshenija, soprovozhdajushiesja narushenijami chtenija i pis'ma. (Errors of pronunciation, reading and writing speech attended with violations). Moscow. (In Russian)

10. N i k a s h i n a N. A. Nedostatki proiznoshenija i pis'ma u uchashhihsja pervyh klassov massovyh shkol. (Lacks of pronunciation and writing speech of A-ones of regular schools). Moscow. (In Russian)

11. P e n t i l j u k M. Kompetentnisnij pidhid do formuvannja movnoi osobistosti v evrointegracijnomu konteksti. (Proficiency approach to forming of linguistic personality in an eurointegration context). Kiev. (In Ukrainian)

12. C h i r k i n a G. V. Deti s narushenijami artikuljacionogo apparata. (Children with violations of articulatory vehicle). Moscow. (In Russian)

ВІТАЄМО З ЮВІЛЕЄМ СВІТЛАНУ ІВАНІВНУ ВАСИЛЬКОВСЬКУ!



У лютому святкувала ювілей **Світлана Іванівна ВАСИЛЬКОВСЬКА**, директор комунального спеціального загальноосвітнього навчально-реабілітаційного закладу «Дніпропетровський обласний методичний психолого-медико-педагогічний центр». Світлана Іванівна – «Відмінник освіти України», спеціаліст вищої категорії, учитель-методист, талановитий фахівець у галузі дефектології.

Вона була ініціатором запровадження діагностично-реабілітаційних технологій та інноваційного досвіду корекційно-педагогічної діяльності Центру, зробила вагомий внесок у розвиток консультативно-методичної та просвітницько-пропагандистської роботи серед працівників реабілітаційно орієнтованих закладів різних типів системи освіти та системи соціального захисту населення.

За її безпосередньої участі Центр став унікальною в Україні, сучасною за своїм оснащенням та методами роботи регіональною інтегрованою моделлю, комплексної організаційно-методичної, корекційно-реабілітаційної допомоги дитячому та дорослому населенню Дніпропетровської області.

Світлана Іванівна є активним учасником всеукраїнських, міжнародних та обласних конференцій, семінарів, симпозіумів із питань діагностики та корекційної педагогіки.

Талант організатора, менеджера, високопрофесійного керівника викликають глибоку повагу колег, однодумців, співробітників Центру, освітян області. Усі цінують її за почуття нового, принциповість, наполегливість у досягненні поставленої мети, за спроможність радіти досягненням інших.

Ми щиро вітаємо Вас, шановна Світлано Іванівно, зі славним ювілеєм та пишаємося тим, що нам випала можливість працювати з Вами і досягати разом професійних висот. Зичимо Вам невпинного руху вперед, успішного здійснення всіх планів та задумів, щоб поруч із Вами завжди була така працююча, віддана і випробувана в штурмах славної команда, яка завжди підтримуватиме вогонь Ваших незгаслимих ідей і помислів.

Бажаємо, щоб підґрунтям щасливого життя та плідної професійної діяльності були міцне здоров'я, серце сповнене любові та добра. Нехай людська шана буде подякою Вам за плідну працю, чуйність, вміння творити добро.

З любов'ю та повагою, Ваші колеги і друзі.

Редакція часопису приєднується до побажань та зичить ювіляряці творчого натхнення й усіляких життєвих гараздів