

Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка
Навчально-науковий інститут фізичної культури
Кафедра логопедії

Яковлева Лариса Василівна

**ПОДОЛАННЯ ПОРУШЕНЬ ПИСЬМА І ЧИТАННЯ
У ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ
В УМОВАХ ШКІЛЬНОГО ЛОГОПУНКТУ**

Спеціальність: 016 Спеціальна освіта (Логопедія. Спеціальна психологія)

Галузь знань: 01 Освіта / Педагогіка

Кваліфікаційна робота
на здобуття освітнього ступеня магістра

Науковий керівник:

_____ А. І. Кравченко,
кандидат педагогічних наук, професор,
професор кафедри логопедії
« ____ » _____ 2020 року

Виконавець:

_____ Л. В. Яковлева
« ____ » _____ 2020 року

Суми 2020

ЗМІСТ

ВСТУП.....	3
РОЗДІЛ 1. НАУКОВО-ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ПОДОЛАННЯ ПОРУШЕНЬ ПИСЬМА І ЧИТАННЯ В ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ.....	7
1.1. Поняття про писемне мовлення.....	7
1.2. Порухення письма та читання у дітей молодшого шкільного віку	14
1.3. Психолого-педагогічна характеристика дітей молодшого шкільного віку з порушеннями читання та письма	25
Висновки до першого розділу	28
РОЗДІЛ 2. ДОСЛІДЖЕННЯ ПОРУШЕНЬ ПИСЬМА І ЧИТАННЯ В ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ	30
2.1. Організація та проведення обстеження дітей молодшого шкільного вік, які мають порушення письма і читання	30
2.2. Аналіз результатів констатувального етапу дослідження	36
Висновки до другого розділу	38
РОЗДІЛ 3. ОРГАНІЗАЦІЯ ТА ЗМІСТ КОРЕКЦІЙНОЇ РОБОТИ З ПОДОЛАННЯ ПОРУШЕНЬ ПИСЬМА І ЧИТАННЯ В ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ В УМОВАХ ШКІЛЬНОГО ЛОГОПУНКТУ.....	39
3.1. Організація роботи шкільного логопункту	39
3.2. Дидактична гра як засіб подолання порушень письма та читання	40
3.3. Реалізація методики з подолання порушень письма і читання в дітей молодшого шкільного віку в умовах шкільного логопункту.....	43
3.4. Аналіз результатів впровадження розробленої методики	57
Висновки до третього розділу	65
ВИСНОВКИ.....	68
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	72
ДОДАТКИ	79

ВСТУП

Можливість отримувати нову інформацію та використовувати її для свого розвитку є важливим надбанням людства і пов'язано з виникненням писемності. Писемне мовлення стало визначальним чинником у розвитку мистецтва, науки, техніки та прогресу людства у цілому.

Успішне опанування основ наук значною мірою залежить від рівня сформованості в учнів писемного мовлення, необхідність якого вони постійно відчують. Мова є знаряддям спілкування людей та засобом набуття знань. Цілком зрозуміло, що без розвиненого мовлення діти не зможуть здобути міцних і ґрунтовних знань з основ наук, не зможуть гармонійно розвиватись.

У наш час опанування дитиною писемним мовленням є важливою передумовою її успішного навчання та всебічного розвитку. Порушення читання і письма є однією з найбільш частих проблем шкільного навчання. Раннє виявлення, профілактика та корекція порушення читання як одного з видів писемного мовлення є одним із найбільш актуальних завдань у теорії та практиці логопедії.

У вітчизняній логопедії наукове підґрунтя проблеми порушення писемного мовлення у цілому та порушення читання зокрема, закладено фундаментальними роботами провідних радянських дослідників: Б. Ананьєва, Л. Виготського, Л. Волкової, Т. Єгорова, Р. Лалаєвої, Р. Левіної, О. Лурії, С. Мнухіна, Р. Ткачова, М. Хватцева, Д. Ельконіна та ін. [49].

Більш пізні (Г. Каше, О. Корнєв, Л. Спірова, Т. Філічева, Г. Чіркїна, І. Єфименкова, О. Логінова, Л. Парамонова, І. Садовникова-Токарева, С. Яковлєв, Л. Козирєва, Є. Мазанова та ін.) та сучасні наукові дослідження (Е. Данілавічюте, В. Ільяна, М. Русецька, Н. Савінова, В. Тарасун, Н. Чередниченко, Л. Журавльова, Ю. Коломієць, М. Шеремет та ін.) розкривають питання особливостей виявлення профілактики та корекції порушень читання у дітей з порушеннями мовленнєвого та психофізичного розвитку (ЗПР, РВ, ДЦП тощо) з метою розроблення науково-методичного

забезпечення навчання означеної категорії дітей. На сучасному етапі розвитку логопедії висвітлені питання симптоматики, механізмів порушення письма та читання її структури цього мовленнєвого порушення, розроблені як загальні методологічні підходи, так і напрями, зміст і диференційовані методи корекції різних видів дисграфії та дислексії.

Проблема порушень писемного мовлення у школярів є однією з найактуальніших для шкільного навчання. Близько 40% дітей від загальної кількості учнів початкової школи мають те чи інше порушення писемного мовлення (дисграфії та / або дислексії). Тому проблема надання логопедичної допомоги дітям з порушеннями письма та читання залишається актуальною. Необхідно своєчасно виявити та подолати порушення письма і читання, які ускладнюють навчально-виховну діяльність учнів початкової школи, не допускаючи переходу цих розладів на наступні етапи навчання.

Попри велику кількість досліджень із розкриття особливостей порушень писемного мовлення різними вченими, проблема подолання порушень письма та читання в дітей молодшого шкільного віку залишається актуальною та потребує нових напрацювань, зумовлених сучасними реаліями.

Мета дослідження: розробити та теоретично обґрунтувати методику корекційної роботи з подолання порушень письма і читання дітей молодшого шкільного віку в умовах шкільного логопункту.

Для реалізації мети дослідження необхідно вирішити наступні **завдання:**

- 1) провести теоретичний аналіз науково-методичної літератури щодо проблеми подолання порушень письма і читання дітей молодшого шкільного віку в умовах шкільного логопункту;
- 2) виявити стан сформованості навичок читання і письма, характер порушень писемного мовлення в дітей молодшого шкільного віку;
- 3) розробити та експериментально перевірити методику корекційної роботи з подолання порушень письма і читання дітей молодшого шкільного

віку в умовах шкільного логопункту та провести порівняльний аналіз результатів констатувального і контрольного етапів дослідження.

Об'єкт дослідження: писемне мовлення дітей молодшого шкільного віку.

Предмет: подолання порушень письма і читання дітей молодшого шкільного віку засобом дидактичної гри в умовах шкільного логопункту.

Елементи наукової новизни одержаних результатів. Створена експериментальна методика дозволяє урізноманітнити та поліпшити процес подолання порушень письма і читання дітей молодшого шкільного віку в умовах шкільного логопункту.

Теоретичне значення. Теоретично обґрунтоване використання системи дидактичних ігор в процесі корекційної роботи з подолання порушень письма і читання дітей молодшого шкільного віку в умовах шкільного логопункту.

Практичне значення одержаних результатів. Результати проведеного дослідження та запропоновані дидактичні ігри можуть бути використаними у розробці програми корекційної роботи з дітьми молодшого шкільного віку в умовах шкільного логопункту.

Методи дослідження.

1. Теоретичні – вивчення та аналіз науково-методичної літератури щодо проблеми дослідження.

2. Емпіричні – спостереження, бесіда, констатувальний, навчальний і контрольний етапи дослідження.

3. Статистичні – кількісний та якісний аналіз даних констатувального і контрольного етапів дослідження.

Апробація результатів магістерської роботи здійснювалась шляхом практичного використання дидактичних ігор з метою подолання порушень письма і читання дітей молодшого шкільного віку в умовах шкільного логопункту на базі **Комунальної установи Сумської спеціалізованої школи**

I-III ступенів № 1 імені В. Стрельченка, м. Суми, Сумської області протягом 2019-2020 років поетапно.

Публікації. Основний зміст кваліфікаційної роботи висвітлений у публікаціях:

«Науково-теоретичні основи подолання порушень письма і читання в дітей молодшого шкільного віку» наукового збірника «Сучасні проблеми логопедії та реабілітації» (матеріали ІХ Всеукраїнської заочної науково-практичної конференції з міжнародною участю (15 грудня 2020 р., м. Суми);

«Організація та зміст корекційної роботи з подолання порушень письма і читання в дітей молодшого шкільного віку в умовах шкільного логопункту» наукового збірника «Сучасні проблеми логопедії та реабілітації» (матеріали ІХ Всеукраїнської заочної науково-практичної конференції з міжнародною участю (15 грудня 2020 р., м. Суми).

Структура роботи. Магістерська робота складається зі вступу, трьох розділів, висновків до них, загальних висновків, списку використаних джерел та додатків. Робота містить 8 рисунків і 6 таблиць. Загальний обсяг роботи складає 85 сторінок, з них 71 сторінка основного тексту.

РОЗДІЛ 1

НАУКОВО-ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ПОДОЛАННЯ ПОРУШЕНЬ ПИСЬМА І ЧИТАННЯ В ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ

1.1. Писемне мовлення та передумови його формування

Одним із найважливіших завдань початкового навчання є оволодіння учнями грамотою. Оволодіння грамотою, письмом та читанням, – це складна аналітико-синтетична діяльність. Письмо являє собою комплексний вид навчальної діяльності, який складається з цілої низки структурних компонентів, багатьох правил і умінь, оволодіння якими є складним, тривалим і нелегким процесом для учнів молодшого шкільного віку [22].

Писемне мовлення – одна з форм існування мови, протилежна усному мовленню. Це вторинна, більш пізня за часом виникнення форма існування мови. Для різних форм мовленнєвої діяльності первинним може бути як усне, так і писемне мовлення. Якщо усне мовлення відокремило людину від тваринного світу, то писемність слід вважати найбільшим з усіх винаходів, створених людством. Писемне мовлення не тільки здійснило переворот в методах нагромадження, передачі і обробки інформації, а й змінило саму людину, особливо її здатність до абстрактного мислення.

Писемне мовлення – складний процес, виконання якого можливо тільки при спільній роботі цілого ряду мозкових зон, кожна з яких має свою функцію і забезпечує ту чи іншу умову формування і протікання цієї мовленнєвої дії; в процесі писемного мовлення беруть участь мовно-слуховий, мовно-руховий зоровий, та загально рухові аналізатори. Писемне мовлення включає в свою структуру як вербальні, так і невербальні компоненти психіки і має складний психологічний зміст [73].

Основними характеристиками писемної діяльності є:

1) письмо являє собою усвідомлений і довільний процес;

- 2) одиницею писемного мовлення є монологічне висловлювання;
- 3) це завжди контекстне мовлення на відміну від усного мовлення, яке є в тій чи іншій мірі ситуативним;
- 4) писемна діяльність не має додаткових засобів, які б зробили її більш економічною з тим же ступенем точності, що і усне мовлення;
- 5) письмо вимагає інтелектуальних операцій абстрагування; зовнішньою формою писемного мовлення є предметно-практична діяльність (письмо) або діяльність сенсорного сприйняття (читання), тому писемне мовлення більшою мірою осмислюється, у порівнянні з усним;
- б) мотиви писемного мовлення лежать в сфері інтелектуальної діяльності людини.

Психологічні передумови становлення писемного мовлення:

1. Рівень сформованості (або збереження) усного мовлення, довільного володіння ним, перш за все, сформованість операцій аналізу і синтезу усного мовлення.
2. Повноцінне формування (або збереження) просторового сприйняття і уявлень: а) візуально-просторових, б) сомато-просторових уявлень, відчуттів свого тіла в просторі, в) просторових уявлень «правого» і «лівого» та ін.
3. Сформованість (збереження) рухової сфери, різних видів праксису (пози, динамічного, просторового, конструктивного); сформованість оптико-моторних і слухо-моторних координацій.
4. Формування у дітей (хоча б на мінімально достатньому рівні) абстрактного мислення, «символічних» способів діяльності, яке можливо при поступовому переході дітей від конкретних, предметно-практичних способів дії до абстрактних.
5. Сформованість загальної поведінки, емоційно-вольової сфери.

О. Р. Лурія виділяє наступні операції письма:

1. Спонування, мотив. Людина знає, з якою метою вона пише: зберегти інформацію, передати її іншій особі, виявити прохання, спонукати когось до певної дії тощо.

2. Складання плану письмового висловлювання, смислової програми. Будь-яка думка співвідноситься з певною структурою речення, той, хто пише має зберегти певний порядок написання речення.

3. У кожному реченні, яке необхідно записати виділяються слова (на письмі кожне слово має свою межу).

4. Аналіз звукової структури слова (визначення послідовності звуків, місце кожного звука в слові). На початкових етапах опанування навичкою письма велике значення має промовляння, що допомагає дитині визначити характер звука, відокремити його від інших, визначити послідовність звуків слові.

5. Співвіднесення виділеної фонемі з певним зоровим образом букви, яка має бути відокремлена від інших, особливо від схожих за написанням.

6. Написання букви – відтворення за допомогою рухів руки зорового образу літери (моторна операція письма). Одночасно з написанням відбувається кінестетичний контроль, який поступово під час письма підкріплюється зоровим контролем – читанням того, що написано[35].

Серед операцій читання можна виокремити такі.

1. Впізнавання, розрізнення та впізнавання букв.

2. Співвідношення букв з відповідними звуками.

3. Злиття звуків у склади та слова, тобто звуковий синтез.

4. Співвіднесення звукового образу слова з його лексичним значенням, тобто розуміння прочитаного.

Процес читання має дві сторони: технічну (співвіднесення зорового образу слова з його вимовою) і смислову (розуміння того, що прочитали). Розуміння прочитаного залежить від характеру сприйняття, а на зорове сприймання впливає смисл того, що прочитано раніше.

Формування навички читання відбувається поступово. Т. Г. Єгоров виділяє наступні ступені формування навички читання: 1) оволодіння звуко-буквеними позначеннями; 2) поскладове читання; 3) становлення синтетичних прийомів читання; 4) синтетичне (злите) читання. Кожен з них характеризується якісними особливостями, певною психологічною структурою, утрудненнями, завданнями, прийомами.

О.М. Корнєв визначив, що розвиток фонематичного сприймання у дитини проходить декілька стадій:

1) дофонетична стадія – повна відсутність диференціації звуків мовлення, відсутність розуміння мовлення та активних мовленнєвих можливостей;

2) початковий етап оволодіння сприйманням фонем – розрізнення акустично найбільш контрастних фонем та нерозрізнення близьких за диференційними ознаками; слово сприймається глобально і розпізнається за загальним звуковим образом з опорою на просодичні особливості (інтонаційно-ритмічні характеристики);

3) діти починають чути звуки відповідно до їх фонематичних ознак; на цій стадії дитина спроможна розрізнити правильну та неправильну вимову звуків;

4) правильні образи звучання фонем переважають у сприйманні, але дитина продовжує впізнавати і неправильно вимовлене слово; на цьому етапі сенсорні еталони фонематичного сприймання є ще нестабільними (сенсорні та мовленнєві еталони фонем формуються у дитини на основі взаємодії зразків, які вона чує у мовленні дорослих, слухового сприйняття власного мовлення та кінестетичних відчуттів, які отримує в процесі артикуляції);

5) завершення розвитку фонематичного сприймання; до цього моменту фонематичний розвиток дитини в межах норми відбувається спонтанно за наявності оптимальних умов мовленнєвого оточення; З початком навчання в школі дитина робить ще один крок у розвитку мовленнєвої свідомості;

б) усвідомлення звукової сторони слова та сегментів, з яких воно складається; досягнення цього етапу розвитку фонематичного сприймання є необхідною передумовою оволодіння фонематичним аналізом [25].

Моделювання звукової структури слова здійснюється за допомогою букв. Важливою є думка О.М. Корнева, що при фонетичному письмі ключовим моментом є фонематичний аналіз, акустико-артикуляційна диференціація фонем та встановлення звуко-буквених відповідностей за правилами графіки. Основне навантаження при цьому падає на операції фонематичного аналізу і актуалізацію звуко-буквених асоціацій.

У своїх дослідженнях О. М. Корнєв, І. М. Садовнікова та ін. довели, що для засвоєння навички письма великого значення набуває вміння поділяти слово на склади, які його утворюють. Аналіз складів допомагає більш ефективно оволодіти звуковим аналізом слова: слово поділяється на склади, потім склад, який є більш простою мовленнєвою одиницею, поділяється на звуки. Поділу на склади сприяє виділення голосних. При аналізі складів робиться акцент на голосні звуки [24, 25, 43, 44].

Аналіз звукової структури слова є однією із найскладніших операцій процесу письма. Д.Б. Ельконін визначав звуковий аналіз як дії зі встановлення послідовності та кількості звуків у складі слова [67]. Для того, щоб правильно написати слово, потрібно визначити його звукову структуру: послідовність та місце кожного звуку.

На думку І. А. Зимньої, Є. Ф. Собонович, Л. А. Чистович багаторівневий процес фонемного розпізнавання включає різні операції: 1) слуховий аналіз мовлення (аналітичне розкладання синтетичного звукового образу, виділення акустичних ознак з подальшим їх синтезом); 2) переведення акустичного образу в артикуляційне рішення, що забезпечується пропріоцептивним аналізом, збереженістю кінестетичного сприймання і уявлень; 3) утримання слухових і кінестетичних образів протягом такого часу, який потрібний для прийняття рішення; 4) вибір фонемі – співвідношення звука з фонемою;

5)співставлення із зразком на основі слухового та кінестетичного контролю; прийом кінцевого рішення [51].

У процесі письма фонема співвідноситься з певним зоровим зразком букви. Процес трансформації тимчасової послідовності фонем у просторовий ряд графем відбувається у дитини практично одночасно з фонематичним аналізом та графомоторними операціями запису букв. Це вимагає складної координації перерахованих сенсомоторних процесів та оптимальної концентрації і розподілу уваги під час їх здійснення. Фонематичний аналіз та побуквенний запис слів є сукцесивними процесами [51]. Графомоторні навички впливають не лише на каліграфію, а й на весь процес письма в цілому. Наявність труднощів у зображенні букв іноді настільки завантажує увагу дитини, що дезорганізує і всі попередні операції. Їх формування в онтогенезі зазнає значних еволюційних змін одночасно з розвитком образотворчої діяльності. Важливою функцією, від якої залежить цей процес, є зорово-моторна координація. Протягом значної частини дошкільного дитинства регуляція образотворчих рухів здійснюється переважно на основі рухового аналізатора. У віковому періоді від 1-го до 4-х – 5-ти років відбувається оволодіння довільною регуляцією рухів руки. Контроль за виконанням, зворотній зв'язок (аферентація) відбувається за допомогою кінестезії. За результатами своїх досліджень Н. П. Сакуліна стверджує, що діти в цьому віці при малюванні спираються на «пам'ять руки» [71]. Зоровий контроль за рухами майже відсутній. Під час малювання поступово відбувається міжсенсорна інтеграція кінестетичних відчуттів та зорових образів, які сприймаються при цьому. Рука ніби вчить око.

Отже, процес письма, як правило, здійснюється на основі достатнього рівня сформованості певних мовленнєвих та немовленнєвих функцій: слухової диференціації звуків, правильної їх вимови, мовленнєвого аналізу та синтезу, сформованості лексико-граматичного аспекту мовлення, зорового аналізу і синтезу, просторових уявлень.

Навичка читання включає в себе два компоненти: технічну сторону читання (спосіб читання, темп (швидкість) читання, динаміка (збільшення) швидкості читання, правильність читання) і смислову (виразність, розуміння прочитаного). Головним є розуміння і усвідомлення прочитаного, технічна сторона підпорядковується і обслуговує першу. Однак, для того щоб використовувати читання як інструмент для отримання інформації, необхідно навчитися читати, щоб цей процес досяг рівня навички, тобто вміння, доведеного до автоматизму.

Правильність – це читання без помилок: пропусків, замін або спотворень букв, складів, закінчень тощо. Це якість необхідно формувати на всіх етапах оволодіння навичкою читання, так як на кожному етапі дитина припускається помилок.

На першому етапі навчання читання помилки можуть виникнути через неточні уявленя про образи букв. Це легко виявити, тому що при читанні складів (слів) з цими буквами, дитина робить паузу перед прочитанням складу. У цей момент вона згадує, який звук відповідає цій букві. Якщо говорити про правильність читання на другому етапі, коли дитина читає по складах і цілими словами, то тут ми можемо виявити помилки у вигляді перестановок і пропусків складів. Перестановки, пропуски складів обумовлені недостатньо сформованою навичкою односпрямованого, послідовного руху очей, неухважністю. Погляд хаотично скаче по рядку, то забігаючи вперед, то повертаючись назад. Крім того, на другому етапі дитина в основному читає орфографічним способом, при якому слово прочитується так, як його треба писати. На перших порах дитина читає тільки цим способом, але поступово поряд з орфографічними читанням необхідно вводити в практику і орфоепічне читання, тобто просити дитини вимовити слово так, як воно вимовляється. На третьому етапі, коли дитина читає цілими словами і тільки деякі, найбільш складні за структурою, прочитує по складах, для подолання орфографічного читання настає дуже вдалий час. Дитині легше буде впоратися з цією

проблемою, так як вона вже читає цілим словом з достатньою швидкістю, що дозволяє вгадувати наступне слово (або склад) за змістом і вимовляти правильно.

Розуміння прочитаного має на увазі усвідомлення дитиною значення практично всіх слів, які вживаються в тексті, причому як в прямому, так і в переносному сенсі. Це вимагає від нього відповідного цього віку словникового запасу, вміння грамотно будувати правильні граматичні конструкції, з'ясування смислового зв'язку між реченнями; підбирати синоніми під час передачі основного змісту прочитаного.

Виразність є одним з компонентів навички читання, і навчитися читати виразно досить складно. Повноцінне виразне читання є можливим, коли техніка читання автоматизована [70].

1.2. порушення письма та читання у дітей молодшого шкільного віку

Багатьма авторами (О. Беркан, А. Куссмауль, В. Морган та ін.) порушення читання та письма почало розглядатись як самостійна патологія мовленнєвої діяльності, не пов'язана із розумовою відсталістю, із загальною дифузійною недостатністю інтелекту. Англійськими лікарями-окулістами Керром та Морганом вперше були опубліковані роботи, спеціально присвячені порушенням читання та письма у дітей [19].

Р. Є. Левіною виділено кілька варіантів порушення читання, і проведена класифікація дислексії: фонематична, оптична, просторовоапраксічна, семантична, мнестична форми. У дослідженнях Р. Є. Левіної вказується на труднощі фонематичного сприйняття усної мови, порушення фонематичних та морфологічних узагальнень. Було виділено такі ознаки дислексії: уповільнений темп читання, побуквенне читання, заміна букв, повтори букв, складів та слів, пропуски та додавання букв, перестановка літер та складів, вгадування читання [32].

Порушення читання та письма обумовлені складним комплексом етіопатогенетичних факторів (Т. Ахутіна, О. Корнєв, Н. Корсакова, Р. Лалаєва, Ю. Мікадзе, Є. Соботович, Е. Симерницька та ін.), тому логопедія має спиратися на міждисциплінарний підхід у вивченні причин, механізмів, симптоматики порушень писемного мовлення. Таким чином, порушення читання та письма вивчаються:

- неврологічної, нейрофізіологічної, психофізіологічної позицій (Р.Беккер, С.Борель-Мезонні, О.Корнєв, О.Лурія, С.Ляпідевський, С.Мнухін, Л.Рожкова, М.Совак, Р.Ткачов, О.Токарева та ін.);
- з лінгвістичної, психолінгвістичної позицій (А.Алмазова, Г.Бабіна, Л.Бартенєва, Т.Візель, А.Гермаковська, Н.Кисельова, Р.Лалаєва, С.Мілевські, К.Качоровська-Брай, І.Колповська, В.Орфінська, Є.Соботович, В.Тищенко, Е.Чаплєвська, С.Яковлева та ін.);
- з нейропсихологічної, нейролінгвістичної позицій (Т.Ахутіна, О.Іншакова, О. Корнєв, Н. Корсакова, О. Лурія, Ю.Мікадзе, А.Семенович, Е. Симерницька, Л. Цветкова та ін.);
- з психологічної та психолого-педагогічної позицій (Г.Блінова, О.Гончарова, Е.Данілавічюте, Л.Єфіменкова, О.Іншакова, О.Корнєв, Р.Левіна, Р.Лалаєва, О.Логінова, І.Марченко, Н.Нікашина, Л.Парамонова, Т.Пічугіна, І.Прищєпова, М.Русецька, І.Садовнікова, Л.Спірова, О.Російська, В.Тарасун, М.Хватцев, Н.Чередніченко, Г.Чиркіна, М.Шеремет, А.Ястребова та ін.) [10].
- В. М. Ільяна представляє сучасні погляди на процес читання в структурі писемного мовлення, розглянуто особливості опанування навички читання дітьми з порушенням мовленнєвого розвитку, а також психолінгвістичні основи успішного оволодіння навичкою читання [20]. М. А. Медведєва розкриває роль процесу пам'яті під час оволодіння писемною діяльністю, пропонує серію завдань, спрямованих на вивчення стану слухомовної і

зорової пам'яті в учнів з ТПМ, що є необхідним при створенні корекційної методики [69].

У міжнародній класифікації хвороб (ICD-10) дисграфію та дислексію не виділяють як окремі захворювання або окремим пунктом: ця мовленнєва патологія розглядається як специфічні розлади розвитку шкільних навичок під шифром F81 [37].

Специфічними ці розлади названі через необхідність підкреслити той факт, що вони не пов'язані з порушенням інтелектуального розвитку або грубими дефектами аналізаторів, мають власний патологічний механізм і характеризуються кількома загальними позиціями:

- наявність ознак церебральної дисфункції;
- дисгармонія дозрівання окремих когнітивних функцій;
- стійкі труднощі в набутті деяких шкільних і соціально значущих навичок (читання, письмо, математика, мовні й мовленнєві навички тощо);
- наявність дисоціації між потенційними пізнавальними здібностями й реальними шкільними досягненнями [14].

Дисграфія – це часткове специфічне порушення письма.

На сьогодні класифікація дисграфії здійснюється з урахуванням порушень аналізаторів, психічних функцій, несформованості операцій письма.

М. Хватцев виділив такі види дисграфії:

- дисграфія на основі акустичної агнозії та дефектів фонематичного слуху;
- дисграфія внаслідок порушень усного мовлення («графічна недорікуватість»);
- дисграфія на основі порушень вимовного ритму;
- оптична дисграфія;
- дисграфія при моторній та сенсорній афазії [62].

О.Токарева розглядає дисграфію як наслідок порушення аналітико-синтетичної діяльності мовнослухового, зорового та рухового аналізаторів, виділяє 3 види дисграфії:

- акустична дисграфія (основним симптомом є помилки на змішування та заміни букв, які позначають звуки, близькі за своїми акустико-артикуляційними ознаками, а також пропуски букв);

- оптична дисграфія (виникають помилки на заміни, змішування букв, які близькі між собою за графічними та оптико-просторовими ознаками; у низці випадків, особливо у ліворуких дітей, спостерігається дзеркальне письмо);

- моторна дисграфія (характерним для є труднощі рухів руки під час письма, порушення зв'язків моторних образів слів з їх звуковими та зоровими образами) [62].

Класифікація дисграфій, розроблена співробітниками кафедри логопедії ЛГПШ імені О. Герцена під керівництвом Р. Лалаєвої:

- артикуляторно-акустична дисграфія(проявляється в заміні, пропусках букв, які відповідають змінам та пропускам звуків в усному мовленні);

- дисграфія на основі порушень фонемного розпізнавання (проявляється в замінах букв, що позначають фонетично близькі звуки);

- дисграфія внаслідок порушень мовного аналізу та синтезу (проявляється на письмі у спотворенні звуко-буквеної або морфологічної структури слова та структури речення);

- аграматична дисграфія (пов'язана з недорозвиненням граматичної будови мовлення: морфологічних та синтаксичних узагальнень, часто спостерігається у дітей із загальним недорозвиненням мовлення);

- оптична дисграфія (пов'язана з недорозвиненням зорового генезису, аналізу та синтезу, просторових уявлень та зорової пам'яті та проявляється в змінах та спотвореннях букв на письмі, які близькі між собою за оптико-просторовими ознаками) [30, 62].

О. Корнєв запропонував таку систематику специфічних порушень письма.

А. Специфічні порушення письма.

I. Дисграфії (аграфії).

1) Дисфонологічні дисграфії:

паралічні дисграфії (помилки на заміни, змішування букв, що позначають близькі за акустико-артикуляційними ознаками звуки; ці звуки ізольовано вимовляються правильно, а в потоці мовлення змішуються.);

фонематичні дисграфії (проявляється у вигляді помилок на змішування опозиційних приголосних (твердих – м'яких, дзвінких – глухих, свистячих – шиплячих тощо) та пропусках букв.

2) Метамовні дисграфії:

дисграфія внаслідок порушення мовного аналізу та синтезу (помилки на пропуски та перестановки букв);

диспраксічні (моторні) дисграфії (*проявляються у неспроможності оволодіти графічним образом букв, що призводить до помилок у вигляді замінів букв, схожих за кінематичними ознаками*).

II. Дизорфографія – це специфічне стійке порушення письма, яке проявляється у неспроможності засвоїти орфографічні навички, не зважаючи на знання відповідних правил:

1) морфологічна;

2) синтаксична.

Б. Неспецифічні порушення письма внаслідок затримки психічного розвитку, розумової відсталості, педагогічної занедбаності [24].

У зарубіжній науковій літературі найчастіше розглядають три типи дисграфії. Перший тип – «дислексична» дисграфія – характеризується проблемами з орфографією та граматиною, натомість списування й моторні компоненти письма відповідають віковим нормативам. Другий тип являє собою

моторну дисграфію, третій – порушення письма, пов'язані з несформованістю зоровопросторових функцій [15].

Дислексія – часткове порушення процесу оволодіння читанням, яке обумовлене несформованістю (порушенням) вищих психічних функцій та проявляється в численних помилках, характер повторення яких під час читання є стійким.

За проявами виділяють два види дислексії:

- літеральну, яка виявляється у нездатності або труднощах засвоєння літер;

- вербальну, спричинену труднощами в читанні слів. Однак цей поділ є умовним, оскільки ці два види можуть траплятися одночасно в тих самих дітей.

О. Токарева з урахуванням первинного порушення аналізаторів виділяє:

- акустичну дислексію (змішування букв, що позначають звуки, схожі за артикуляцією та звучанням);

- оптичну дислексію (спостерігається змішування букв, схожих за написанням, порушується зорове впізнавання слів при читанні);

- моторну дислексію (утруднення у рухах очей при читанні).

Класифікація Р. Лалаєвої:

- оптична дислексія (виявляється в труднощах у засвоєнні та змішуванні графічно подібних літер та їх взаємозамінах);

- мнестична дислексія (виявляється у труднощах засвоєння всіх літер, у їх недиференційованих замінах);

- фонематична дислексія (виявляється в труднощах у засвоєнні літер, а також замінах літер, подібних за акустико-артикуляційними ознаками, побуквенне читання; спотворення звуко-складової будови слова, яке виявляється у пропусках звуків, особливо приголосних під час їх збігу; перестановках звуків; додаванні зайвих голосних між приголосними під час їх збігу; пропусках та перестановках складів);

- семантична дислексія (виявляється в порушенні розуміння прочитаних слів, речень, тексту в разі технічно правильного читання);

- граматична дислексія (спостерігаються: заміни відмінкових закінчень та числа іменників, неправильне узгодження за родом, числом, відмінками іменника з прикметником; заміна числа займенників, закінчень дієслів третьої особи минулого часу, а також форми часу та виду);

- тактильна дислексія спостерігається у сліпих дітей(в основу її покладено труднощі у диференціації букв шрифтом Брайля, що сприймаються тактильно) [30,31].

М. Хватцев за порушенням механізмом у розвитку виділяє такі види дислексії:

- фонематичну дислексію (діти не можуть навчитися читати протягом 2-4 років);

- оптичну дислексію (при ураженні правої півкулі спостерігаються труднощі при читанні лівої частини слова, дзеркальне читання, слово прочитується справа наліво, відмічаються перестановки букв та слів при читанні);

- дислексії при афазії внаслідок органічних уражень ГМ [59].

Р. Беккер відзначає різноманіття видів порушень читання:

1) вроджена словесна сліпота, 2) дислексія, 3) брадилексія, 4) легастенія, 5) вроджена слабкість в читанні. В основі даної класифікації лежить не патогенез дислексії, а скоріше ступінь прояву порушень читання.

О. М. Корнєв виділяє два варіанти дислексії: мовленнєва у поєднанні з недорозвитком мовлення та немовленнєва, без поєднання з недорозвитком мовлення.

У літературі є різні погляди на аналіз патологічних помилок, яких припускаються діти під час читання та письма. Основними критеріями відмежування патологічних помилок від непатологічних є: стійкість, здатність

закріплюватись та збільшуватись, якщо не проводити спеціальну корекційну роботу.

Автори застосовують різні принципи аналізу специфічних помилок.

I. Садовнікова виділяє:

- помилки на рівні букви та складу (помилки звукового аналізу; помилки фонематичного сприймання; змішування букв за кінетичною схожістю; персеверації та антиципації);

- помилки на рівні слова (окреме написання частин слова; написання разом службових частин мови з наступним або попереднім словом; зміщення меж слів; контамінації; морфемні аграматизми тощо);

- помилки на рівні речення (порушення зв'язку між словами у реченні; відсутність або неправильне позначення меж речення; пропуски, перестановки слів у реченні)[43].

Р.Лалаєва пропонує об'єднати помилки таким чином:

- спотворення та заміни букв;
- спотворення звуко-складової структури слова;
- порушення злитності написання окремих слів у реченні;
- аграматизми на письмі[31].

Класифікація помилок, представлена Є. Соботович, О. Гоніченко (базується на визначенні принципу письма та враховує причини та механізми допущених помилок):

1. Фонетичні – це помилки, які виникають під час написання слів, що записуються за фонетичним принципом:

- заміни або змішування на письмі букв, що позначають звуки, близькі за акустико-артикуляційними ознаками ;

- пропуски букв, перестановки, додавання в слова зайвих букв, спотворення звукового складу слова

- заміни, додавання та пропуски букв, зумовлені позицією звуків у слові та впливом звуків один на одного[62].

Причини даних помилок: порушення фонематичного сприймання; порушення вимови звуків, що призводить до нечіткості фонематичних уявлень про звуковий склад слова; порушення або недостатнє використання слухового контролю; несформованість або порушення звукового аналізу як процесу розумової дії, яка проявляється в неспроможності виділяти частину з цілого; недостатня стійкість, автоматизованість операції звукового аналізу, його уязвимість під час ускладнення умов виконання завдання; порушення мовно-слухової пам'яті; невміння рівномірно розподілити увагу на різних операціях, а також своєчасно переключити її з однієї операції на іншу.

2. Графічні та оптико-просторові помилки проявляються в замінах на письмі букв, схожих за своїми оптико-просторовими або кінетичними ознаками:

- заміни графічно схожих букв, що складаються з однакових елементів, які по різному розташовані у просторі;
- неправильне просторове розташування елементів букви;
- заміни букв, які мають однакові елементи, але різняться між собою кількістю елементів або додатковим елементом;
- пропуски елементів, особливо при поєднанні букв, що включають однаковий елемент;
- дописування зайвого елемента букви;
- змішування або заміни букв за кінетичною подібністю;
- дзеркальне написання букв.

Причини та механізми цих помилок полягають у: порушенні або недостатній сформованості зорово-просторового сприймання, просторових уявлень, зорового аналізу та синтезу, зорової та рухової пам'яті, тонких диференційованих рухів руки, зорово-моторної координації, зорового та рухорухового контролю.

3. Лексико-граматичні помилки.

1) Морфологічні помилки:

- порушення узгодження та керування у словосполученні або реченні, що проявляється у помилковому написанні закінчень слів (аграматизми на письмі);
- помилки, які виникають під час написання префіксів та прийменників;
- заміни префіксів та суфіксів (морфемний аграматизм);
- роздільне написання частин слова;
- зміщення меж слів.

2) Орфографічні помилки:

- помилки на правопис ненаголошених голосних у корені слова;
- помилки на правопис дзвінкх та глухих приголосних у середині слова;
- неправильне вживання «ь» для пом'якшення приголосного в кінці і середині слова та у сполученні «ьо»;
- помилки вживання апострофа;
- помилки переносу;
- помилки написання великої (заголовної) літери.

4) Синтаксичні помилки:

- відсутність позначень меж речення – заголовних букв та крапок;
- неправильне визначення меж речення;
- пропуски слів та частин речень та порушення послідовності слів у реченні.

Причини лексико-граматичних помилок: порушення граматичної будови мовлення (словозміни та словотворення); відсутність чіткого морфологічного аналізу слів; несформованість морфологічних узагальнень та обмеженість мовленнєвого досвіду учнів; недостатньо сформоване усвідомлення прийменника як самостійного слова; недостатнє засвоєння правил правопису та невміння їх застосовувати; порушення синтаксичних узагальнень; порушення синтаксичного аналізу; звуження обсягу оперативної пам'яті; неможливість продуктивно розподілити увагу між багатьма завданнями письма: технічними, логічними, орфографічними; недостатня автоматизація правил написання речень.

4) Пунктуаційні помилки:

- пропуски розділових знаків, неправильне їх вживання для необхідного інтонаційного оформлення речення.

Основною причиною таких помилок є несформованість уміння сприймати інтонаційне оформлення фраз, співвідносити його з основними правилами пунктуації.

5) Семантичні помилки:

- заміна одного слова іншим словом, близьким за звучанням;

- заміна одного слова іншим будь-яким знайомим словом, яке зовсім не підходить до змісту речення.

Причини подібних помилок: системне порушення мовлення (зокрема несформованість лексичної семантики на рівні усного мовлення); порушення у дітей самоконтролю на письмі [62].

Писемне мовлення є складним системним і довільним психічним процесом, що включає спільну роботу різних аналізаторів. З позиції клініко-психолого-педагогічного та психолінгвістичного підходів, в основі порушення письма лежить несформованість певних операцій процесу письма та вищих психічних функцій. У якості найважливіших передумов успішного оволодіння писемним мовленням виділяють високий рівень розвитку усного мовлення, мовної здібності, сформованості різних видів сприймання, високий рівень розвитку уваги і пам'яті, здатності до аналітико-синтетичної діяльності, абстрактних способів діяльності, сформованості загальної поведінки, регуляції та саморегуляції, намірів і мотивів поведінки (Т. В. Ахутіна, О. М. Корнєв, Р. І. Лалаєва, Є. А. Логінова, І. М. Садовнікова, Л. С. Цветкова та ін.) [73].

1.3. Психолого-педагогічна характеристика дітей молодшого шкільного віку з порушеннями письма та читання.

В початковій ланці загальної шкільної мовної освіти розвиток мовлення має набути статусу провідного принципу, який забезпечує компетентнісний підхід до навчання мови [9]. Різні відхилення в розвитку мови, є однією з основних причин неуспішності молодших школярів. Однією із закономірностей засвоєння дітьми мовлення та мови є закономірність про засвоєння писемного мовлення: писемне мовлення засвоюється, якщо воно співставляється вже із засвоєним усним мовленням. Усне мовлення випереджає писемне мовлення і у філогенезі (загальний розвиток людства) і в онтогенезі (індивідуальний розвиток людини). Усне мовлення як система знаків кодує навколишню дійсність, а писемне мовлення є кодом усного мовлення. Під час навчання грамоти дітей залучають до усвідомленого співставлення звуків і букв, інакше навчити читання важко. А правильне письмо відбувається у тому випадку, коли той, хто пише, правильно артикулює звуки, відповідні буквам, та інтонує своє мовлення [8].

Від розвитку мовлення як найважливішої психічної функції залежить стан мислення дітей, можливість опанувати письмо та читання. У період раннього розвитку дитини, вплив будь-яких несприятливих факторів призводить до порушення або сповільненого дозрівання центральної нервової системи, і відділів головного мозку, які відповідають за формування передумов письма і забезпечують функціональну систему процесу письма. Вплив несприятливих факторів на дитину, приводить до порушення або ж відставання формування елементарних психічних процесів (моторика, графомоторних координація, звуковий аналіз і синтез) і вищих психічних функцій (уваги, абстрактного мислення, уяви, поведінки).

У дітей з порушеннями письма та читання відзначається нерівномірний психічний розвиток, недостатнє формування уваги і пам'яті [10]. Діти

молодшого шкільного віку, які навчаються в загальноосвітній школі та мають специфічні розлади писемного мовлення, не можуть самостійно організувати свою діяльність. У них знижена спостережливість, відсутнє вміння зосереджуватися на завданні, знижений темп виконання завдань і виникають труднощі в самоконтролі над власною діяльністю [68].

Пізнавальна діяльність молодших школярів з дисграфією характеризується певними особливостями: більш низьким рівнем розвитку мислення, сприйняття, пам'яті, уваги, неоднорідністю і варіативністю проявів, різною структурою порушення, диспропорцією в розвитку психічних процесів, а також різних структурно-функціональних компонентів психічних функцій. У школярів молодших класів з дисграфією порушення писемного мовлення поєднуються з психічним і психофізичним інфантилізмом, інтелектуальною пасивністю, інтелектуальний показник розвитку значно нижче, ніж у дітей без порушень письма, недостатньо сформовані розумові операції узагальнень, абстрагування, страждає процес формування порівняння понять [26]. Недорозвинення мислення у дітей з вираженою дисграфією проявляється в низькому рівні сформованості операцій порівняння і класифікації.

У більшості дітей з порушенням письма відзначають порушення уваги, що проявляється у вузькому обсязі, низькій продуктивності, низькій здатності до концентрації, розподілу, нестійкості уваги. У дітей порушена здатність до довільної концентрації уваги на необхідний для виконання завдання час.

Особливості пам'яті проявляються в тому, що у дітей спостерігається низький обсяг слухомовленнєвої пам'яті, низький рівень розвитку логічної пам'яті, механічне, несвідоме запам'ятовування вербального та невербального матеріалу.

У більшості дітей з порушеннями письма та читання зафіксовано низький рівень обізнаності та понятійного апарату, обмежений обсяг експресивного словника, неточне розуміння і вживання значень багатьох слів, незнання

окремих малочастотних предметів, труднощі актуалізації добре знайомих слів в потрібний момент.

Характеризуючи дітей молодшого шкільного віку з порушеннями читання та письма, необхідно сказати про специфічні особистісні особливості, що проявляються в незрілості поведінкової саморегуляції, прагненні наполягати на своєму, тенденції до непослуху, неадекватною самооцінкою. Самооцінка школярів неадекватно завищена, особливо з основних навчальних предметів або спостерігається зниження рівня самооцінки учнів. У дітей з дисграфією та дислексією відзначається знижена працездатність, підвищена стомлюваність, підвищене відволікання. У даної категорії дітей спостерігається дисгармонія емоційно-вольової сфери, слабкість вольових процесів, труднощі в поведінці.

У багатьох учнів з вираженою і легкою дисграфією виявилися несформованими різні складові довільної регуляції діяльності. Так, діяльність учнів характеризувалася низьким темпом, недостатньою цілеспрямованістю, малої значимістю зразка дії [70]. Також у дітей можуть спостерігатися порушення зорово-просторового орієнтування: труднощі розрізнення правого і лівого, верхньої та нижньої частини, труднощі стеження за рядком, що веде до втрати рядка, недописування, недочитування слова, рядка, перестрибування з одного рядка на інший.

ВИСНОВКИ ДО ПЕРШОГО РОЗДІЛУ

Писемне мовлення – одна з форм існування мови, протилежна усному мовленню.

Психологічними передумовами становлення писемного мовлення є рівень сформованості (або збереження) усного мовлення, повноцінне формування (або збереження) просторового сприйняття і уявлень, сформованість (збереження) рухової сфери, сформованість оптико-моторних і слухо-моторних координацій, формування у дітей абстрактного мислення, сформованість загальної поведінки, емоційно-вольової сфери.

У міжнародній класифікації хвороб (ICD-10) дисграфія та дислексія розглядаються як специфічні розлади розвитку шкільних навичок під шифром F81. Специфічними ці розлади названі через необхідність підкреслити той факт, що вони не пов'язані з порушенням інтелектуального розвитку або грубими дефектами аналізаторів, мають власний патологічний механізм і характеризуються кількома загальними позиціями (наявність ознак церебральної дисфункції; дисгармонія дозрівання окремих когнітивних функцій; стійкі труднощі в набутті деяких шкільних і соціально значущих навичок; наявність дисоціації між потенційними пізнавальними здібностями й реальними шкільними досягненнями).

Проблему порушень письма та читання піднімали у своїх роботах О. Беркан, А. Куссмауль, В. Морган, Р. Левіна, В. Ільїна, М. А. Медведєва, О. Корнєв, М. Хватцев, О. Токарєва, Г. Каше, Л. Спірова, Г. Чіркїна, І. Єфименкова, Л. Парамонова, І. Садовникова, Є. Данілавічюте, М. Русецька, Н. Савінова, В. Тарасун, Н. Чередниченко, Л. Журавльова, Ю. Коломієць, М. Шеремет та інші.

На сьогодні класифікація дисграфії та дислексії здійснюється з урахуванням порушених аналізаторів, психічних функцій, несформованості операцій письма.

У літературі є різні погляди на аналіз патологічних помилок, яких припускаються діти під час читання та письма. Основними критеріями відмежування патологічних помилок від непатологічних є: стійкість, здатність закріплюватись та збільшуватись, якщо не проводити спеціальну корекційну роботу.

Виділяють декілька груп патологічних помилок:

1) помилки на рівні букви та складу; помилки на рівні слова; помилки на рівні речення;

2) спотворення та заміни букв; спотворення звуко-складової структури слова; порушення злитності написання окремих слів у реченні; аграматизми на письмі;

3) фонетичні, графічні та оптико-просторові та лексико-граматичні помилки.

У дітей з порушеннями письма та читання відзначаються нерівномірний психічний розвиток, недостатнє формування уваги і пам'яті, більш низький рівень розвитку мислення, сприйняття, специфічні особистісні особливості, несформованість різних складових довільної регуляції діяльності, порушення зорово-просторового орієнтування.

РОЗДІЛ 2

ДОСЛІДЖЕННЯ ПОРУШЕНЬ ПИСЬМА ТА ЧИТАННЯ В ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ

2.1. Організація та проведення обстеження дітей молодшого шкільного віку, які мають порушення письма і читання

Вивчення дітей молодшого шкільного віку із порушеннями читання і письма з метою визначення характеру та рівня порушення писемного мовлення було організоване на базі Комунальної установи Сумської спеціалізованої школи I-III ступенів імені В. Стрельченка, м. Суми, Сумської області протягом 2019-2020 років поетапно. У дослідженні взяло участь 10 дітей 2 класу.

На першому етапі (вересень-жовтень 2019 р.) роботи, нами була переглянута та опрацьована науково-методична та спеціальна література.

На другому етапі (жовтень 2019 р.) проведений констатувальний етап дослідження, метою якого було визначення характеру та рівня порушення писемного мовлення у дітей молодшого шкільного віку (учнів 2 класу).

На цьому етапі було сформовано дві групи:

- основна група (ОГ), до складу якої увійшло 5 дітей 2 класу;
- група порівняння 1 (ГП), до складу якої також увійшло 5 дітей 2 класу.

На третьому етапі (листопад 2019 р. - березень 2020 р.) на базі Навчально-наукового центру кафедри логопедії Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка проведений формувальний етап дослідження. Діти основної групи займалася за розробленою нами методикою, яка передбачала використання дидактичної гри.

На четвертому етапі (квітень 2020 р.) перевірялася ефективність розробленої нами методики корекційно-розвивальної роботи в контексті науково-дослідної роботи. Були проаналізовані результати повторного

визначення характеру та рівня порушення писемного мовлення в дітей молодшого шкільного віку.

На н'ятому етапі (травень-листопад 2020 р.) ми формували висновки та оформлювали науково-дослідну роботу.

Нами були враховані бажання батьків дітей брати участь у дослідженні. У процесі бесіди батькам була надана інформація про мету, зміст та задачі дослідження.

Для досягнення визначеної мети ми поставили перед собою наступні завдання:

- 1) підібрати методику;
- 2) організувати та провести обстеження дітей;
- 3) проаналізувати результати обстеження та визначити основні напрями корекційної роботи з подолання порушень читання і письма в дітей молодшого шкільного віку в умовах шкільного логопедичного пункту.

Розробляючи зміст експериментальної діагностичної методики, ми використовували завдання для обстеження дітей із порушеннями писемного мовлення, представлені у другому розділі стандартизованої методики О. Б. Іншакової та Т. В. Ахутіної, який містить три серії: перша серія спрямована на вивчення навичок мовного аналізу, друга – на вивчення навичок письма, у третій серії відбувається оцінка навички читання [3, 72].

Серія 1. Дослідження навичок мовного аналізу.

Педагог пропонує дитині уважно слухати запитання, які він задає, та відповідати на них.

Запитання:

- Скільки слів у реченні «Біля дому росла калина»?
- Назви друге слово в цьому реченні.
- Скільки складів у слові «дуб»?
- Скільки складів у слові «машина»?
- Назви третій склад в слові «машина».

- Скільки звуків у слові «дуб»?
- Скільки звуків у слові «шапка»?
- Назви перший звук у слові «шапка».
- Назви третій звук у слові «школа».
- Назви звук, що стоїть після [ш] у слові «школа».

Оцінювання:

3 бали – дитина дає правильну відповідь;

2 бали – дитина відповідає з помилками, але відбувається самокорекція помилкової відповіді;

1 бал – дитина дає правильну відповідь після стимулюючої допомоги («подумай ще», «невірно»);

0 балів – дитина дає неправильну відповідь за умови стимулюючої допомоги.

Максимальна кількість балів за серію – 30 балів.

Нами визначені рівні сформованості навичок мовного аналізу:

високий рівень – 25-30 балів;

достатній рівень – 17-24 балів;

середній рівень – 8-16 балів;

низький рівень – 0-7 балів.

Перші п'ять проб дають можливість надавати оцінку сформованості мовного аналізу, останні п'ять проб – сформованості звукового аналізу.

Серія 2. Дослідження навичок письма.

Педагог пропонує дитині написати під диктовку текст.

Текст:

«Настала осінь. Дує холодний вітер. Сонце світить тьмяно. Часто йдуть дощі. У лісі стоїть тиша.»

Оцінювання:

45 балів – дитина припускається не більше 3 помилок, що пов'язані з порушенням правил орфографії або пунктуації або пропуском слова;

30 балів – дитина припускається до 5 помилок недистграфічного характеру та/або 1-2 помилок дистграфічного характеру;

15 балів – дитина припускається до 5 орфографічних помилок та пунктуаційних помилок та/або не більше 5 дистграфічних помилок;

0 балів – дитина припускається численних дистграфічних та орфографічних помилок.

Максимальна кількість балів – 45 балів.

Нами визначені рівні сформованості навичок письма:

високий рівень – 45 балів;

достатній рівень – 30 балів;

середній рівень – 15 балів;

низький рівень – 0 балів.

Серія 3. Дослідження навичок читання.

Педагог пропонує дитині прочитати текст [7].

Сині черевички

Ходив, ходив, ходив синім лісом синій Вечір – та й забарився. Стала його мати Ніч шукати й додому кликати:

– Си-и-и-ну!

Почув він та й дух затаїв: «Мабуть, битиме». І – бігом, бігом, бігом нищечком додому. Щоб як мати гукне, сказати їй: «А я тут, я коло хати був, далеко й не ходив...». – Си-ну! Сину! Си-ній синку!.. – непокоїлась мати.

Ось-ось добіжить Вечір додому, ось-ось добіжить. Та перепинився й наробив шелесту – наполохані сичі закричали, заверещали, а мати почула та й сплеснула в долоні:

- Нарешті з'явився, та ще й босий! Де ж твої черевички?

А Вечір стояв, похнюпившись, і тільки блимав темними очима:

- Погубив.

- А ну ходім, показуй де.

Цілу ніч ходила мати з сином, шукала черевички, так і не знайшла. А вранці коники-стрибунці вийшли із хатки з-під листка, аж коло порога сині черевички стоять, повні живої роси. Коники спочатку здивувалися, а потім напилися живої роси, взяли сині черевички та й стали на воротах:

- Ласкаво просимо до хати, любе сонечко. (158 слів)

(ДмитроЧередниченко)

15 балів – висока швидкість читання, від 45 слів за хвилину та більше;

10 балів – середня швидкість читання, від 30 до 45 слів за хвилину;

5 балів – низька швидкість читання, від 20 до 30 слів за хвилину;

0 балів – 19 та менше слів за хвилину.

Оцінювання правильності читання:

15 балів – дитина припускається не більше 3 помилок із самокорекцією;

10 балів – дитина припускається не більше 6 помилок, більша частина яких виправляється самостійно;

5 балів – дитина припускається до 6 помилок на рівні складу і слова, без самокорекції;

0 балів – дитина припускається численних помилок на різних рівнях.

Оцінювання розуміння того, що дитина прочитала:

15 балів – дитина точно розуміє смисл того, що прочитала;

10 балів – дитина виявляє неповне розуміння смислу того, що прочитала;

5 балів – дитина виявляє фрагментарне розуміння смислу того, що прочитала або незначно змінює смисл ситуації;

0 балів – дитина виявляє відсутність розуміння смислу того, що прочитала або грубо спотворює смисл.

Для з'ясування ступеня розуміння тексту дитиною їй пропонували переказати текст, також дорослий ставив 2-3 запитання за змістом.

За сумою балів за визначеними вище критеріями Нами визначені рівні сформованості навичок читання:

високий рівень – 35-45 балів;

достатній рівень – 24-34 балів;

середній рівень – 13-23 балів;

низький рівень – 0-12 балів.

Обстеження дітей відбувалось індивідуально. Всі результати фіксувались у протоколі (Таблиця 2.1.)

Таблиця 2.1.

Протокол обстеження

Серія 1		Серія 2	Серія 3		Примітки
Питання	Бали	Бали	Критерії оцінювання	Бали	
1			Швидкість читання		
2					
3			Правильність читання		
4					
5			Розуміння прочитаного		
6					
7					
8					
9					
10					
Сума балів					
Рівень сформованості навички					

2.2. Аналіз результатів констатувального етапу дослідження.

Наступним етапом нашого дослідження стало формування висновків про характер та рівень порушення писемного мовлення дітей молодшого шкільного віку порушеннями мовлення.

Результати обстеження дітей ОГ та ГП представлені в таблиці 2.2. та таблиці 2.3. відповідно.

Таблиця 2.2.

Обстеження дітей ОГ

Рівні	Серія 1		Серія 1		Серія 1	
	Кількість дітей	%	Кількість дітей	%	Кількість дітей	%
високий	0	0	0	0	0	0
достатній	1	20	0	0	1	20
середній	2	40	3	60	3	60
низький	2	40	2	20	1	20

Таблиця 2.3.

Обстеження дітей ГП

Рівні	Серія 1		Серія 1		Серія 1	
	Кількість дітей	%	Кількість дітей	%	Кількість дітей	%
високий	0	0	0	0	0	0
достатній	0	0	0	0	1	20
середній	3	60	2	40	2	40
низький	2	40	3	60	2	40

Якісний аналіз виконання запропонованих завдань методики дає підстави говорити про те, що як діти ОГ так й діти ГП виявили в основному середній та низький рівні сформованості навичок мовного аналізу, навичок письма та читання.

Під час відповіді на запитання першої серії тестової методики більшість дітей ОГ та ГП давали неправильну відповідь за умови стимулюючої допомоги або давали правильну відповідь після стимулюючої допомоги («подумай ще», «невірно»). Найскладнішими питаннями були ті, що стосувалися визначення послідовності та місця складів та звуків у слові. Жодна дитина не дала відповіді на запитання «Скільки звуків у слові «шапка»?». В ОГ одна дитина виявила достатній рівень сформованості навичок мовного аналізу, в ГП таких дітей не було. Середній рівень сформованості навичок мовного аналізу в ОГ виявили 2 дитини, в ГП – 3 дитини; низький рівень сформованості навичок мовного аналізу виявили 2 дитини ОГ та 2 дитини ГП.

Під час виконання завдання другої серії – написання тексту – діти припускались орфографічних, пунктуаційних помилок та помилок дисграфічного характеру: діти пропускали букви, замінювали букви за звучанням та схожістю в написанні, не дописували слова, додавали зайві елементи в буквах або не дописували необхідні, пропускали слова, не правильно розташовували розділові знаки. В ОГ 3 дитини і 2 дитини ГП виявили середній рівень сформованості навичок письма; низький рівень виявили 2 дитини ОГ та 3 дитини ГП. Дітей, які досягли високого та достатнього рівня, в ОГ та ГП не було виявлено.

Аналіз результатів виконання завдання третьої серії – читання – показав, що більшість дітей показала низьку швидкість читання (до 30 слів за хвилину), діти припускалися численних помилок на рівні складу, слова та речення; із середньою швидкістю читання текст прочитали 1 дитина ОГ та 1 дитина ГП. Діти виявляли неповне або фрагментарне розуміння смислу того, що прочитали, під час переказу змінювали смисл ситуації. В ОГ 1 дитина виявила достатній рівень сформованості навичок читання, в ГП також 1 дитина виявила достатній рівень сформованості навичок читання. Середній рівень в ОГ виявили 3 дитини, в ГП – 2 дитини; низький рівень виявили 1 дитини ОГ та 2 дитини ГП.

ВИСНОВКИ ДО ДРУГОГО РОЗДІЛУ

Метою констатувального етапу дослідження було визначення характеру та рівня порушення писемного мовлення в дітей молодшого шкільного віку (учнів 2 класу).

На цьому етапі було сформовано дві групи: основна група (ОГ) та група порівняння (ГП), до складу кожної з них увійшло по 5 дітей 2 класу.

Для обстеження дітей із порушеннями писемного мовлення ми використовували завдання, представлені у другому розділі стандартизованої методики О. Б. Іншакової та Т. В. Ахутіної, який містить три серії: перша серія спрямована на вивчення навичок мовного аналізу, друга на вивчення навичок письма, у третій серії відбувається оцінка навички читання.

Якісний аналіз виконання запропонованих завдань методики дає підстави говорити про те, що як діти ОГ та й діти ГП вивили в основному середній та низький рівні сформованості навичок мовного аналізу, навичок письма та читання.

Під час відповіді на запитання першої серії тестової методики більшість дітей ОГ та ГП давали неправильну відповідь за умови стимулюючої допомоги або давали правильну відповідь після стимулюючої допомоги («подумай ще», «невірно»). Під час виконання завдання другої серії – написання тексту – діти припускались орфографічних, пунктуаційних помилок та помилок дисграфічного характеру. Аналіз результатів виконання завдання третьої серії – читання – показав, що більшість дітей показала низьку швидкість читання (до 30 слів за хвилину), діти припускалися численних помилок на рівні складу, слова та речення.

РОЗДІЛ 3

ОРГАНІЗАЦІЯ ТА ЗМІСТ КОРЕКЦІЙНОЇ РОБОТИ З ПОДОЛАННЯ ПОРУШЕНЬ ПИСЬМА І ЧИТАННЯ В ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ В УМОВАХ ШКІЛЬНОГО ЛОГОПУНКТУ

3.1. Організація роботи шкільного логопункту

Організацію роботи шкільного логопункту ми здійснювали відповідно Положення про логопедичні пункти системи освіти [40].

Основним завданням логопедичного пункту є усунення різних порушень усного та писемного мовлення, запобігання різних відхилень мовленнєвого розвитку учнів, пропаганда логопедичних знань серед педагогів та батьків.

На логопедичний пункт були зараховані учні загальноосвітньої школи, які мають різні відхилення мовленнєвого розвитку, виявлені учителем-логопедом, мовленнєві вади яких перешкоджають успішному навчанню. На логопедичному пункті працювало 25 дітей, які відвідували 1, 2, 3 та 4 класи. Ми працювали з дітьми 2 класу.

Основною формою організації корекційної роботи з подолання порушень письма та читання в умовах шкільного логопункту були групові заняття. Наповнюваність групи складала 5 чоловік. Також в разі необхідності з дітьми проводилися індивідуальні заняття.

Заняття з дітьми проводилися у години, вільні від уроків, групові заняття проводилися два рази на тиждень, індивідуальні – один раз на тиждень. Про проведення занять робилася відмітка в журналі обліку відвідування. Тривалість групового заняття складала 35 хвилин, індивідуального – 20 хвилин.

Навчальний мовленнєвий та наочний матеріал (слова, тексти, предметні та сюжетні малюнки, схеми, таблиці, картки із завданнями, фішки, умовні позначення, картки тощо), що використовувався на заняттях для подолання порушень письма та читання, відповідав навчально-корекційним завданням кожного окремого заняття, вікові й рівню загальноосвітньої підготовки дітей.

Результати логопедичних занять відмічалися в мовленнєвій картці дитини і доводилися до відома класного керівника та батьків.

Слід зазначити, що нами здійснювався постійний зв'язок із класними керівниками учнів, що відвідують логопедичний пункт, надавали консультації батькам цих учнів. З метою вироблення єдиної спрямованості в роботі з учнями ми відвідували уроки в класі, де навчалися діти ОГ.

Для логопедичного пункту виділений окремий кабінет площею не менше 20 кв.м. Кабінет відповідає санітарно-гігієнічним вимогам.

Логопедичний пункт забезпечений спеціальним обладнанням: настінне дзеркало для логопедичних занять, дзеркала для індивідуальної роботи, логопедичні зонди, шпатель та зондозамінники, класна дошка, парти шкільні, ноутбук, наочний матеріал (предметні, сюжетні, серійні малюнки, дидактичні ігри, фішки, умовні позначення звуків, складів, слів, речень, таблиці, схеми тощо), підручники й навчальні посібники, науково-методична література.

Документація, що її веде логопед шкільного логопункту: список дітей, які відвідують логопедичні заняття; мовленнєва картка із занесенням даних щодо характеру порушень писемного і усного мовлення дітей та результатів корекційної роботи, журнал обліку відвідування занять дітьми; журнал обліку консультацій.

3.2. Дидактична гра к засіб подолання порушень письма та читання в дітей молодшого шкільного віку.

Дидактична гра – незамінний атрибут навчально-виховного процесу в початковій школі. Дидактична гра на уроці – не самоціль, а засіб навчання і виховання. Своєрідність дидактичних ігор полягає в тому, що завдання дітям ставляться саме в ігровій формі. Цінність гри полягає в тому, що в ігровій діяльності навчальна, розвивальна й виховна функції взаємозв'язані.

В процесі гри діти пізнають, усвідомлюють, запам'ятовують, створюють художні образи, спостерігають, досліджують, винаходять, узагальнюють,

доводять, розвивають уяву, фантазію, творчі здібності і в той же час відбувається повноцінний процес навчання.

Л. Виготський вважав, що використання ігор у роботі з молодшими школярами відповідає їхнім віковим потребам та сприяє ефективному навчанню. Цю думку підтримував Д. Ельконін, який стверджував, що поєднання різноманітних форм діяльності, навчальної та ігрової, сприяє тому, що процес навчання дітей у початковій школі стає ефективним та результативним [75].

Використання ігор у логопедичній роботі з дітьми, які мають порушення мовлення, дає можливість забезпечити психологічний комфорт на занятті, активізувати та розвивати психічні функції, забезпечити розвиток емоційно-вольової сфери дітей, підвищити мотивацію дітей до діяльності, застосувати набуті мовленнєві навички в нових умовах та повсякденному житті, вдосконалити граматичну будову мовлення, збагатити та розширити словниковий запас дитини, розвинути зв'язне мовлення. Гра сприяє активній участі дитини в корекційному процесі та збільшенню обсягу логопедичного впливу.

У процесі гри в учнів виробляється звичка зосереджуватися, самостійно думати, розвивати увагу, гра дає змогу індивідуалізувати роботу на логопедичному занятті.

Найсуттєвішим для педагога є такі питання:

а) визначити місце дидактичних ігор та ігрових ситуацій у системі інших видів діяльності на уроці;

б) доцільність використання їх на різних етапах вивчення різноманітного за характером навчального матеріалу;

в) розробка методики проведення дидактичних ігор з урахуванням дидактичної мети уроку та рівня підготовленості учнів;

г) вимоги до змісту ігрової діяльності у світлі ідей розвивального навчання;

д) передбачення способів стимулювання учнів, заохочення в процесі гри тих, хто найбільше відзначився, а також для підбадьорення тих, хто не встигає за іншими.

Під час проведення логопедичних занять важливо викликати емоційно-позитивний настрій у дітей, інтерес до занять, за необхідністю зняти напругу, чому сприяє використання ігрових вправ. Гра створює такі умови для дитини, в яких вона відчуває себе природно, і одночасно виконує навчальну, розвивальну та корекційну функції [39].

Головним в дидактичній грі є пізнавальний зміст. Він сприяє засвоєнню тих краєзнавчих знань і вмінь, які застосовуються при розв'язанні навчальної проблеми, поставленої грою.

Для ефективності ігрової діяльності на уроках, педагогу необхідно дотримуватись наступних вимог:

- забезпечити готовність учнів до участі у грі (кожний учень має усвідомити мету гри, чітко засвоїти правила гри, кінцевий результат, послідовність дій, мати потрібний запас знань для участі у грі);

- надання кожному учневі необхідних дидактичних матеріалів;

- чітка постановка завдань гри, зрозуміле пояснення гри;

- дії учнів необхідно контролювати, своєчасно виправляти, спрямовувати, оцінювати;

- заборонити приниження особистості дитини (образливі порівняння, оцінки за поразку, глузування тощо);

- під час поділу на команди варто враховувати здібності учнів;

- гра на уроці не повинна проходити стихійно, вона має бути чітко організованою і цілеспрямованою [55].

3.3. Реалізація методики з подолання порушень письма і читання в дітей молодшого шкільного віку в умовах шкільного логопункту.

Варто зазначити, що проблема порушень письма та читання в дітей молодшого шкільного віку займає важливе місце в сучасній логопедії, кількість дітей з порушеннями писемного мовлення невпинно зростає. Отже, питання навчання дітей з порушенням письма та читання залишається однією з актуальних.

Довгий пошук корекційного засобу дозволив нам обрати дидактичну гру в якості засобу, який би допоміг більш ефективно вирішити зазначену проблему. Ми пропонуємо використовувати дидактичну гру на корекційних заняттях з дітьми молодшого шкільного віку із порушеннями читання та письма в умовах шкільного логопункту.

Мета методики: подолання порушень письма та читання в дітей молодшого шкільного віку в умовах шкільного логопункту.

Організація логопедичної роботи з подолання порушень письма та читання в дітей молодшого шкільного віку здійснювалась нами на основі наступних методологічних підходів.

Перший підхід базується на результатах логопедичної діагностики дітей з порушеннями письма та читання. Здійснюючи аналіз діагностичних даних, ми виділили слабкі ланки функціональної системи письма та читання в кожного учня окремо, визначили вид дислексії та дисграфії чи їх поєднання. У відповідності з цим планували корекційну роботу, спираючись на існуючі методологічні рекомендації з подолання різних видів дисграфії та дислексії. Враховуючи даний підхід, ми проводили групові та індивідуальні заняття з дітьми.

Другий підхід передбачав здійснення корекційно-розвиткової роботи логопеда, що має не лише корекційну, а й профілактичну спрямованість. У межах даного підходу корекційно-розвиткова робота присвячена

удосконаленню усного мовлення дітей, розвитку мовномисленнєвої діяльності і формуванню психологічних передумов здійснення повноцінної навчальної діяльності. Логопед працює одночасно над усіма компонентами мовленнєвої системи – звуковою стороною мовлення, лексико-граматичною складовою, зв'язним мовленням (розвиток фонематичного сприймання і фонематичних уявлень; подолання дефектів звуковимови; закріплення звукобуквених зв'язків; уточнення значення слів і збагачення словника; уточнення значення використаних синтаксичних конструкцій; удосконалення граматичного оформлення зв'язного мовлення; розвиток і удосконалення умінь і навичок побудови зв'язного висловлювання; відбір мовленнєвих засобів, потрібних для побудови висловлювання тощо).

Дослідження показало, що організація корекційної роботи з подолання порушень письма та читання в дітей молодшого шкільного віку в умовах логопункту ґрунтується на основі реалізації загальнодидактичних та спеціальних принципів.

Принцип системного підходу передбачав необхідність врахування в логопедичній роботі структури дефекту, визначення первинного та вторинного порушення. Складна будова мовленнєвої діяльності включає звукову та вимовну сторони мовлення, фонематичні процеси, лексику та граматику. Застосування даного принципу дає змогу детально проаналізувати зв'язки, що існують між компонентами мовленнєвої діяльності і зрозуміти їх значимість. Так, наприклад, якщо заміни звуків у мовленні спричинені недостатнім рівнем розвитку слухової диференціації, то розвиток фонематичних процесів дасть змогу подолати неправильну звуковимову і забезпечить корекцію порушень читання в школі. Ми підбирали такі ігрові завдання, під час виконання яких одночасно відбувався розвиток лексико-граматичних категорій, просодичних компонентів мовлення, удосконалення фонематичних процесів, корекція звуковимови, удосконалення зв'язного мовлення. Наприклад, під час роботи з розрізнення букв, що позначають звуки близькі за акустичними ознаками та

змішуються на письмі, дітей вчили диференціювати відповідні звуки, діти складали речення зі словами, що містили даний звук, що, в свою чергу, сприяло розвитку граматичних категорій та зв'язного мовлення.

Принцип поступового ускладнення завдань та мовленнєвого матеріалу у реалізовувався в раціональному плануванні пізнавального матеріалу, дотриманні логічної послідовності під час подання його дітям, у повтореннях того, що вивчається, з метою глибшого його засвоєння. Даний принцип ми реалізовували для того, щоб діти могли спочатку освоїти елементарне, а потім до цього елементарного додавалися ще часточки більш складного. Врахування даного принципу розкривається у запропонованих нами дидактичних іграх, при якому ми послідовно формуємо передумови для переходу від одного етапу до іншого. Наприклад, під час роботи з формування та вдосконалення фонематичних процесів спочатку навчаємо дітей визначати наявність звука в слові, а потім – місце звука в слові тощо.

Принцип наочності має на увазі доцільне включення аналізаторних систем організму, яке підвищує ефективність отримання, переробки, збереження та відтворення отриманих знань. Тільки безпосередня зорова наочність, яка також підкріплюється словесними інструкціями, дасть змогу дошкільникам отримати правильні уявлення про конкретні дії та бажання до їх відтворення. Принцип передбачав використання під час виконання ігрових завдань та вправ картинного матеріалу, схем, таблиць, іграшок; також нами застосовувалися технічні засоби для відтворення аудіо та відеозаписів. Наприклад, на початкових етапах для кращого запам'ятовування дво- та триступневих інструкцій дітям у якості наочної опори педагог пропонував малюнки-символи.

Реалізація *принципу індивідуального підходу* спирається на вміння педагога виділити конкретні особливості дитини та міру їх прояву, врахувати індивідуальні мовленнєві можливості дитини.

Принцип міцності знань, умінь і навичок реалізовувався протягом усього дослідження шляхом повторення пройденого матеріалу, закріплення його у процесі спілкування та поєднання пройденого раніше з тим, що нещодавно вивчено.

Принцип забезпечення максимальної мовленнєвої активності дітей передбачав забезпечення на заняттях та під час інших видів діяльності активної мовленнєвої практики дитини, що включає письмо та читання. Ігрові вправи, творчі завдання та емоційна насиченість вправ та занять в цілому сприяли мовленнєвій активності дітей. Наприклад, у дітей позитивні емоції викликали такі ігри як «Виправи мене», «Знайди помилку», «Буває – не буває», «Що не так?» тощо.

Принцип комплексного підходу передбачає продовження логопедичної роботи поза логопедичних занять учителем та батьками.

Принцип заміщення полягає в заміні абстрактних понять. Наприклад, для того, аби дошкільники змогли засвоїти такі поняття як «звук», «склад», «слово», «речення», «наголос» тощо, ми пропонували їм схеми-замінники із зображенням доступних дітям картинок, у яких втілені головні характеристики та якості даних елементів.

Принцип розвитку передбачає виділення в процесі логопедичної роботи тих задач, труднощів, етапів, які знаходяться в зоні найближчого розвитку дитини. Враховуючи даний принцип, запропоновані нами дидактичні ігри передбачають виконання учнями завдань з прямою допомогою логопеда, словесною підказкою або при взаємодії з іншими дітьми. Запропонована нами методика, не лише передбачає врахування принципу розвитку, а й має на меті більш швидке та міцне засвоєння дітьми необхідних знань, умінь та навичок, тобто скорочення періоду переходу дітей із зони найближчого розвитку до зони актуального її розвитку.

Принцип доступності полягає в необхідності відповідності змісту, методів і форм навчання віковим особливостям дітей, рівню їх розвитку.

Запропонована нами методика якнайповніше розкриває даний принцип, оскільки гра є доступним та цікавим для дітей видом діяльності. Використання дидактичної гри сприяє зацікавленості дітей, а тому всі учасники мають змогу проводитися жваво, емоційно, невимушено.

Серед методів навчання нами були використані наочні (демонстрація натуральних об'єктів, моделей, предметних та сюжетних картинок, схем складання речень та розповідей, використання відео-, аудіо- та фотоматеріалів), словесні (розповідь, опис, переказ творів художньої літератури, бесіда) та практичні (вправи) методи. Всі ці методи на занятті поєднувалися.

Логопедичне заняття складалося з 3-ох частин: вступна частина, основна частина та заключна частина.

Вступна частина дає змогу налаштувати дітей на заняття, повторити засвоєний раніше матеріал, повідомити тему заняття. Обов'язковим елементом вступної частини ми вважали утворення мотивів реалізації певної діяльності з урахуванням віку, ступеня розвитку мовлення дитини та етапу корекційної роботи.

Під час основної частини заняття вирішувалися головні завдання заняття, використовувалися різні навчальні прийоми, створювалися умови для мовленнєвої діяльності дітей, відбувалося практичне засвоєння навчального матеріалу з використанням дидактичної гри, ігрових вправ за розробленою методикою. Дидактичними умовами використання гри як засобу формування навчальних умінь і навичок були:

- органічне включення гри у структуру заняття;
- посилення розвивальної спрямованості дидактичних ігор;
- вміле керівництво логопедом процесом ігрової діяльності.

Метою заключної частини є підведення підсумків, закріплення та узагальнення знань, умінь а навичок, що відпрацьовувалися під час основної частини заняття.

Нами були виділені основні напрями корекційної роботи:

- розвиток слухової уваги та контролю;
- удосконалення фонематичної диференціації звуків мовлення і засвоєння їх правильного буквеного позначення;
- удосконалення навичок звукового аналізу;
- корекція дефектів звуковимови;
- удосконалення навичок довільного мовного аналізу і синтезу, (звукоскладової структури слів, структури речень);
- удосконалення синтаксичних і морфологічних узагальнень, морфологічного аналізу слів;
- удосконалення зорово-просторового сприйняття, пам'яті, зорового аналізу і синтезу;
- формування та вдосконалення тонких диференційованих рухів руки, зорово-моторної координації, зорового та руکورухового контролю;
- уточнення мовленнєвого позначення просторових співвіднесень.

Розглянемо застосування дидактичних ігор та ігрових вправ та завдань на заняттях з подолання порушень письма та читання дітей молодшого шкільного віку в умовах шкільного логопункту відповідно до визначених напрямів корекційної роботи.

Розвиток слухової уваги та контролю.

Метою ігор з розвитку слухової уваги та контролю є формування в дитини вміння вслухатися в мовлення, звертати увагу до звукової сторони мовлення. Під час формування функції слухового контролю слід враховувати той факт, що діти найбільш вдало здійснюють контроль за мовленням педагога, ніж за власним. Тому спочатку ми пропонували дітям завдання, при виконанні яких удосконалюється вміння дітей контролювати та оцінювати чуже мовлення, а потім завдання, що вимагають оцінювання результатів власного мовлення.

У дидактичній грі «Що я зробив» дитина виконувала певні доручення, а потім оформлювала словесний звіт щодо виконання. Логопед дає інструкції голосом різної сили.

Дидактична гра «Четвертий зайвий» передбачає вміння дітей узагальнювати, сприймаючи рядок слів на слух (дитина має послухати, запам'ятати, узагальнити та визначити зайве слово):

корова, сорока, ворона, синиця;
 вовк, ведмідь, собака, заєць;
 сосна, мак, дуб, береза;
 молоко, яблуко, цукерка, кошенья;
 сметана, ковбаса, сир, кефір;
 середа, лютий, серпень, березень;
 перший, п'ятий, другий, чотири.

У дидактичній грі «Так чи ні» діти мають слухати речення, визначати їх правильність та або підтвердити правильність висловлювання словом «так», або спростувати словом «ні».

(Влітку діти катаються на санчатах.
 Взимку діти ліплять снігову бабу.
 Взимку на деревах розпускаються бруньки.
 Навесні діти грають в сніжки.
 Влітку діти купаються і засмагають.
 Взимку на дорозі буває ожеледиця.
 Взимку на клумбі розквітають квіти.
 Взимку тріщать люті морози.
 Взимку діти катаються на ковзанах.
 Взимку дуже жарко.
 Взимку всі діти чекають на Діда Мороза.)

У дидактичній грі «Слухай та відповідай» діти слухають запитання, які ставить педагог, та відповідають на них, обираючи потрібне слово із речення-запитання (гра проводиться у відносно швидкому темпі).

(Сніг білий чи синій? Лід твердий чи м'який? Сніг капає чи йде? Взимку буває снігопад чи листопад? Лід слизький чи шершавий? На вулиці взимку тепло чи легко? Сніговика будують чи ліплять? На санчатах катаються чи гойдаються?)

Дітям дуже сподобалась дидактична гра «Запам'ятай слова», у якій дитина має послухати три (чотири, п'ять) слів, які промовляє логопед, а потім знайти серед запропонованих предметів (предметних картинок) ті, які були названі. У іншому варіанті (ускладненому) даної гри дитина також має послухати три (чотири, п'ять) слів, які промовляє логопед, а потім знайти серед запропонованих предметів (предметних картинок) ті, які були названі та поставити їх в такому ж самому порядку, в якому вони були названі.

Удосконалення фонематичної диференціації звуків мовлення і засвоєння їх правильного буквеного позначення.

Дидактична гра «Жовтий чи зелений» передбачає закріплення навичок диференціації звуків [ж] та [з]. Дитина має слухати слова, що промовляє дорослий та викладати на клітинки шахової дошки букви, що позначають дані звуки (шахова дошка є картонною, її клітинки мають зелений та жовтий кольори): Ж на жовту клітинку, З – на зелену. Аналогічно проводиться гра «Синій чи зелений» (диференціація звуків [с] та [з]). По закінченню гри дітям пропонують викласти букви з квасолин, зобразити їх за допомогою кольорових шнурків.

Дидактична гра «На який пенюк сяде жучок?»

спрямована на формування в дітей вміння диференціювати звуки [з] - [ж]. На зворотному











боці картинок із зображенням намальовані предмети, в назвах яких є звуки [з] або [ж].

У дидактичній грі «Захочай картинку» дитина має закривати на ігровому полі картинку, в назвах яких є звук [с] – синіми камінчиками малюємо, в назвах яких є звук [з] – зеленими.

Удосконалення навичок звукового аналізу і синтезу.

Дидактична гра-вправа «Слово-картинка-схема» передбачає удосконалення навички читання та навичок звукового аналізу. Дитина має прочитати слово, знайти відповідну картинку, звукову схему цього слова та з'єднати ці компоненти.

СОВА		- 0 - 0 - - 0
СОЙКА		- 0 - 0
СУКНЯ		- 0 - = 0
СОБАКА		- 0 - - 0
СОСНА		- 0 - 0 -
ОСА		- 0 = - 0

КОКОС		- 0 - 0 - 0
КАПУСТА		0 - 0

Дидактична гра «Що вийшло?» передбачає дітей вміння знаходити місце звука в слові, замінювати на інший звук та визначати слово, що вийшло: в слові «гайка» перший звук замінюємо звуком [м] – «майка», в слові «майка» замінюємо третій звук звуком [р] – «марка», в слові «марка» замінюємо четвертий звук звуком [т] – «Марта», в слові «Марта» замінюємо перший звук звуком [к] - «карта» тощо.

Дидактична гра «Склади слово»: дитина має послухати слова, які промовляє педагог, визначити перші звуки в цих словах та скласти нове слово з цих звуків.

Сова, удав, папуга – СУП; клоун, осінь, риба, автобус – КОРА;

клоун, апельсин, верблюд удав, носоріг – КАВУН.

Другім варіантом цієї гри є такий, коли дитині пропонують розглянути предметні картинки, визначити перші звуки в словах-назвах картинок, з'єднати їх та назвати слово, що вийшло.



МОРЕ

Третій варіант гри: дитина має послухати слова, які промовляє педагог, визначити перші склади в цих словах та скласти нове слово з цих складів.

Конюшина, ромашка, валянки – КОРОВА.

Четвертим варіантом цієї гри є такий, коли дитині пропонують розглянути предметні картинки, визначити перші склади в словах-навах картинок, з'єднати їх та назвати слово, що вийшло.

СОБАКА

**Удосконалення навичок довільного мовного аналізу і синтезу.**

Дидактична гра «Літимо речення»: дитина має скласти речення за сюжетним малюнком та викласти схему речення за допомогою пластиліну (ліплення умовних позначень).

Дидактична гра-вправа «Склади речення»: дитина має скласти речення з опорою на схему та предметні картинки.



У дидактичній грі «Покажи цифру» дитина має слухати речення, визначати кількість слів у речення та піднімати відповідний сигнал-цифру.

**Удосконалення синтаксичних і морфологічних узагальнень,
морфологічного аналізу слів.**

Дидактична права-гра «Який? Яка? Яке? Які?» спрямована на активізацію словника та вдосконалення граматичної будови мовлення (узгодження іменників з прикметниками). Дитині пропонують розглянути картинку, на які вказує та добрати до запропонованого іменника прикметник у відповідній формі – синій, синя, сине, сині.

Дидактична права-гра «Чого не стало?»: дорослий пропонує дитині назвати предметні картинки; після цього педагог забирає один предмет-картинку, а дитина визначає, якої картинки не стало та називає її.

Дидактична гра «Об'єднай по групах»: дитині пропонують читати слова, що написані на картках, та відкладати до відповідної картки-символу:

1) лялька (машина) знаходяться близько – добираємо слова з прийменником при-; лялька (машина) знаходяться далеко – слова з прийменником від-.

2) до картинок, що позначають великий та маленький предмет (наприклад, великий круг та маленький круг), діти добирають слова із суфіксами -чик-, -ечк- та без нього;

3) до карток «мій», «моя», «моє» добирають картинки із зображенням предметів, назви яких відносяться до чоловічого, жіночого та середнього рівня відповідно.

Удосконалення зорово-просторового сприйняття, пам'яті, зорового аналізу і синтезу.

Дидактична гра «Чарівний мішечок» передбачає впізнавання дітьми пластмасових букв, що розташовані в мішечках, навпомацки. Іншим варіантом даної гри є гра «Впізнай навпомацки», в ході якої дитина має впізнавати із закритими очима картонні букви, букви із наждачного паперу. Після того, як дитина впізнає букви, вона має правильно розташувати їх на столі, скласти з ними слова. Також в ході аналогічних ігор дитина впізнає букви, що написані на картках правильно або дзеркально.

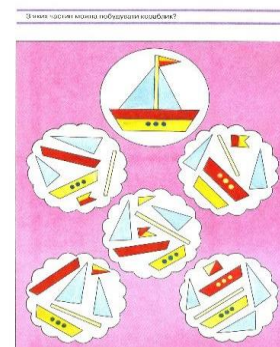
У *дидактичній грі «Намалюй букву»* дитина мала викласти букви із лічильних паличок, ниток, кольорових шнурків, квасолі, сірників та інших предметів. Дана гра також спрямована на розвиток дрібної моторики. Малювання букв пальчиками сприяє розвитку графомоторних навичок.

Дидактична гра «Впізнай цифру» спрямована на розвиток зорового сприймання. Педагог пропонує дитині розглянути картку, де зображені предмети, в яких можна «побачити» відповідну цифру.

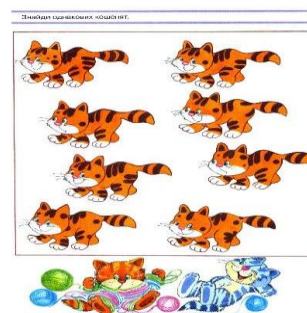


Дидактична гра «Знайди потрібні деталі»:

дитина має розглянути картку із зображенням будь-якого предмету і декількох варіантів елементів, із яких складається даний предмет, та визначити правильний склад та кількість цих елементів (знайти правильний варіант).



У дидактичній грі «Знайди схоже» дитині пропонують розглянути картки із зображенням великої кількості предметів та знайти два однакових предмети.

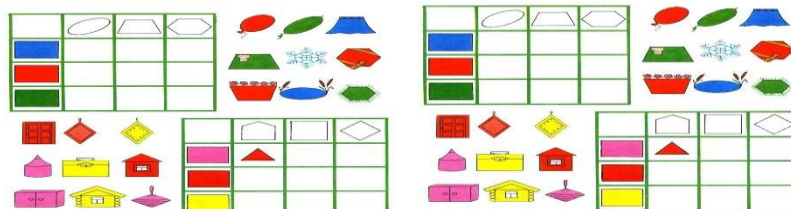


Дидактична гра «Сім'я» спрямована на розвиток зорово-просторових уявлень. Дитині необхідно розглянути сюжетно-предметні малюнки, на яких зображені члени родини, та назвати або показати за інструкцією педагога: хто справа від дідуся, хто зліва, кого тримає тато на правій руці, кого – на лівій, хто сидить у мами на правій руці, хто у тата – на лівій тощо.

Дидактична гра

«Намалюй потрібне»

передбачає знаходження серед запропонованих предметів таких, що вони



відповідали ознакам в стовпчиках та рядках одночасно. Також ця вправа спрямована на розвиток дрібної моторики.

Дидактична гра «Заплутанка»: дитина має розглянути картки, впізнати та назвати букви, що накладені одна на одну.

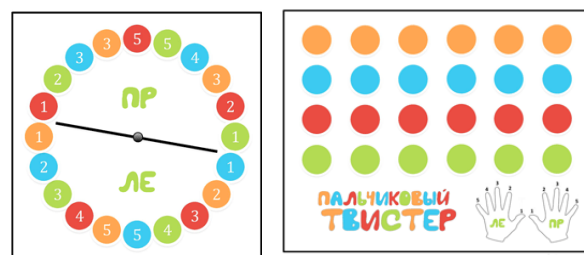


Формування та вдосконалення тонких диференційованих рухів руки, зорово-моторної координації, зорового та руکورухового контролю.

Дидактична гра «Хто швидше»: це комплекс ігрових вправ на перекладання дрібних предметів (камінців, ватних кульок) за допомогою пінцетів, ложок або переливання води ложкою із однієї ємкості до іншої. Спочатку ці дії діти виконують однією рукою, потім двома руками одночасно.

Дидактична гра «Напиши, як я»: одній дитині пропонують написати будь-яке слово або невелике речення вказівним пальцем, набираючи фарбу, на скляній дошці; інша дитина з іншого боку дошки наводить ці слова або речення теж вказівним пальцем (ніби пише у дзеркальному зображенні).

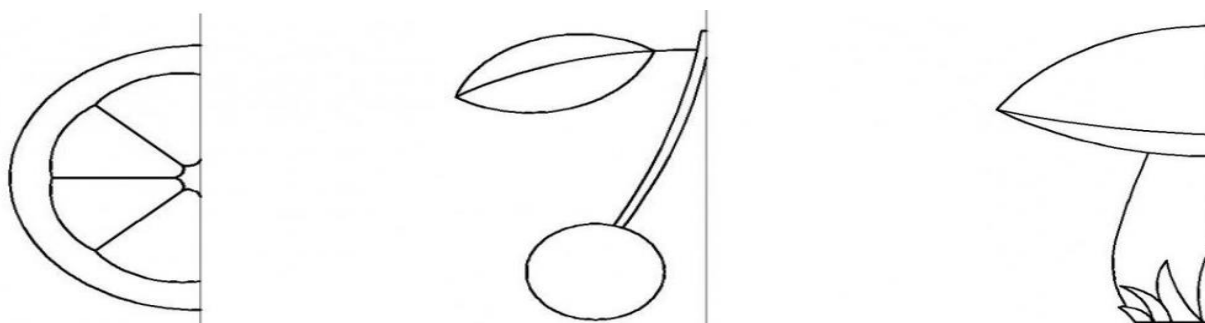
Дидактична гра «Пальчиковий твістер»: відповідно до назви рук та цифр, на які вказують стрілки, діти мають розташовувати пальці обох рук на кольорових кругах ігрового поля.



Дидактична гра «Я пишу, а ти впізнай»: одна дитина (або дорослий) пише на спині іншої дитини будь-яку букву (або цифру), яку вона має впізнати. Можна писати на спині склади та слова.

3.4. Аналіз результатів впровадження розробленої методики

Після впровадження розробленої нами методики подолання порушень письма та читання в умовах шкільного логопункту засобом дидактичної гри було проведено повторне обстеження дітей ОГ та ГП.



для обстеження дітей із порушеннями писемного мовлення, представлені у другому розділі стандартизованої методики О. Б. Іншакової та Т. В. Ахутіної, який містить:

- 1) серію, що спрямована на вивчення навичок мовного аналізу,
- 2) серію, що спрямована на вивчення навичок письма,
- 3) серію, що спрямована на вивчення навички читання.

Обстеження дітей відбувалось індивідуально.

Результати обстеження дітей ОГ та ГП представлені в таблиці 3.1. та таблиці 3.2. відповідно.

Таблиця 3.1.

Обстеження дітей ОГ

Рівні	Серія 1		Серія 1		Серія 1	
	Кількість дітей	%	Кількість дітей	%	Кількість дітей	%
високий	2	40	2	40	1	20
достатній	2	40	3	60	4	80
середній	1	20	0	0	0	0
низький	0	0	0	0	0	0

Таблиця 3.2.

Обстеження дітей ГП

Рівні	Серія 1		Серія 1		Серія 1	
	Кількість дітей	%	Кількість дітей	%	Кількість дітей	%
високий	1	20	1	20	1	20
достатній	1	20	2	40	2	40
середній	3	60	2	40	2	40
низький	0	0	0	0	0	0

Якісний аналіз виконання запропонованих завдань методики дає підстави говорити про те, що як діти ОГ, так й діти ГП виявили високий, достатній та середній рівні сформованості навичок мовного аналізу, навички письма та навички читання. Жодна дитина ОГ та ГП не виявила низького рівня сформованості визначених навичок.

Під час відповіді на запитання першої серії стандартизованої методики в ОГ було більше дітей ніж у ГП, які давали правильну відповідь на запитання, представлені в даній серії. Також в ОГ було більше дітей, які самостійно здійснювали виправлення помилкової відповіді. Діти в основному правильно визначають кількість звуків у слові, місце звука в слові, кількість складів у слові. В ОГ не було виявлено дітей, яким необхідна була стимулююча допомога з боку дорослого, щоб дійти правильної відповіді на запитання; у ГП виявилася 1 дитина, яка потребувала стимулюючої допомоги.

В ОГ 2 дитини, що на 40% більше, ніж на констатувальному етапі дослідження, досягли високого рівня сформованості навичок мовного аналізу; у ГП лише 1 дитина досягла високого рівня сформованості навичок мовного аналізу, що на 20% більше, ніж на констатувальному етапі дослідження. 2 дитини ОГ виявили достатній рівень сформованості навичок мовного аналізу, що на 20% більше, ніж на констатувальному етапі дослідження; у ГП 1 дитина виявила достатній рівень сформованості навичок мовного аналізу, що також на 20% більше, ніж на констатувальному етапі дослідження. Середній рівень

сформованості навичок мовного аналізу в ОГ виявила 1 дитина, що на 20% менше, ніж на констатувальному етапі дослідження, у ГП – 3 дитини виявили середній рівень сформованості навичок мовного аналізу, цей показник у ГП лишився незмінним у порівнянні з результатами констатувального етапу дослідження (Рис. 3.1., Рис. 3.2.). Низького рівня сформованості навичок мовного аналізу не виявила жодна дитина ОГ та жодна дитина ГП.

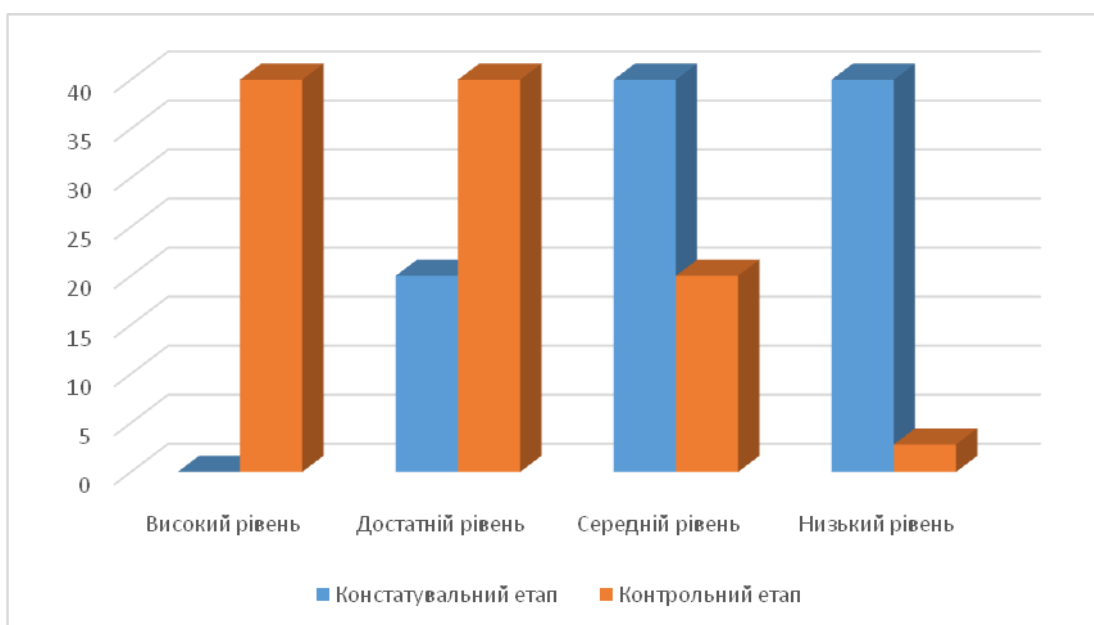


Рис. 3.1. Динаміка сформованості навичок мовного аналізу дітей ОГ.

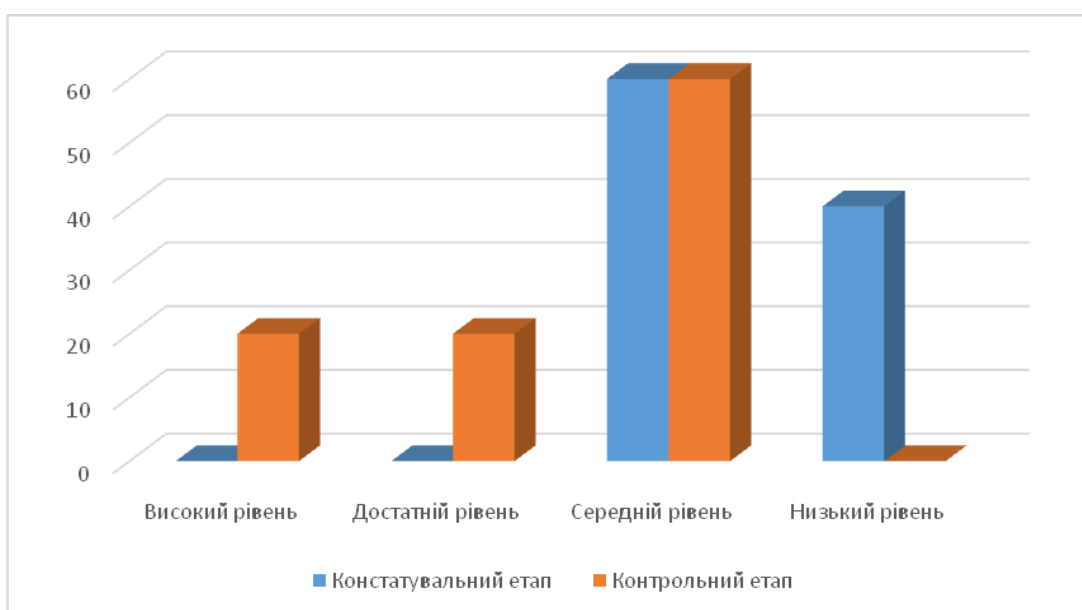


Рис. 3.2. Динаміка сформованості навичок мовного аналізу дітей ГП.

Під час виконання завдання другої серії в ОГ було виявлено 2 дитини, які припустилися не більше 3 помилок, що пов'язані з порушенням правил орфографії або пунктуації; у ГП 1 дитина припустилася 2 помилок орфографічного характеру. В ОГ було більше ніж у ГП таких дітей, які припускалися не більше 2 помилок дисграфічного характеру, дві дитини припустилися помилок недисграфічного характеру.

В ОГ 2 дитини виявили високий рівень сформованості навички письма, що на 40% більше, ніж на констатувальному етапі дослідження, у ГП 1 дитина досягла високого рівня сформованості навички письма, що на 20% більше, ніж на констатувальному етапі дослідження. Достатнього рівня досягли 3 дитини ОГ, що на 60% більше, ніж на констатувальному етапі дослідження, та 2 дитини ГП, що на 40% більше, ніж на констатувальному етапі дослідження. Середній рівень сформованості навичок письма виявили 2 дитини ГП, цей показник лишився незмінним у порівнянні з констатувальним етапом дослідження; в ОГ таких дітей не виявлено (Рис. 3.3., Рис. 3.4.). Низького рівня сформованості навички письма не виявила жодна дитина ОГ та жодна дитина ГП.

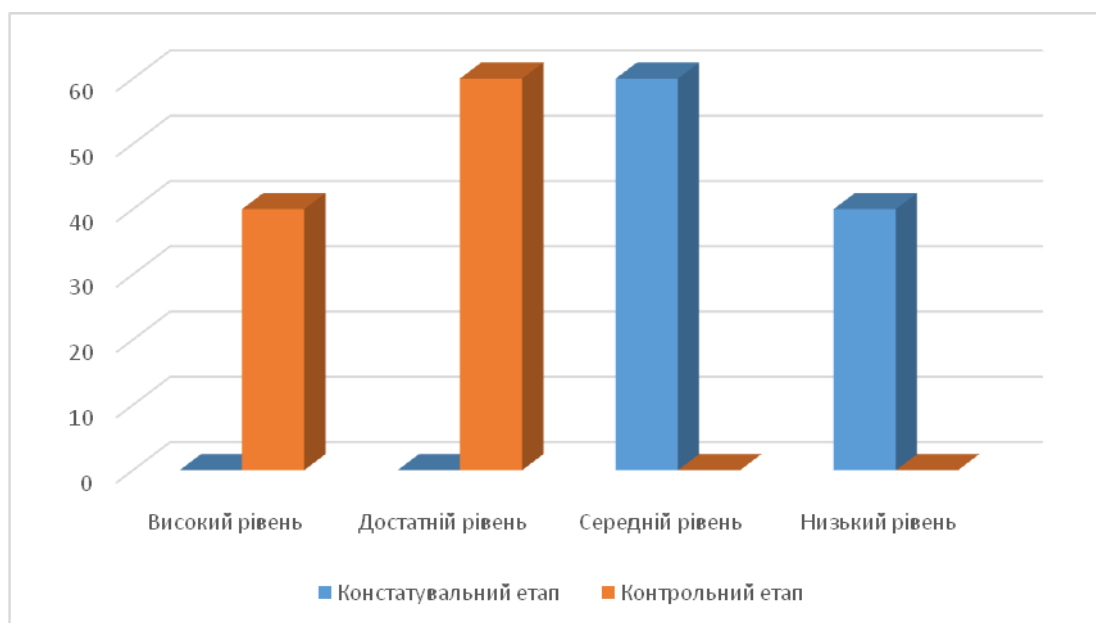


Рис. 3.3. Динаміка сформованості навичок письма дітей ОГ.

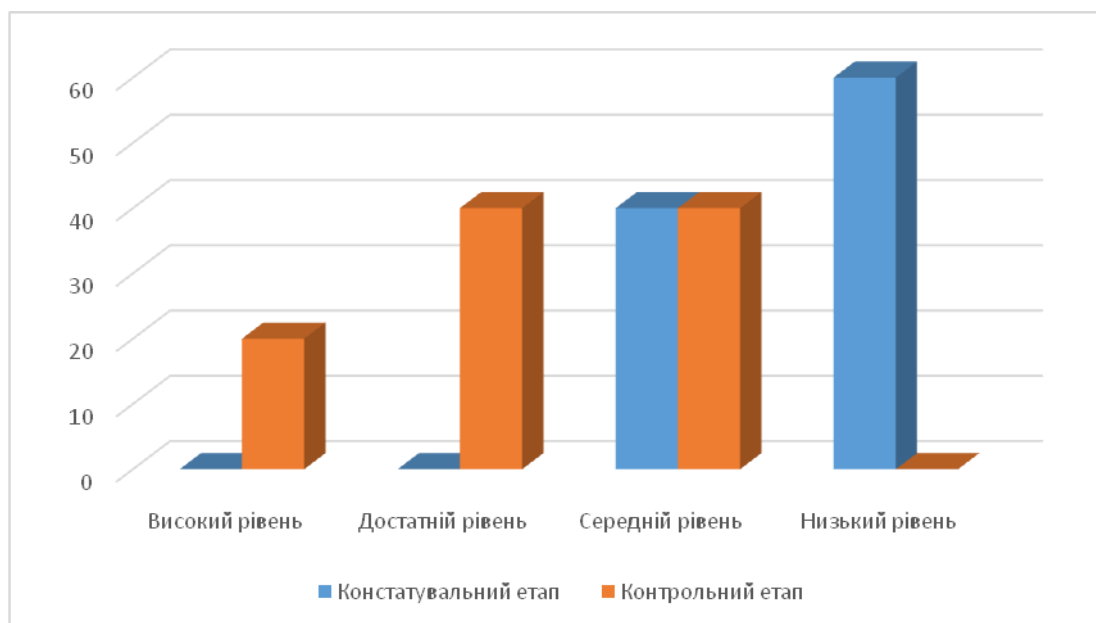


Рис. 3.4. Динаміка сформованості навичок письма дітей ГП.

Аналіз результатів виконання завдання третьої серії показав, що більшість дітей показала середню швидкість читання (від 30 до 45 слів за хвилину), 1 дитина ОГ показала високу швидкість читання; 3 дитини ОГ та 2 дитини ГП допустилися до 3 помилок із самокорекцією; 2 дитини ОГ та 2 дитини ГП допустилися від 3 до 6 помилок, більша частина яких виправлялася дітьми самостійно. 4 дитини ОГ та 2 дитини ГП точно зрозуміли зміст того, що вони прочитали.

В ОГ 1 дитина та 1 дитина в ГП досягли високого рівня сформованості навички читання, що на 20% більше в обох групах, ніж на констатувальному етапі дослідження. Достатній рівень сформованості навички читання виявили 4 дитини ОГ, що 60% більше, ніж на констатувальному етапі дослідження, та 2 дитини ГП, що на 20% більше, ніж на констатувальному етапі дослідження. Середній рівень сформованості навички читання в ГП виявили 2 дитини, цей показник лишився незмінним у порівнянні з констатувальним етапом дослідження; в ОГ таких дітей не було виявлено (Рис. 3.5., Рис. 3.6.). Низького

рівня сформованості навички письма не виявила жодна дитина ОГ та жодна дитина ГП.

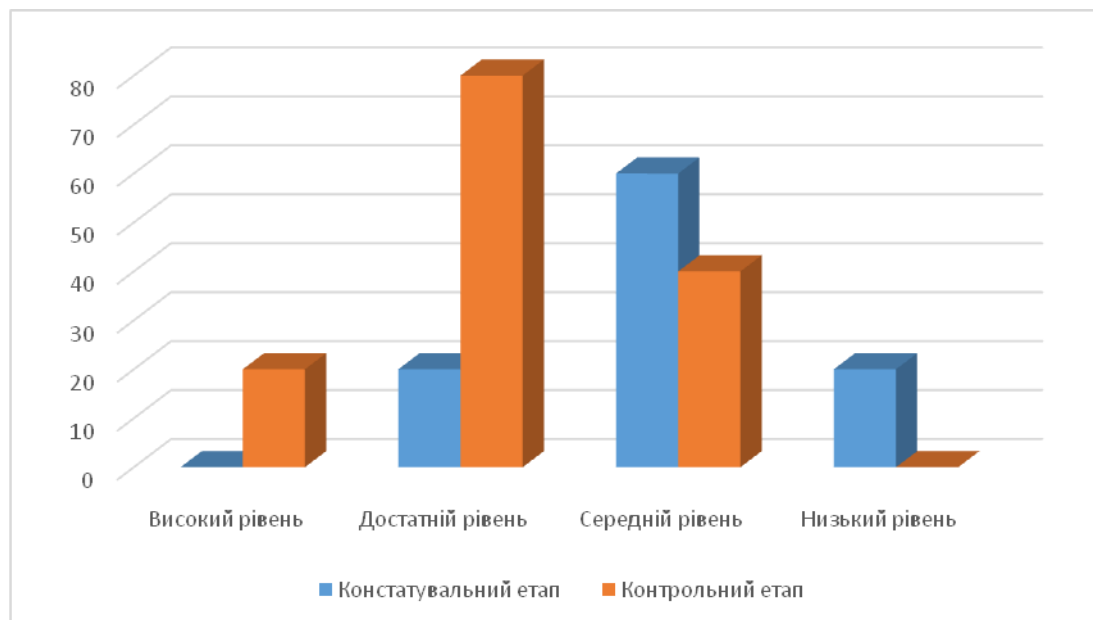


Рис. 3.5. Динаміка сформованості навичок читання дітей ОГ.

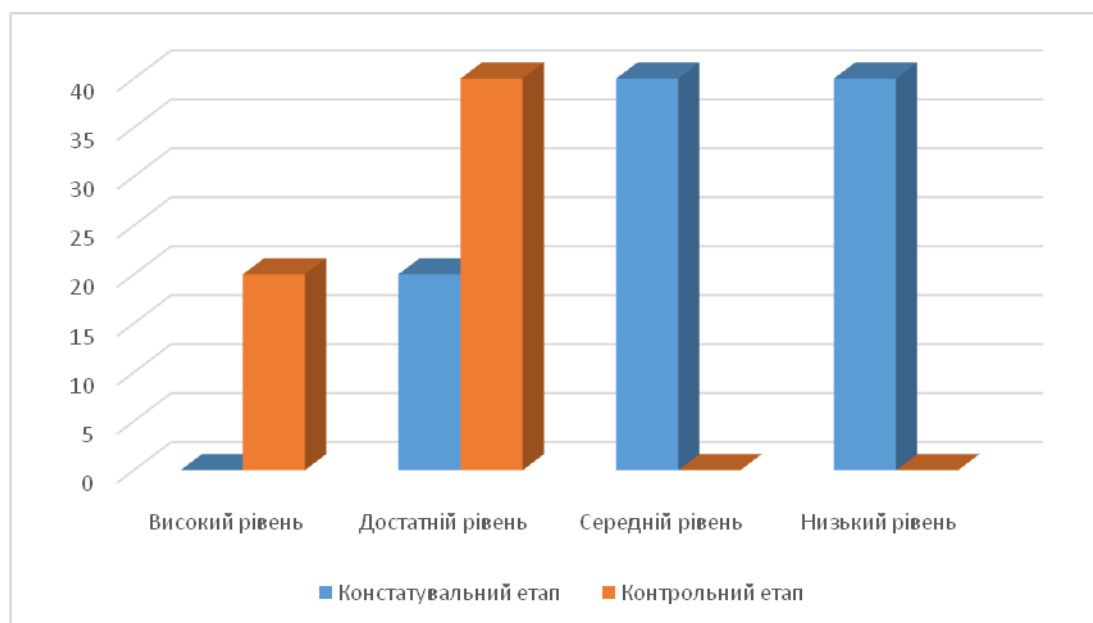


Рис. 3.6. Динаміка сформованості навичок читання дітей ГП.

Аналіз результатів виконання завдань трьох серій стандартизованої методики дає підстави стверджувати, що високого рівня сформованості

навичок мовного аналізу, навички читання та навички письма в ОГ досягли більше дітей, ніж в ГП (Таблиця 3.3.).

Таблиця 3.3.

Показники високого рівня сформованості навичок мовного аналізу, читання та письма.

	Серія 1		Серія 2		Серія 3	
	Конст. етап	Контр. етап	Конст. етап	Контр. етап	Конст. етап	Контр. етап
ОГ	0	2	0	2	0	1
ГП	0	1	0	1	0	1

В ОГ кількість дітей, які досягли високого рівня сформованості навичок мовного аналізу, зросла на 40% у порівнянні з результатами констатувального етапу дослідження, проте як у ГП цей показник склав 20%. Показники високого рівня сформованості навички читання в ОГ зросли на 40% у порівнянні з даними констатувального етапу дослідження, у ГП цей показник склав 20%. Показники високого рівня сформованості навички письма є однаковими в ОГ та ГП: кількість дітей які досягли високого рівня, зросла на 20% в обох групах (Рис. 3.7., Рис 3.8.).

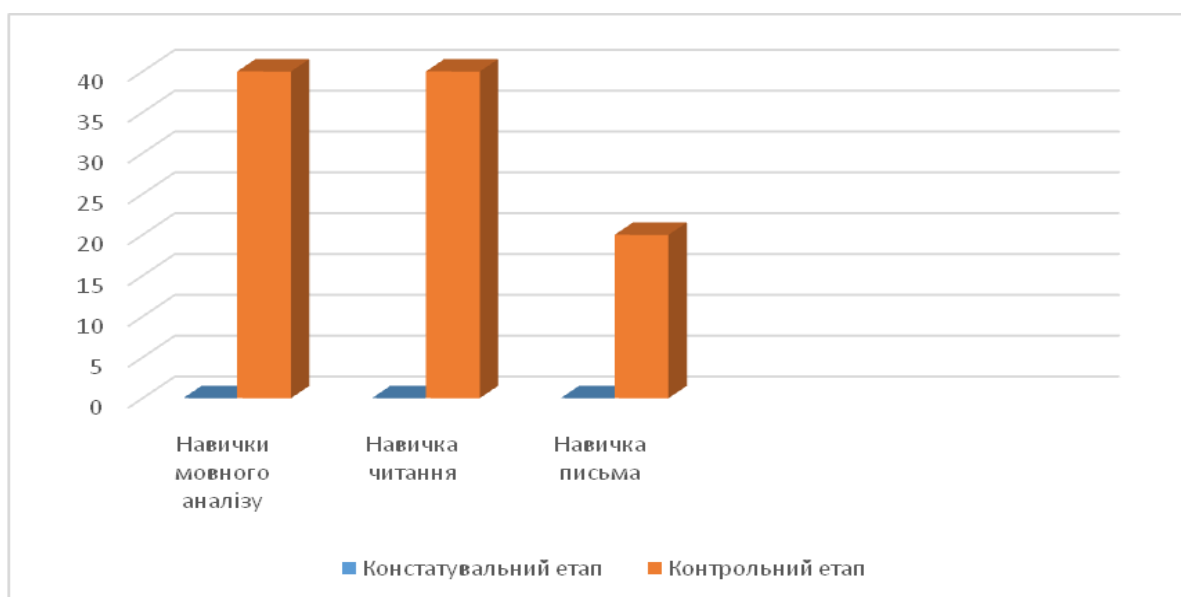


Рис. 3.7. Динаміка високого рівня сформованості навичок мовного аналізу, читання та письма дітей ОГ.

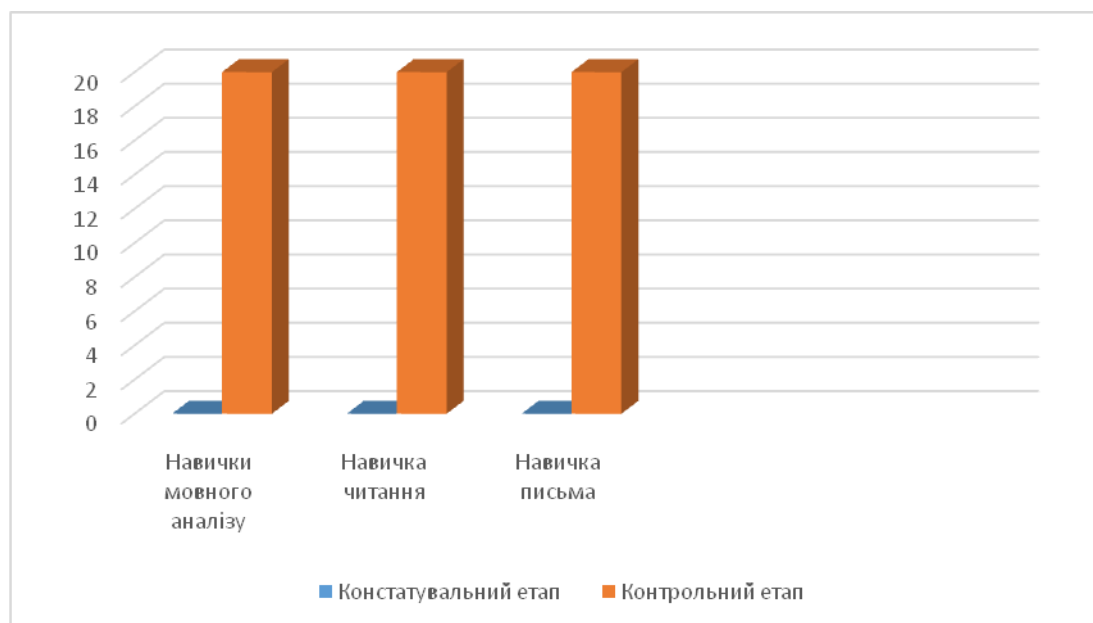


Рис. 3.8. Динаміка високого рівня сформованості навичок мовного аналізу, читання та письма дітей ГП.

Зіставлення результатів виконання завдань дозволило зробити висновок, що розроблена нами експериментальна методика подолання порушень письма та читання в умовах шкільного логопункту є ефективною.

ВИСНОВКИ ДО ТРЕТЬОГО РОЗДІЛУ

Основним завданням логопедичного пункту є усунення різних порушень усного та писемного мовлення, запобігання різних відхилень мовленнєвого розвитку учнів, пропаганда логопедичних знань серед педагогів та батьків.

Організацію роботи шкільного логопункту ми здійснювали відповідно Положення про логопедичні пункти системи освіти.

Основною формою організації корекційної роботи з подолання порушень письма та читання в умовах шкільного логопункту були групові заняття. Наповнюваність групи складала 5 чоловік. Також в разі необхідності з дітьми проводилися індивідуальні заняття.

Заняття з дітьми проводилися у години, вільні від уроків, групові заняття проводилися два рази на тиждень, індивідуальні – один раз на тиждень.

Ми пропонуємо використовувати дидактичну гру на корекційних заняттях з дітьми молодшого шкільного віку із порушеннями читання та письма в умовах шкільного логопункту.

Мета методики: подолання порушень письма та читання в дітей молодшого шкільного віку в умовах шкільного логопункту.

Дослідження показало, що організація корекційної роботи з подолання порушень письма та читання в дітей молодшого шкільного віку в умовах логопункту ґрунтується на основі реалізації загальнодидактичних та спеціальних принципів: системного підходу, поступового ускладнення завдань та мовленнєвого матеріалу, наочності, індивідуального підходу, міцності знань, умінь і навичок, забезпечення максимальної мовленнєвої активності, комплексного підходу, заміщення, розвитку, доступності.

Логопедичне заняття складалося з 3-ох частин: вступна частина, основна частина та заключна частина.

Нами були виділені основні напрями корекційної роботи:

- розвиток слухової уваги та контролю;

- удосконалення фонематичної диференціації звуків мовлення і засвоєння їх правильного буквеного позначення;
- удосконалення навичок звукового аналізу;
- корекція дефектів звуковимови;
- удосконалення навичок довільного мовного аналізу і синтезу, (звукоскладової структури слів, структури речень);
- удосконалення синтаксичних і морфологічних узагальнень, морфологічного аналізу слів;
- удосконалення зорово-просторового сприйняття, пам'яті, зорового аналізу і синтезу;
- формування та вдосконалення тонких диференційованих рухів руки, зорово-моторної координації, зорового та рухорухового контролю;
- уточнення мовленнєвого позначення просторових співвідношень.

До кожного напрямку були підібрані дидактичні ігри та ігрові вправи та завдання як незамінний атрибут навчально-виховного процесу в початковій школі. Дидактичні ігри ми використовували на заняттях з подолання порушень письма та читання дітей молодшого шкільного віку в умовах шкільного логопункту відповідно до визначених напрямів корекційної роботи.

Після впровадження розробленої нами методики подолання порушень письма та читання в умовах шкільного логопункту засобом дидактичної гри було проведено повторне обстеження дітей ОГ та ГП. Як і на контрольному етапі дослідження ми використовували завдання для обстеження дітей із порушеннями писемного мовлення, представлені у другому розділі стандартизованої методики О. Б. Іншакової та Т. В. Ахутіної, який містить серію, що спрямована на вивчення навичок мовного аналізу, серію, що спрямована на вивчення навичок письма, та серію, що спрямована на вивчення навички читання.

Якісний аналіз виконання запропонованих завдань методики дає підстави говорити про те, що як діти ОГ, так й діти ГП виявили високий, достатній та

середній рівні сформованості навичок мовного аналізу, навичок письма та читання. Жодна дитина ОГ та ГП не виявила низького рівня сформованості визначених навичок. Проте більш позитивна динаміка збільшення кількості дітей, які досягли високого рівня сформованості вказаних вище навичок, спостерігалась в ОГ.

В ОГ кількість дітей, які досягли високого рівня сформованості навичок мовного аналізу, зросла на 40% у порівнянні з результатами констатувального етапу дослідження, проте як у ГП цей показник склав 20%. Показники високого рівня сформованості навички читання в ОГ зросли на 40% у порівнянні з даними констатувального етапу дослідження, у ГП цей показник склав 20%. Показники високого рівня сформованості навички письма є однаковими в ОГ та ГП: кількість дітей які досягли високого рівня, зросла на 20% в обох групах.

Зіставлення результатів виконання завдань дозволило зробити висновок, що розроблена нами експериментальна методика подолання порушень письма та читання в умовах шкільного логопункту є ефективною.

ВИСНОВКИ

Проаналізувавши теоретичні аспекти даної проблеми, і перевіривши їх експериментальним шляхом, можна сформулювати наступні основні теоретичні і практичні висновки.

Дослідно-експериментальна робота проводилася в декілька етапів. Перший етап характеризувався вивченням спеціальної літератури з означеної теми, на основі якої були сформовані мета, завдання та методологічний апарат.

Успішне опанування основ наук значною мірою залежить від рівня сформованості в учнів писемного мовлення, необхідність якого вони постійно відчують. У вітчизняній логопедії наукове підґрунтя проблеми порушення писемного мовлення закладено фундаментальними роботами провідних дослідників: Б. Ананьєва, Л. Виготського, Л. Волкової, Т. Єгорова, Р. Лалаєвої, Р. Левіної, О. Лурії, С. Мнухіна, Р. Ткачова, М. Хватцева, Д. Ельконіна, Г. Каше, О. Корнєва, Л. Спірової, Т. Філічевої, Г. Чіркіної, І. Єфименкової, О. Логінової, Л. Парамонової, І. Садовнікової, О.Токаревої, С. Яковлева, Л. Козирєвої, Є. Мазанової, Є. Данілавічюте, В. Ільяної, М. Русецької, Н. Савінової, В. Тарасун, Н. Чередниченко, Л. Журавльової, Ю. Коломієць, М. Шеремет та ін.

Аналіз лінгвістичних, психологічних, нейрофізіологічних та педагогічних досліджень дають можливість виокремити наступні передумови повноцінного формування писемного мовлення: нормально розвинене усне мовлення; достатньо сформовані фонематичні процеси; сформованість зорового аналізу і синтезу; сформованість просторових уявлень; сформованість зорового гнозису; нормальний розвиток загальної та дрібної моторики; нормальний інтелектуальний розвиток.

На сьогодні класифікація дисграфії та дислексії здійснюється з урахуванням порушених аналізаторів, психічних функцій, несформованості операцій письма.

На другому етапі проведений констатувальний етап дослідження, метою якого було визначення характеру та рівня порушення писемного мовлення дітей молодшого шкільного віку (учнів 2 класу). На цьому етапі було сформовано дві групи: основна група, до складу якої увійшло 5 дітей 2 класу; група порівняння, до складу якої також увійшло 5 дітей 2 класу.

Для реалізації завдання визначення характеру та рівня порушення писемного мовлення в дітей молодшого шкільного нами використано стандартизовану методику О. Б. Іншакової та Т. В. Ахутіної, а саме другий розділ даної методики, який містить три серії завдань: перша серія спрямована на вивчення навичок мовного аналізу, друга на вивчення навичок письма, у третій серії відбувається оцінка навички читання.

Якісний та кількісний наліз виконання запропонованих завдань методики дає підстави говорити про те, що діти ОГ та діти ГП виявили в основному середній та низький рівні сформованості навичок мовного аналізу, навичок письма та читання. Під час вивчення навичок мовного аналізу діти давали неправильну відповідь щодо визначення місця та послідовності звуків та складів у слові; під час написання тексту діти припускались орфографічних, пунктуаційних помилок та помилок дисграфічного характеру; більшість дітей показала низьку швидкість читання, під час читання діти припускалися численних помилок на рівні складу, слова та речення.

На третьому етапі проведений формувальний етап дослідження. Діти основної групи займалася в умовах шкільного логопункту за розробленою нами методикою, яка передбачала використання дидактичної гри. Основним завданням логопедичного пункту є усунення різних порушень усного та писемного мовлення, запобігання різних відхилень мовленнєвого розвитку учнів, пропаганда логопедичних знань серед педагогів та батьків.

Організацію роботи шкільного логопункту ми здійснювали відповідно Положення про логопедичні пункти системи освіти.

Дослідження показало, що організація корекційної роботи з подолання порушень письма та читання в дітей молодшого шкільного віку в умовах логопункту ґрунтується на основі реалізації загальнодидактичних та спеціальних принципів.

Також нами були виділені основні напрями корекційної роботи, метою якої стало подолання порушень письма та читання в дітей молодшого шкільного віку в умовах шкільного логопункту.

Розвиток слухової уваги та контролю, удосконалення фонематичної диференціації звуків мовлення і засвоєння їх правильного буквеного позначення, удосконалення навичок звукового аналізу, корекція дефектів звуковимови, удосконалення навичок довільного мовного аналізу і синтезу, удосконалення синтаксичних і морфологічних узагальнень, морфологічного аналізу слів, удосконалення зорово-просторового сприйняття, пам'яті, зорового аналізу і синтезу, формування та вдосконалення тонких диференційованих рухів руки, зорово-моторної координації, зорового та руко рухового контролю, уточнення мовленнєвого позначення просторових співвіднесень відбувалося шляхом включення дидактичної гри до спеціально організованих занять. Дидактична гра є незамінним атрибутом навчально-виховного процесу в початковій школі, її використання у роботі з молодшими школярами відповідає їхнім віковим потребам та сприяє ефективному навчанню. Гра сприяє активній участі дитини в корекційному процесі та збільшенню обсягу логопедичного впливу.

На четвертому етапі перевірялася ефективність розробленої нами методики корекційно-розвивальної роботи в контексті науково-дослідної роботи. Були проаналізовані результати повторного визначення характеру та рівня порушення писемного мовлення в дітей молодшого шкільного віку.

Після впровадження розробленої нами методики подолання порушень письма та читання в умовах шкільного логопункту засобом дидактичної гри було проведено повторне обстеження дітей ОГ та ГП.

Якісний та кількісний аналіз виконання запропонованих завдань методики дає підстави говорити про те, що діти ОГ та діти ГП виявили високий, достатній та середній рівні сформованості навичок мовного аналізу, навичок письма та читання. Жодна дитина ОГ та ГП не виявила низького рівня сформованості визначених навичок. Однак показники у дітей основної групи виявилися вищими, аніж показники у дітей групи порівняння. У ОГ кількість дітей, які досягли високого рівня сформованості навичок мовного аналізу, зросла на 40% у порівнянні з результатами констатувального етапу дослідження, проте як у ГП цей показник склав 20%. Показники високого рівня сформованості навички читання в ОГ зросли на 40% у порівнянні з даними констатувального етапу дослідження, у ГП цей показник склав 20%. Показники високого рівня сформованості навички письма є однаковими в ОГ та ГП: кількість дітей які досягли високого рівня, зросла на 20% в обох групах.

Отже, розроблена нами методика є ефективною, дієвою і може з успіхом використовуватись у практиці корекційно-розвивальної роботи серед дітей молодшого шкільного віку для подолання порушень письма та читання в умовах шкільного логопедичного пункту.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Азовська Н. В. Методичні рекомендації щодо проведення корекційно-відновлювальної роботи в ДНЗ [Електронний ресурс]. 2016. Режим доступу до ресурсу: URL: <http://vihovateli.com.ua>. (дата звернення: 10.06.2020)
2. Ананьев Б. Г. Анализ трудностей в процессе овладения детьми чтением и письмом. Известия АПН РСФСР. Москва : Издательство АПН РСФСР, 1955. вып. 70. С. 104-148.
3. Ахутина Т.В. Нарушения письма: диагностика и коррекция. Актуальные проблемы логопедической практики / под ред. М.Г. Храковской СПб.: «Акционер и К°», 2004. С. 225-246.
4. Беденко Є. Р. Ознаки дислалії у дітей. Інтеграція науки і практики в умовах модернізації корекційної освіти України. Збірник наукових праць. Херсон: ПП Вишемирський В. С., 2014. 276 с.
5. Безруких М.М. Обучение письму. Екатеринбург: Рама Паблишинг. – 2009. – 607 с.
6. Безруких М.М. Трудности обучения в начальной школе. Москва: Эксмо, 2009. 464 с.
7. Будна Н. О. Літературне читання. Дидактичний матеріал для перевірки навички читання : 2–4 класи . Вид. 2-ге, випр. і доповн. Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2017. 144 с.
8. Вашуленко М. С. Навчання грамоти в першому класі К. : Рад. школа. 1986. 166 с.
9. Вашуленко М. С. Концепція мовної освіти в Україні. *Рідна школа*. 1994. № 9. С. 71-77.
10. Голуб Н. Науково-теоретичні засади досліджень писемного мовлення та його порушень *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова*. Серія 19 : Корекційна педагогіка та спеціальна психологія : зб. наук. праць. 2012. Вип. 21. С. 58–63.
11. Гурьянов Е. Психология обучения письму. Москва, 2001. С.264.

- 12.Гріненко О. В. Подолання дислексії та дисграфії в учнів початкових класів: навч. посібник. Городище, 2010. 32 с.
- 13.Дислексія, або коли мозок «не влаштований» читати / А.С. Івашина. Читомо. – 2015. URL: <http://www.chytomo.com/fetysh/disleksiya-abo-koli-mozok-nevlashtovaniij-chitati> (дата звернення: 10.12.2019).
- 14.Журавльова Л. С. Науково-теоретичний аналіз сутнісних відмінностей поняття «дисграфія». *Актуальні питання корекційної освіти*. 2017. Вип. 10. С. 106-116.
- 15.Журавльова Л. С. Комплексний аналіз порушень письма у дітей молодшого шкільного віку. *Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету*. 2018. № 1 (20)
- 16.Журавльова Л. Сучасний стан логопедичної практики корекційної роботи з молодшими школярами з дисграфією. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 19 : Корекційна педагогіка та спеціальна психологія* : зб. наук. праць. 2017. Вип. 34. С. 24–32.
- 17.Зайцев Н. А. Письмо. Чтение. Счет. СПб.: Лань, 2000. 224 с.
- 18.Зинченко В. П. Функциональная структура зрительной памяти. Москва: Изд-во Московского ун-та, 1980, 272 с.
- 19.Ільяна В. М. Подолання дислексій в учнів 2-4 класів загальноосвітніх шкіл для дітей з тяжкими порушеннями мовлення. *Особлива дитина: навчання та виховання*. 2014. № 1. С. 18–27.
- 20.Ільяна В. М. Попередження дислексій у дітей з порушеннями мовленнєвого розвитку : навчально-методичний посібник. 2014. 120 с. URL: <http://lib.iitta.gov.ua/> (дата звернення: 10.10.2020 р.)
- 21.Іншакова О. Б. Порушення письма та читання: теоретичний та експериментальний аналіз. Москва : Дидактика Плюс, 2009.
- 22.Козырева Л. М. Развитие речи: дети 5-7 років. Ярославль: Академія розвитку: Академія Холдінг, 2002. 160 с.

23. Конопляста С.Ю., Сак Т.В. Логопсихологія: навчальний посібник / за ред. М.К. Шеремет. Київ: Знання, 2010. 293 с.
24. Корнев А. Н. Дислексия и дисграфия у детей. СПб., 1995. 220 с.
25. Корнев А. Н. Нарушения чтения и письма у детей (диагностика, коррекция, предупреждение): [уч.- метод. пособие]. СПб. : МиМ, 1997. 286с.
26. Корнев А. Н. Современные тенденции изучения дислексии у детей *Дефектология*. 2005. № 1. С. 89-91.
27. Костромина С. Н. Как преодолеть трудности в обучении чтению. Москва: Осъ – 89, 1999.
28. Куликовський С. Проблема класифікації гри в сучасній науковій думці. Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах. 2016. Вип. 48. С. 168-175.
29. Лазарева І. А. Проблеми профілактики оптичної дисграфії у дітей в умовах загальноосвітнього навчального закладу. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 19, Корекційна педагогіка та психологія*. Київ : НПУ, 2008. Вип. 9 : До 175-річчя НПУ імені М.П. Драгоманова. С. 65-68.
30. Лалаева Р. И. Нарушение процесса овладения чтением у школьников. Москва: Просвещение. 1983.
31. Лалаева Р. И. Нарушение чтения и письма у младших школьников: Диагностика и коррекция. СПб.: «Союз», 2004. 224 с.
32. Левина Р.Е. Нарушения речи и письма у детей: Избранные труды / Ред.-сост. Г. В. Чиркина, П. Б. Шошин. Москва: АРКТИ, 2005. 224 с.
33. Левина Р. Е. Разграничение аномалий речевого развития у детей. *Дефектология*. 1975. № 2. С. 12-16.
34. Лурия А.Р. Письмо и чтение: Нейролингвистическое исследование: Учеб. пособие. для студ. психологов. Москва: Академия, 2002. 352с.
35. Лурия А.Р. Очерки психофизиологии письма. Логопедия. Методическое наследие / под ред. Л.С. Волковой. Книга IV Москва, 2003. С.58-66.

- 36.Марченко І. С. Спеціальна методика початкового навчання української мови. Київ: Слово, 2010. 286 с.
- 37.Международная классификация болезней (10-й пересмотр). Классификация психических и поведенческих расстройств. Клинические описания и указания по диагностике (МКБ – 10/ICD – 10) / пер. на рус. язык; под ред. Ю. Л. Нуллера, С. Ю. Циркина. К. : Факт, 1999. 272 с.
- 38.Мошкова О. М. Ретардація візуального сприйняття як критерій раннього виявлення дислексії. *Спеціальна корекційна педагогіка. Освіта і наука.* 2014. №10 (119). 117 с.
- 39.Нейропсихологическая диагностика, обследование письма и чтения младших школьников / под общей ред. Т. В. Ахутиной, О. Б. Иншаковой. Москва: В. Секачев. 2008. 128 с.
- 40.Пінчук Ю. В. Основи методики виховання правильної вимови звука при дислалії. *Педагогіка та методики: спеціальний збірник наукових праць.* Київ: 2000. С.43-49.
- 41.Про затвердження Положення про логопедичні пункти системи освітиНаказ МОН № 135 від 13.03.1993 року.
- 42.Русецкая М. Н. Нарушение чтения у младших школьников: Анализ речевых и зрительных причин : монографія. СПб.: КАРО, 2007. 192 с.
- 43.Русецка М. М. Стратегия преодоления дислексии учащихся с нарушениями речи в системе общего образования : дис. докт. пед. наук : Культура. Наука. Москва, 2009. 288 с.
- 44.Садовникова И. Н. Дисграфия, дислексия: технология преодоления : учеб. для студ. дефектол. фак. пед. высш. учеб. заведений 2011. 275с.
- 45.Садовникова И. Н. Нарушения письменной речи и их преодоление у младших школьников. Москва : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1997. 256 с.
- 46.Сєдих Н. О. Вчимося писати й говорити правильно. Поради логопеда. Харків : Вид. група «Основа», 2007. С. 107-111.

47. Семенович А.В. Нейропсихологическая диагностика и коррекция в детском возрасте Нейропсихологическая диагностика и коррекция в детском возрасте: учебное пособие для высших учебных заведений. Москва: Академия, 2007. 232 с.
48. Симерницкая Э. Г. Нейропсихологическая диагностика и коррекция школьной неуспеваемости . Нейропсихология сегодня / под ред. Е. Д. Хомской. Москва: Изд-во Моск. ун-та. 1995. С. 154-160.
49. Сиротюк А. Л. Нейропсихологическое и психофизиологическое сопровождение обучения. Москва : ТЦ Сфера, 2003. 288 с.
50. Смовська Л. К. Науково-теоретичні засади проблеми порушення читання. *Сучасні проблеми логопедії та реабілітації*: матеріали VIII Всеукраїнської заочної науково-практичної конференції. Суми: ФОПЦьома С.П., 2019. 196 с.
51. Соботович Є. Ф. Критерії оцінювання мовленнєвого розвитку дитини (у його лексичній ланці) на різних вікових етапах. Нормативні показники мовленнєвого розвитку (у його граматичній ланці) дитини дошкільного віку. *Дефектологія*, 2003 № 2 С. 2-11.
52. Соботович Є. Ф. Нормативні показники мовленнєвого розвитку (в його фонетико-фонематичній ланці) дітей дошкільного віку. *Дефектологія*. 2002 № 3 С. 2-5.
53. Соботович Є. Ф. Психолінгвістична періодизація мовленнєвого розвитку дітей дошкільного віку. *Теорія та практика сучасної логопедії*. вип. 1, 2004. С. 168 URL: <http://5fan.info/polotrbewyfspolaty.html> (дата звернення: 10.10.2020 р.)
54. Стрілецька С. Сучасні наукові підходи до вивчення дитячої дисграфії та класифікації її видів. *Теоретичні питання культури, освіти та виховання.*, 2010. № 42. С. 197-200.
55. Суровицька М. Вплив гри на розвиток особистості молодших школярів : URL:http://www.irbisnbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe?C

[21COM=2&I21DBN=UJRN&P21DBN=UJRN&IMAGE_FILE_DOWNLOAD=1&Image_file_name=PDF/Mir_2014_2_34.pdf](#) (дата звернення: 16.04.2020)

56. Сучасні технології в освіті. Ч. 1. Сучасні технології навчання: наук.-допом. бібліогр. покажч. Київ, 2015. Вип. 2. С. 9.
57. Тарасун В.В. Писемне мовлення: запобігання і корекція порушень. Київ : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2007. 150 с.
58. Тарасун В. В. Базові інваріантні дії та операції як компонент навчальної діяльності дітей з порушенням мовленнєвого розвитку. *Дефектологія*. 2001. № 1 С. 18-21.
59. Тарасун В. В. Нетрадиційний метод формування у дітей писемного мовлення: читання – з першого погляду. *Дефектологія*. 2000. № 4. С. 30-35.
60. Татарінова І. Работа над деформированными текстами на логопедических занятиях с младшими школьниками. *Логопед.* № 2. 2008. С. 78-86.
61. Хватцев М.Е. Предупреждение и устранение недостатков речи: : пособие [для логопедов, пед. вузов и родителей]. Санкт-Петербург : Дельта КАРО, 2004. 272 с.
62. Хілько А. С. Навчальний посібник по неврологічних основах логопедії. Слов'янськ: СДПІ, 1994. С. 58-63.
63. Цветкова Л. С. Нейропсихология счета, письма и чтения: нарушение и восстановление. М.: «Юрист». 1997. 256 с.
64. Шеремет М. К. Логопедія. Підручник, третє видання, перероблене та доповнене / за ред. М. К. Шеремет. Київ: Видавничий дім «Слово», 2013. 672 с.
65. Фотекова Т. А. Нейропсихологическая диагностика речевой патологии у детей. *Школьный психолог*. 2001. №№37,38. С. 67.
66. Чередніченко Н. В. Типи та механізми дисграфічних помилок у писемному мовленні молодших школярів. *Логопедія : науково-методичний журнал*. 2012. № 2. С. 94-102.

67. Чередніченко Н. В. Початковий курс навчання української мови молодших школярів із тяжкими порушеннями мовлення (ТПМ): навчально-методичний посібник (курс лекцій). Київ: Видавничий дім «Слово», 2012.
68. Чередніченко Н. В. Комплексна діагностика дисграфічних та дизорфографічних помилок у письмі молодших школярів із порушенням писемного мовлення. *Логопедія*. 2015. № 5. С. 28-32.
69. Эльконин Д. Развитие устной и письменной речи учащихся. Хрестоматия по возрастной и педагогической психологии / под ред. И. Ильева. Москва : Изд-во Московского университета, 2000. 265 с.
70. Ястребова А. В. Обучаем читать и писать без ошибок. Москва: АРКТИ, 2007.
71. URL: http://ps.stateuniversity.ks.ua/file/issue_49/20.pdf (дата звернення: 08.08.2020).
72. URL: <https://nsportal.ru/nachalnaya-shkola/logopediya/2013/10/22/psikhologicheskie-osobnosti-detey-stradayushchikh> (дата звернення: 08.08.2020).
73. URL: <http://izbakurnog.ru/vospitanie/item/f00/s00/z0000007/st003.shtml> (дата звернення 10.12.2019).
74. URL: <http://socio.125mb.com/neyropsihologicheskaya-diagnostika-obsledovanie.html> (дата звернення: 09.10.2019).
75. URL file:///C:/Users/Toshiba/Desktop/Nchnpu_019_2014_26_48.pdf (дата звернення: 18.10.2019).
76. URL: http://irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe?C21COM=2&I21DBN=UJRN&P21DBN=UJRN&IMAGE_FILE_DOWNLOAD=1&Image_file_name=PDF/texcped_2017_1_8.pdf (дата звернення: 12.12.2019).

ДОДАТКИ

Додаток А

Дидактичні ігри для розвитку зорового сприймання, зорової уваги та пам'яті

Дидактична гра «Розташуй так само».

Завдання: запам'ятати, розміщені у різних секторах квадрату зображення, та відтворити їх розташування.

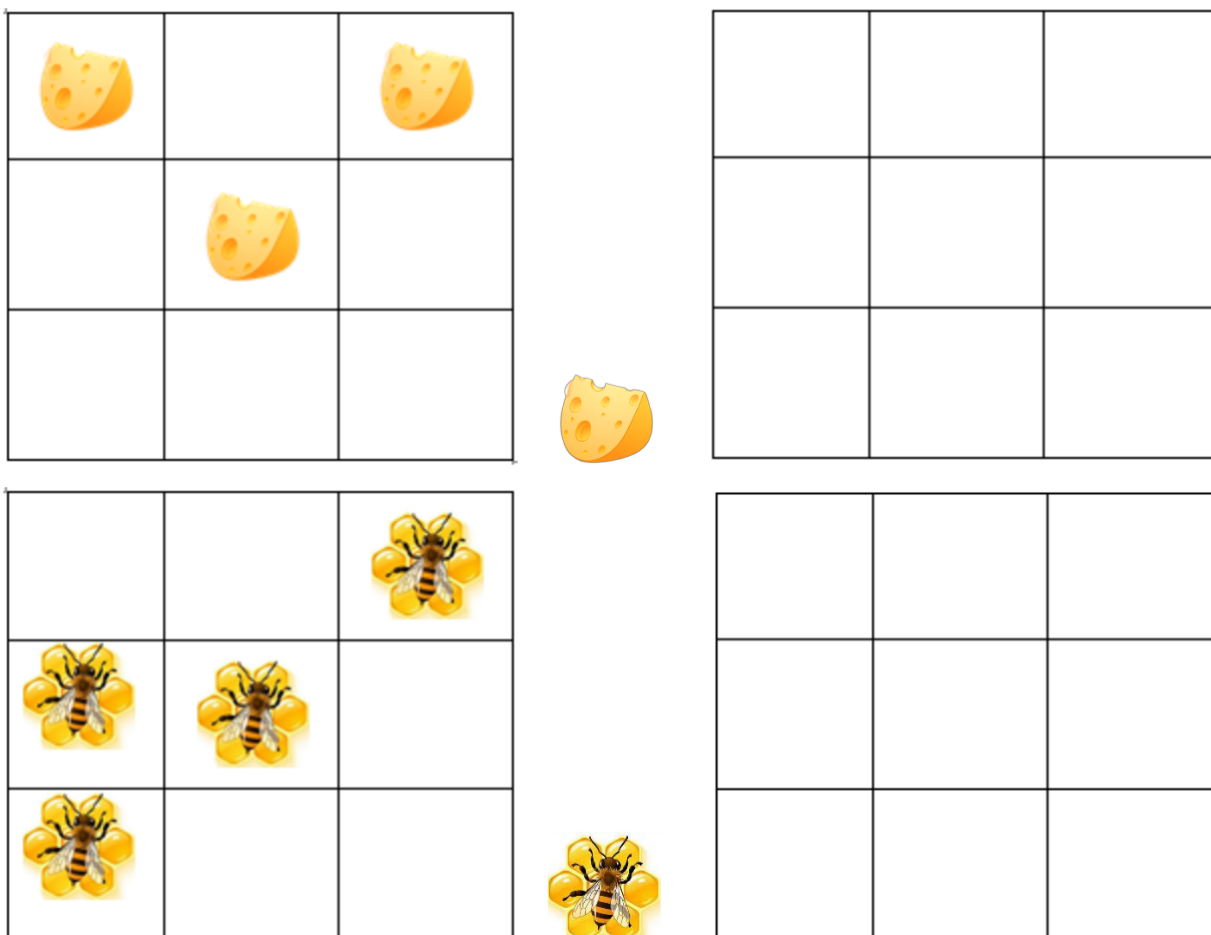
Прикладами гри можуть бути такі варіанти:

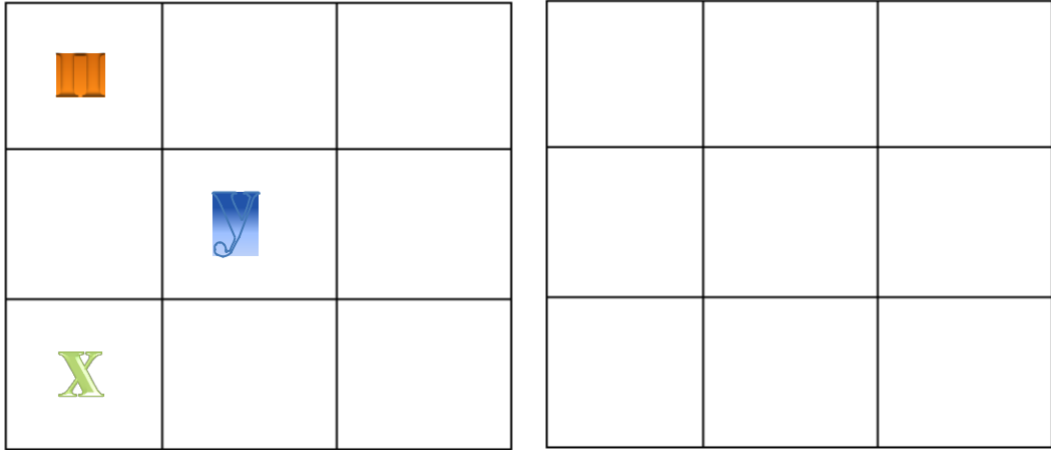
посадити бджілок у вулик так само, як зображено на попередньому малюнку;

розкласти сир для мишки так само, як на попередній картинці; розмістити різні геометричні фігури, як на зразку, попередньо уважно

розглянувши його;

розмістити різні друковані літери, як на зразку, попередньо уважно розглянувши його.



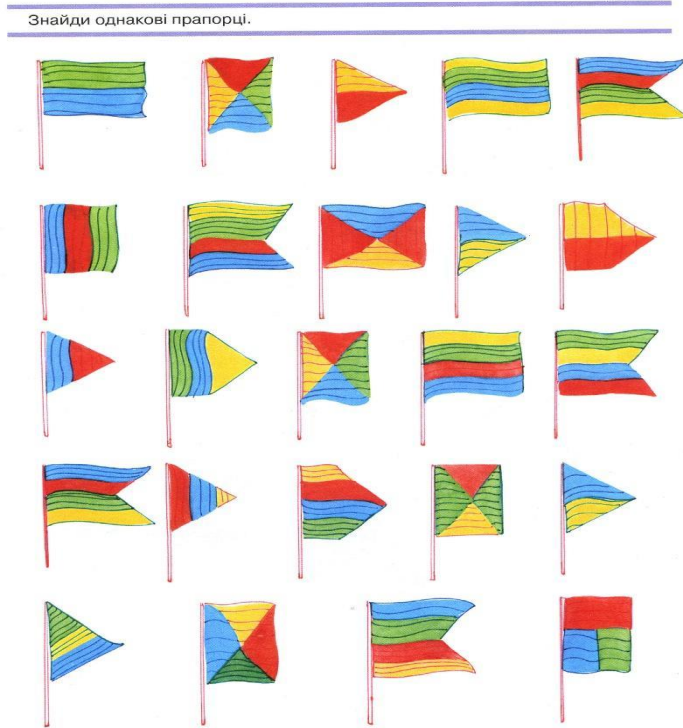


Завдання: знайти серед запропонованих варіантів той, що відповідає розташуванню kota, собаки та папуги.



Дидактична гра «Хто швидше».

Завдання: знайти однакові прапорці.



Завдання: знайти пару кожній вазі.



Консультація для батьків

Порушення читання та письма

Дитина йде до школи. Готуючи її до цієї значущої події, дорослі намагаються зробити все можливе, щоб полегшити адаптацію до навчання. Адже перший навчальний рік стане для неї вирішальним, сформує ставлення до себе, до своїх можливостей і до школи загалом. Однак подеколи батьки звертають увагу на недосконалість мовлення та вади звуковимови сина чи доньки лише за місяць-два перед школою на консультації у логопеда. Логопед у стислий термін загалом ліквідує вади звуковимови, але короткочасної спеціальної роботи замало, аби поставлені звуки стали для дитини органічними, рідними. Тому їх треба автоматизувати, а головне навчити диференціювати, відрізнити їх від подібних, правильно «чути» і сприймати.

Перша літера, перше слово. Іноді з'являються в зошиті помилки. Якщо ці помилки систематичні, стійкі, то це може бути *дисграфія* – порушення письма.

Помилки на заміну дзвінких і глухих звуків є результатом недостатнього визначення ознак, які характерні для дзвінких і глухих звуків. На особливу увагу заслуговують помилки, які відображають змішення свистячих звуків з шиплячими. Характерним для письма дітей є неправильне вживання літер Р і Л, що проявляється в їх змішенні. Звуки М і Н дуже рідко спотворюються у вимові. Все рівно у дітей зустрічаються помилки вживання відповідних літер. Значна схожість звучання двох носових звуків М і Н затрудняють їх диференціацію на слух, що в свою чергу перешкоджає формуванню кожної з цих фонем як самостійного утворення. Цим й пояснюється взаємозаміна букв М і Н на письмі.

У рядку з помилками вживання йотованих голосних стоїть велика кількість помилок вживання м'якого знаку. Багаторазові помилки подібного виду у дітей – це результат недостатнього розрізнення твердих і м'яких фонем.

Первинною задачею в даному випадку є розвиток слухового сприймання. Порушення диференціації звуків – основний фактор, який обумовлює специфічні порушення письма. Труднощі розрізняння і сприймання звуків мови негативно впливають на формування у дітей практичних узагальнень про звуковий склад слова. Тут можна використовувати такі вправи, як повторення складів, промовляння слів із поданим звуком, добір слів із поданим звуком, визначення звуків із слова і інші.

Значне місце займають у дітей помилки, які виражаються у з'єднанні двох або кількох слів. В цьому випадку проявляються труднощі в діленні речення на слова. Можна спостерігати випадки й роздільного написання елементів одного й того ж слова. Можна висловити впевненість в тому, що діти, які припускають подібні помилки, ще недостатньо визначають слово, як самостійну одиницю з мовного потоку. Для профілактики помилок даного виду рекомендують проводити вправи по визначенню окремих слів з речення, підрахунку кількості слів в реченні, актуалізації слів, поясненню значення слів.

У дітей спостерігаються помилки і під час написання прийменників, які знаходять своє відображення у пропуску поданих службових частин мови, у злітному написанні з наступним словом, в невдалих спробах визначення їх всередині слова тільки за зовнішньою схожістю звучання. Для закріплення значень прийменників і виділення їх в самостійну одиницю можуть допомогти картки схем прийменників (В, НА, ПІД, НАД, НА, ПЕРЕД, ЗА тощо).

Діти припускаються помилок у написанні прийменників та суфіксів; в узгодженні прикметників з іменниками у роді, числі та відмінку; іменників із числівниками. Підготовчі вправи вживаються в даному випадку такі, як складання речень за картинками, на яких зображені різні дії одного і того ж об'єкту, різна кількість об'єктів; поширення складеного речення шляхом введення нових слів.

Водночас у таких учнів констатують бідність словникового запасу, слабкі можливості щодо словотворення, не відчують наголошеного голосного в слові. Необхідно постійно поповнювати словник дітей спорідненими словами,

та як бідність і статичність словникового запасу проявляється в труднощах під час добору слів для перевірки написання. Для того, щоб підібрати однокореневе слово, в якому наголос падав би на голосну, яка викликає сумніви, треба мати у запасі достатню кількість слів; розуміння цих слів має допомогти досягти певного рівня узагальнення. Дитина повинна мати деякий навик підмічати схожість значення однокорених слів. Все це можливе при умові наявності більш-менш стійкого уявлення про звуковий склад слова, з яким дитина може маніпулювати

Вся система вправ, що направлені на аналіз та синтез звукового складу мови в даному випадку вирішується інакше у порівнянні зі звичайною методикою. Неправильно було б починати роботу з ділення речень на слова, а потім переходити до ділення слів на склади і визначенню звуків із слів. Така послідовність корисна по відношенню до дітей, у яких сформована фонетична система, тобто у тих випадках, коли потрібно перевести вже правильні функції вимови у план свідомої діяльності.

Мовленнєве недорозвинення часто-густо супроводжується загальною моторною недостатністю, яка позбавляє дитину змоги орієнтуватись у просторі. Тому слід щодня включати в ігри та завдання на занятті елементи вправ на розвиток загальної та спеціальної моторики.

Запобіганню дисграфії сприяють також підготовка руки дитини до письма, розвиток дрібних м'язів п'ясті. Помічено: дитина з недостатньою координацією рухів пальців рук пізніше навчається говорити, гірше малює, не встигає на уроках праці та фізкультури. Тому так важливо своєчасно починати розвивати цю якість.

Ще один вид порушення писемного мовлення – це *дислексія*, яка виражається у порушенні читання. Для закріплення зображення літер використовують такі вправи, як зафарбовування літер, вирізування, впізнавання їх за елементами.

Для правильного зорового сприймання складу або слова під час читання необхідно щоб звуковий склад був достатньо чітким та щоб дитина вмiла

правильно промовляти звуки (які присутні в складі або в слові). Тут ми повертаємось до того, що перш за все дитина повинна правильно вимовляти всі звуки та мати достатні уявлення про звуко-буквений склад слова. Якщо дитина часто використовує слова в різних контекстах, то вона отримує уявлення про звуковий та морфологічний склад. Тому під час читання у дитини виникають на основі лексичної обробки матеріалу і вміння групувати його в потрібному напрямку правильна орієнтація в значеннях елемента слова. Глибина та чіткість розуміння прочитаного залежить не тільки від ступеня оволодіння звуко-буквеним аналізом, але й знаходиться в щільному зв'язку з рівнем мовного розвитку дитини, багатства його життєвого досвіду, особливості матеріалу, що читається. Для розуміння змісту прочитаного потрібен, перш за все, достатній запас слів, знання їх значення, а також розуміння зв'язку слів, зв'язку речень. Можна відмітити і методологічний аспект вад читання: вимоги підвищеної швидкості читання призведе до формування неправильних навичок читання (читання за догадками, з пропусками літер, складів тощо). Порушення читання може бути пов'язано й з недостатністю граматичного розвитку мови, коли догадка значення не спирається на чіткі мовні узагальнення, на чіткі уявлення про закономірності змінювання слів та їх узгодження в реченні.

Усне та писемне мовлення як різні сторони єдиного мовного процесу внутрішньо тісно пов'язані, тому різні порушення усного мовлення або недорозвинення безперечно відображаються на про процес читання та письма. Діти, які з якихось причин гірше, ніж їх однолітки, засвоюють читання та письмо, потребують допомоги дорослих у подоланні цих причин.