

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

Андрієвський Олексій Олександрович

**ПРОФІЛАКТИКА ПОРУШЕНЬ ПИСЕМНОГО МОВЛЕННЯ У
ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ**

Спеціальність: 016 Спеціальна освіта (Логопедія)

Галузь знань: 01 Освіта / Педагогіка

Кваліфікаційна робота
на здобуття освітнього ступеня магістра

Науковий керівник:

_____ Л. Л. Стахова

кандидат педагогічних наук,

старший викладач кафедри логопедії

«__» _____ 2021 року

Виконавець:

_____ О. О. Андрієвський

«__» _____ 2021 року

Суми 2021

ЗМІСТ

ВСТУП.....	4
РОЗДІЛ 1. НАУКОВО-ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ПРОФІЛАКТИКИ ПОРУШЕНЬ ПИСЕМНОГО МОВЛЕННЯ В ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ....	9
1.1. Операції та сутність письма та читання.....	9
1.2. Передумови формування письма та читання	13
1.3. Поняття дислексії та дисграфії як форм порушення писемного мовлення.....	18
Висновки до першого розділу.....	26
РОЗДІЛ 2. ДОСЛІДЖЕННЯ ГОТОВНОСТІ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ДО НАВЧАННЯ ЧИТАННЯ ТА ФОРМУВАННЯ НАВИЧОК ПИСЬМА.....	28
2.1. Організація та проведення обстеження дітей старшого дошкільного віку з метою виявлення груп ризику щодо розладів читання та письма	28
2.2. Аналіз результатів констатувального етапу дослідження	33
Висновки до другого розділу.....	35
РОЗДІЛ 3. ОРГАНІЗАЦІЯ ТА ЗМІСТ ПОПЕРЕДЖУВАЛЬНОГО НАВЧАННЯ З ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ ДО НАВЧАННЯ ЧИТАННЯ ТА ФОРМУВАННЯ НАВИЧОК ПИСЬМА ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ	36
3.1. Реалізація методики попередження порушень читання та письма у дітей старшого дошкільного віку	36
3.2. Аналіз результатів впровадження розробленої методики	50
Висновки до третього розділу.....	60
ВИСНОВКИ.....	63
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	67
ДОДАТКИ.....	73

ВСТУП

Мовленнєва діяльність людини тісно пов'язана з усіма сферами людської свідомості. Історія існування людства довела, що саме мовлення є основним і важливим фактором психічного розвитку особистості й удосконалення суспільних відносин. Під впливом мовлення розвивається свідомість, мислення, вольова та емоційна сфери, збагачуються інтелектуальні можливості.

Мовлення як психологічне явище – одне із найбільш складних в житті кожного з нас. Воно має власні фізіологічні механізми, що детермінуються не тільки на функціональному, але й на морфологічному рівні. Майбутній педагог – логопед повинен бути обізнаним з цими аспектами. Адже мовленнєва діяльність здійснюється не на ґрунті пам'яті, шляхом накопичення необхідної інформації і використання її в подальшій адекватній ситуації. Це складний процес відображення оточуючого світу в особливих символічних формах, особливий і достатньо складний вид діяльності. Переконанням можуть слугувати труднощі, що їх відчуває більшість людей які намагаються передати словами власні думки, переконання, почуття. [1]

Відхилення в оволодінні мовою ускладнює спілкування з оточуючими і являє собою перепорою для успішного подальшого розвитку писемності і читання. Вони обмежують формування уявлень, ускладнює засвоєння писемного мовлення. Перетин і попередження мовленнєвих порушень, особливо письма і читання спонукають розгортання творчих сил дитини чи особистості, лімітують перешкоди до реалізації отримання або збагачення знаннями. [2]

Труднощі засвоєння шкільних предметів являється великою причиною шкільної дезадаптації, різко знижується навчальна мотивація, у зв'язку з цим виникають складнощі у поведінці, а інколи навіть і кримінальна поведінка. Серед них на першому місці знаходиться порушення письмового мовлення.

Різноманітні нервово-психічні розлади у дітей можуть викликати порушення засвоєння читання і письма, а також усної мови.

Згідно показникам досліджень розлади у писемному мовленні спостерігається у 8,7% дітей сучасної школи, але ці показники постійно змінюються у збільшеному напрямку, який дає уявлення про те, наскільки велика категорія дітей залишається у потребі спеціалізованої і психолого-педагогічної допомоги. [3]

Мовленнєвий розвиток дитини є головним інструментом, за допомогою якого вона встановлює контакт із довкіллям і завдяки якому відбувається соціалізація дитини. Водночас, як засвідчує практика, поширення комп'ютеризації, телебачення та інших технічних засобів, які стали доступними й дітям дошкільного віку як у сім'ї, так і в дошкільних закладах, обмежує безпосереднє спілкування дітей з іншими мовцями, внаслідок чого збагачується їхня пізнавальна сфера і водночас гальмується мовленнєва.

Зазначимо, що мовленнєва компетенція є однією з провідних базисних характеристик особистості, що формується на етапі дошкільного дитинства (А.М.Богущ, М.С.Вашуленко, Н.В.Гавриш, О.Л.Кононко, К.Л.Крутий та ін.). Саме тому вчені приділяють значну увагу розвитку мовлення дітей дошкільного віку. Своєчасний і якісний розвиток зв'язного мовлення (діамонологічної компетенції) – важлива умова повноцінного мовленнєвого розвитку. [4]

У мовленні, як у дзеркалі, відбивається спрямованість особистості, її настанови й тенденції, потреби, інтереси, схильності та ідеали. «За відсутності того, в чому людина має потребу або зацікавленість, – писав С.Л.Рубінштейн, – вона відчуває більш-менш значну напругу, неспокій, якого вона, природно, намагається позбутися». [1]

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.

Мовлення людини саме і є тим феноменом, який вивчається багатьма науками. Як об'єкт дослідження мовлення залишається спільним для всіх мовленнєзнавчих (природознавчих і гуманітарних) наук, проте їх предмети дослідження завжди специфічні, самоцінні; вони видозмінюються відповідно до самобутності і унікальності тієї чи іншої галузі знань. Кожний предмет дослідження наук, інтереси яких пов'язані з мовленням, завжди сповнений багатством і різноманітністю змісту й форм того чи іншого аспекту цього унікального загадкового феномена. Чому до мовлення людини така пильна увага науковців? Напевно тому, що мовлення – це багатогранне, різноманітне, поліпланове, багатовимірне, мультипредметне явище. Насамперед, мовлення – це феномен психіки людини. Разом з тим, воно і психофізіологічне, і нейрофізіологічне, і нейролінгвістичне, і психолінгвістичне, й генетичне, і мовне, і біологічне, і соціокультурне, й етнічне, і фізичне, і лінгвістичне явище тощо. Мовленнєві прояви завжди надзвичайні й виняткові факти. [1]

Мета дослідження: розробити та теоретично обґрунтувати методику попередження порушень читання і письма в умовах дошкільного навчального закладу.

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

1) провести теоретичний аналіз науково-методичної літератури щодо готовності до навчання читання і формування навичок письма у дітей старшого дошкільного віку;

2) провести обстеження для виявлення групи ризику щодо стійких розладів читання та письма у дітей старшого дошкільного віку;

3) розробити та реалізувати методику з формування готовності до навчання читання та формування навичок письма, профілактики порушень писемного мовлення в дітей старшого дошкільного віку в умовах закладу дошкільної освіти.

Об'єкт дослідження: готовність дітей старшого дошкільного віку до опанування писемним мовленням.

Предмет: профілактика порушень писемного мовлення у дітей старшого дошкільного віку в умовах закладу дошкільної освіти.

Елементи наукової новизни одержаних результатів. Створена експериментальна методика дозволяє дослідити, попередити порушення читання і письма в дітей.

Теоретичне значення. Теоретично обґрунтоване використання системи ігор в процесі попереджувальної роботи в дітей старшого дошкільного віку.

Практичне значення одержаних результатів. Результати дослідження, дидактичні ігри, що спрямовані на формування передумов опанування навичками читання та письма, попередження порушень писемного мовлення дітей старшого дошкільного віку можуть бути використані під час навчально-розвиткового процесу вихователями, батьками, логопедами.

Методи дослідження.

1. Теоретичні – вивчення та аналіз науково-методичної літератури щодо проблем дослідження;
2. Емпіричні – бесіда, спостереження, констатувальний, навчальний і контрольний етапи дослідження;
3. Статистичний – якісний аналіз даних констатувального і контрольного етапів.

Апробація результатів магістерської роботи здійснювалась шляхом використання визначених методик у вигляді ігор з метою виявлення груп ризику щодо розладів читання та формування готовності процесу читання і письма з дітьми старшого дошкільного віку в умовах дитячого садка «»

Публікації. Основний зміст кваліфікаційної роботи висвітлений у публікаціях:

1) «Сучасні погляди щодо профілактики порушень писемного мовлення» наукового збірника «Актуальні проблеми спеціальної педагогіки, психології та фізичної терапії : матеріали V Всеукраїнської студентської науково-практичної конференції (25 травня 2021 рік, м. Суми)»;

2) «Попередження порушень писемного мовлення в дітей старшого дошкільного віку» наукового збірника «Сучасні проблеми логопедії та реабілітації: матеріали X Всеукраїнської заочної науково-практичної конференції» (18 листопада 2021 рік, м. Суми)».

Структура роботи. Магістерська робота складається зі вступу, трьох розділів, висновків до них, загальних висновків, списку використаних джерел та додатків. Робота містить 22 рисунків, 4 таблиці. Загальний обсяг роботи складає 87 сторінок, з них 71 сторінок основного тексту.

РОЗДІЛ 1

НАУКОВО-ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ПРОФІЛАКТИКИ ПОРУШЕНЬ ПИСЕМНОГО МОВЛЕННЯ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

1.1. Операції та сутність письма та читання

Читання як вид діяльності можливо визначити двозначно: а) як процес декодування графічної моделі слова в устномовленеву форму; б) процес розуміння письмових сповіщень. [3]

Читання є складним психофізіологічним процесом, в якому приймають участь різні аналізатори: зоровий, мовнорухомий, мовнослуховий. В основі його лежать «складні механізми взаємодії аналізаторів і тимчасові зв'язки двох сигнальних систем».

Читання являється більш складним процесом ніж устна мова, але поряд з цим вона не може бути представлена окремо від писемності та усного мовлення.

Процес читання починається із зорового сприйняття, розпізнавання та визначення літер. У подальшому відбувається співвідношення букв із відповідними звуками, таким чином відбувається відтворення звукопромовляючого образу слова, тобто його читання. На прикінці, внаслідок співвідношення звукової форми слова з його значенням створюється розуміння читаемого слова.

У цьому процесі можливо виділити дві сторони:

- технічну (співвідношення зорового образу написаного слова з його промовленням);
- смислову (вона являється основною метою читання).

Між двома процесами існує тісний взаємозв'язок. Розуміння того, що читається визначається характером сприймання [5].

В обстеженні акта читання велику увагу слід приділяти швидкості і характеру руху очей. Встановлено, що рух очей у процесі читання відбувається нерівномірно: вони здійснюються поштовхами, чергуюсь з коротенькими зупинками, під час яких відбувається осмислення прочитаного. Чим важче текст, тим більше зупинок. Також відомо, що під час читання значну роль відіграє боковий зір, дозволяючий вести око уздовж строки, не тіряючи її. Крім того, як прийнято вважати, боковий зір розширює одночасно обхват тих слів, які не знаходяться у фокусі і тим самим прискорює осмислення. «Поле читання» окреме для кожного, але чим більший навик читання, тим більш знайомий текст, тим менше відбивається зупинок у русі очей. У літературі справедливо відмічається, що під час розладів читання усі ці процеси являються відсталими. Читання алексіка характеризується граничним уповільненням руху очей; частота зупинок настільки велика, що їх можливо помітити у читанні одного слова. Нормальна швидкість читання дорівнює 120 слів у хвилину [2].

Під час читання доросла людина визнає лише задачу, смисл того, що читає, а попередні психофізіологічні операції здійснюються самі собою, автоматизовано. Однак, ці операції являються складними та різнобоковими.

Як і будь-який навик, читання у процесі свого формування проходить низку етапів. Кожен з них тісно пов'язаний із минулим і майбутнім, покроково переходить з однієї якості в іншу. Формування навика читання здійснюється у процесі довготривалого та цілеспрямованого навчання.

Т. Г. Єгоров виділяє наступні ступені формування навиків читання:

- а) оволодіння звуко-літерним визначенням;
- б) послогове читання;
- в) правила сполучуваності з іншими словами;
- г) становлення синтетичних засобів читання;
- д) синтетичне читання;

Кожна з них характеризується якісними особливостями, визначеною психологічною структурою, своїми ускладненнями і задачами, а також засобами оволодіння.

Основні умови які необхідні для успішного оволодіння навиком читання є сформованість усної мови, фонетико - фонематичної її сторони (промова, слухова диференціація фонем, фонематичний аналіз синтез), лексико – граматичний аналіз і синтез, лексико – граматична будова, достатній розвиток просторових уявлень, зоровий аналіз синтеза і мнестіка. [5]

Письмо представляє складну форму мовленевої діяльності, багаторівневий процес. В ньому приймають участь різні аналізатори: мовнослуховий, мовнорухомий, зоровий, загальнорухомий. Структура цього процесу залежить від етапу оволодіння задатком, завданнями і характером письма. Письмо пов'язано з процесом усної мови і здійснюється тільки на основі його високого рівня розвитку.

У дорослої людини письмо являється цілеспрямованою діяльністю, ціль якої являється передача смислу або її фіксація. Процес письма характеризується цілісністю, зв'язком, являється систематичним процесом. Графічний образ слова представлений не по окремим елементам (літрам), а як єдине ціле. [5]

Письмо ми також можемо назвати «перекодуванням», тобто комплекс правил переходу з однієї системи символів до іншої (від звуку до писемності).

Система правил перекодування визначає різницю одного вида писемності від іншого: піктографічне, ідеографічне, силабічне, альфаветичне. У піктографічному письмі слово відображається картинкою – піктограмою, в ідеографічному – ієрогліфом (у китайській мові), у силабічному – письмовий знак визначається слогом (наприклад у японській мові), у альфаветичному письмі знак символізує один звук.

Правопис базується на кількох принципах (різними авторами виділяються від чотирьох до восьми принципів). Серед них лідуючими і загальноприйнятими являються наступні: фонетичний, або фонематичний морфологічний; традиційний.

Фонетичний принцип (основа графіки) – являється повним буквенним визначенням, відповідністю тим фонемам, які чуються у слові незалежно від того в сильній або слабкій позиції вони знаходяться («пиши як чуєш»).

Морфологічний принцип заключається у тому, що під час письма зберігається незмінне визначення морфем (коренів, приставок, суфіксів, закінчень) незалежно від промови.

Традиційний принцип створює ще один рід виключень як із фонематичного так і морфологічного принципів. Він зберігає історичне старий правопис слів, неадекватне теперешньому промовленню і морфологічному принципу, тому ще він має назву історичний. У шкільній програмі так звані «словникові слова». [3]

Одна із найважливіших операцій процесу письма являється аналіз звукової структури слова. Для того щоб вірно написати слово необхідно визначити його звукову будову, послідовність і місце кожного звука. Звуковий аналіз відбувається одночасно із мовнослуховим і мовнорухомим аналізаторами. Значну роль у визначенні характеру звука та його послідовності у слові відіграє промовлення: гучне, шепотне або внутрішнє.

Наступна операція – співвідношення виділеної із слів фонемі з визначенням зорового образу букви, яка повинна бути віддіференційована від всіх інших, особливо від схожих графічно. Для точного відокремлення графічно схожих букв необхідно мати достатній рівень сформованості зорового аналізатора, його аналіз і синтез, а також просторове уявлення. Аналіз і синтез не є легкою задачею для дитини.

Моторна операція процесу письма включає в себе відтворення за допомогою руху руки зорового образу слова. Одночасно із рухом руки здійснюється кінестетичний контроль. Під час написання букв, слів кінестетичний контроль підкріплюється зоровим контролем, читанням раніш написаного. [5]

Автоматизовані рухи рук являються кінцевим етапом складного процесу перекладу усної мови у письмову. Процес письма включає багаторівневу будову, а також велику кількість операцій. У дорослої людини вони носять скорочений, згорнутий характер. Під час оволодіння письмом вони представлені у розгорнутому вигляді.

О. Р. Лурія у роботі «Нариси психофізіології письма» визначає наступні операції. Письмо починається із спонукання, мотиву, задачі. Людина знає мету своєї писемності, для того щоб зафіксувати інформацію, зберегти її на визначений час, передати її іншій особі. Людина складає план у думках для висловлення письмовою програмою, загальну послідовність думок. У процесі письма, особистість, що пише повинна зберегти необхідний порядок написання фрази, зорієнтуватись на тому, що він вже написав і, що йому буде необхідно написати. [5]

Процес письма у нормі здійснюється на основі достатнього рівня сформованості визначених мовленевих і немовленевих функцій: слухової диференціації звуків, вірного їх промовлення, мовленевого аналізу і синтезу, сформованість лексико – граматичної сторони мови, зорового аналізу і синтезу, просторових уявлень. [5]

1.2. Передумови формування письма та читання

Аби дитина оволоділа певною мовою, могла зреалізувати мовленнєву діяльність, їй необхідне соціальне оточення. Воно задає зразки мовлення, забезпечує необхідним знаковим матеріалом (мовними засобами). Проте не менш важливим є й інший аспект – саме спілкування з людьми спонукає дитину виражати у словесній формі власні потреби, бажання, прагнення.

Натуральні експерименти, поставлені природою, коли діти зростали серед тварин або жили практично у повній соціальній ізоляції, переконливо довели: малюки, позбавлені людського спілкування, не тільки не оволодівали хоча б зачатками людського мовлення, але й втрачали здатність набути його в майбутньому. Це пов'язано з тим, що максимально сприятливий період розвитку мовлення (раннє дитинство) залишався невикористаним. [1]

В основі созрівання мовленнєвої функціональної системи лежать афферентації, тобто надходження із зовнішнього світу через різні аналізатори, в першу чергу слуховий аналізатор, різноманітних сигналів і перш за все – мовленевих. Джерелом слухової афферентації являється дорослий, який спілкується із дитиною. У зв'язку з цим роль оточення і мовленнєвого спілкування дуже велика, і їх недостатність може призвести до порушення формування мови.

Діти, які виховуються у середовищі з обмеженим або дефективним мовленням (глухонімі батьки або батьки з дефектами мови, довготривала госпіталізація, обмеження соціальних контактів, наприклад діти з церебральним паралічем) відстають у розвитку мови.

Для нормального мовленнєвого розвитку дитини спілкування повинно бути на певному емоційному рівні, відбуватися на позитивному фоні і спонукати його до відповіді. Дитині недостатньо тільки чути звуки (радіо, програвач або телевізор), необхідно перш за все спілкування із дорослим на основі характерної для данного вікового етапу провідної форми діяльності. Важливим стимулом розвитку мови являється зміна форм спілкування дитини із дорослим. Зміна емоційного спілкування, характерного для першого року життя, а предметно – дійове у віці 2-3 років являється сильним стимулом розвитку мови. Якщо цього не відбувається можливе відставання у формуванні мови.

Передумовою у розвитку мови у дитини являється накопичення вражень у процесі його предметно-ігрової діяльності, які створюють основу для засвоєння значень слів і формування зв'язку їх з образами предметів оточуючої дійсності.[5]

Мовленнєва діяльність формується і функціонує у тісному зв'язку зі всією психікою дитини, з різними її процесами, протікаючими у сенсорній, інтелектуальній або афективно – вольовій сферах. Ці зв'язки проявляються не тільки в нормальному, але і в аномальному розвитку. [2]

Етапи становлення писемності виникають у дитинстві під час оволодіння грамотою. До 5 - 6 років єдиною можливою доступною дітям графічною формою передачі сповіщень являється малюнок. А. Р. Лурія (1929) у своєму досліді, присвяченому генезису письма дитини, показав, що оволодіння графічним знаком проходить два етапи:

- умовно – наслідувальні нотатки (каракулі, лише зовнішньо нагадуючи текст);
- нотатки образу – піктограми, які потім диференціюються у буквенний вигляд. [3]

У той період, коли дитина переходить від каракулей до зображення форм, яким він дає назви, починається розвиток графічного символу. В писемності – це символізм першого порядку (тобто виокремлюються конкретні речі, а не слова, які самі являються знаками). Опанувавши малювання – це являється засвоєнням знакової діяльності. На ранніх етапах розвитку дитина спочатку зображує щось, а потім надає цьому назву. Лише пізніше, коли з'являється здібність до малювання за планом, можливо розмовляти про появу елементарних знакових операцій. Прогрес у деталізації малюнків є прояв динаміки засвоєння мови графічних символів. Незрілість подібних здібностей не дивлячись на достатній розумовий розвиток ускладнює опанування графемами. [3]

Для опанування навиком письма дитина (у розумінні Леонтьєва О. Н. 1983) повинна пристосувати наступні види діяльності: а) символічне визначення звуків мови, тобто фонем; б) моделювання звукової структури слова за допомогою графіки (символів); в) графо – моторні операції. Кожна з них має самостійний нахил, а також відповідне психологічне забезпечення.

а) навик символізації, тобто літерне визначення фонем. Цей навик формується на основі розвитку у дитини здібностей до символізації більш широкого плану: символічна гра, зображення діяльності та інше. Крім того, необхідною передумовою являється достатня зрілість фонематичного сприйняття та мовленнєвого свідомлення. Фонематичне сприймання проходить свої етапи становлення, що є основою для формування фонематичного аналізу (4 – 6 років). Він відіграє важливу роль у механізмі дисграфії.

б) моделювання звукової структури слова за допомогою букв. Становлення даного нахилу на початковій стадії опанування грамоті проходить два етапи: спочатку виконується фонологічне будівництво звукової сторони слова, тобто встановлення тимчасової послідовності фонем, з яких воно складається, потім виконується трансформація тимчасової послідовності фонем у просторову послідовність букв.

в) графо-моторна навичка являється кінцевою ланкою у ланцюгу операцій, складаючих письмо. Важливою функцією, від якої цей процес залежить, являється зорово – моторна координація. На протязі значного часу дошкільного дитинства регуляція зображених рухів здійснюється на основі рухомих аналізаторів. Період від 1 до 4-5 років витрачається на оволодіння свавільної регуляції рухів рук. Контроль виконання, зворотній зв'язок виконується за допомогою кінестезії. Малюючи, дитина у цьому віці зпирається на «пам'ять руки». Зоровий контроль за рухом практично відсутній. Поступово відбувається міжсенсорна інтеграція кінестетичних відчуттів під час малювання і зорових образів, сприймаючих при цьому. Рука немов би вчить «око». Значний розвиток міжаналізаторна інтеграція досягає у віці 6 – 8 років.

При цьому око збагачине досвідом «руки», приймає участь в управлінні рухами. З цього часу зорово – моторна координація починає займати лідуюче положення у регуляції графо – моторних рухів і розвивати відповідні навички. Тому сформованість цих здібностей являються одними з так названих «шкільною зрілістю». [3]

Зі слів Л. С. Виготського (1983), для того щоб дитина оволоділа письмом, їй необхідно «зробити головне відкриття, а якщо точніше: Малювати можна не тільки річ, але і мову».

Письмова мова – це особлива, нова для дитини знакова система. Труднощі її засвоєння пов'язані не тільки з тим, що це символи другого порядку (символічне визначення слів, які самі ж і являються символами першого порядку). Друга складність обумовлена високим щабилем свавільності акта письма і наявності у нього складноорганізованої сенсомоторної бази. Для того щоб дитина змогла оволодіти процесом письма, необхідно мовленеві і когнетивні здібності, які повинні досягнути визначеного, мінімально необхідного рівня зрілості. Хронологічно цей етап випадає на момент вступу дитини у школу, тому цей стан називають «шкільна зрілість». [3]

Опанування нахилу читання, дитина закономірно долає визначенні етапи, які розрізняються по психологічному змісту.

Marshet al. (1981) и Frith (1985) запропонували наступні моделі розвитку навика читання, де існують три стадії: а) логографічне читання; б) альфаветичне читання; в) ортографічне читання.

Логографічне читання, для нього характерне запам'ятовування слів у вигляді цілісного образу, глобальне і пряме співвідношення цього образу із річчю або малюнком. На цій стадії дитина вперше починає розуміти, що ряди значків, названі літрами, щось означають, а їх ланцюжки, розділені пропусками, називаються словами. Довготривалість і розгорнутість цієї стадії залежить від віку дитини, яка починає опановувати процесом читання.

На етапі альфаветичного читання діти декодують графічне слово на основі високодискретних, букво – звукових відповідностей, тобто побуквенно.

Інколи зовнішньо це виглядає як слоґове, але згідно детального аналізу, виявлено, що первинно позначаються окремі літри, а потім здійснюється операція слоґозлиття. Основним психолоґічним змістом цього етапу являється засвоєння звуко – буквеної символіки, що включає запам'ятовування повного списку графем мови та уміння точно і диференційовано співвідносити смислорозрізнявальні признаки знаків писемної мови (пробіли, крапки та інше).

Етап ортографічного читання характеризується переходом від побуквенної страегії декодування до впізнання відразу групи букв. Це остання стадія, яка має ключове значення в опануванні процесом читання. Особливо тут дитина переборює найбільш важкий і важливий рубіж на шляху до опанування читанням як спосіб вилучення суті з графічних сповіщень. Тривалість цього етапу досягає у нормі у різних дітей від 1 до 3 років. Основні труднощі в засвоєнні читанням у дітей, також можливі на цьому етапі. В такому випадку він може продовжуватись на термін до 5-8 років і більше. [3]

1.3. Поняття дислексії та дисграфії як форм порушення писемного мовлення

Сучасна клініко-педагоґічна класифікація всі порушення мовлення поділяє на дві великі групи:

1) порушення усного мовлення, які, в свою чергу, поділяються на порушення фонаційного оформлення або вимовної сторони мовлення (дисфонія, брадилалія, тахилалія, заїкання, дислалія, ринолалія, дизартрія) та системне порушення мовлення (алалія, афазія);

2) порушення писемного мовлення:

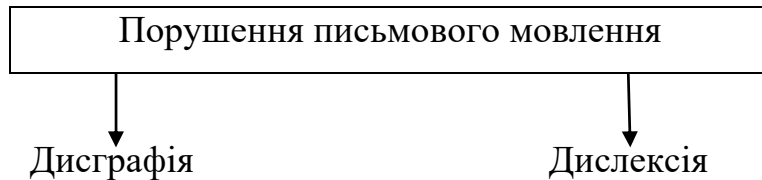
1) порушення читання (дислексія, алексія);

2) порушення письма (дисграфія, аграфія). [6]

Дислексія (алексія) – часткове (повне) порушення розвитку читання.

Дисграфія (аграфія) – часткове (повне) спецефічне порушення процесів письма. [7]

Таким чином, сучасний термінологічний апарат можливо уявити у наступному вигляді:



У якості факторів, що впливають на виникнення порушень письма і читання у дітей, зазвичай вказують різні екзогенні шкідливі чинники пренатального, натального і раннього постнатального періодів (А.Н. Корнев, 1995; Р. И. Лалаева, 2001; И. Н. Садовников, 1995). В анамнезі більшість дітей з порушенням письма і читання виявляються хвороби матері під час вагітності, інфекції, інтоксикації, різна акушерська патологія, родові травми, тяжкі хвороби або травми у перші роки життя. Більш важливим являється час впливу шкідливого фактору. О. М. Корнев вважає, що в етіології порушень читання і письма «більш важлива роль належить патогенним факторам, що пізно впливають (інтро-і постнатального періоду)». Згідно Р. И. Лалаєвої, В. Hallgren, G. Th. Pavlidis, Р.Н.К. Seymour та інші, визначне місце в етіології дислексії і дисграфії належить ендogenous факторам, зокрема, спадковій схильності. Згідно показникам О. М. Корнева (1995), у 60% дітей з порушенням читання і письма спадковість має ускладнення різними психічними розладами, мовленнєвими порушеннями. [6]

Дислексія – це частковий розлад процесу оволодіння читанням, який проявляється у багатозначних повторюваних помилках стійкого характеру, обумовлений несформованістю психічної функції, приймаючої участь у процесі опанування читанням. [8]

У цьому визначенні можливо виділити основні признакі дислексії, що дає можливість диференціювати дислексію від інших порушень читання:

1) помилки читання при дислексії являються стійкими і без спеціальної корекційної роботи вони можуть зберігатись у дитини на протязі тривалого часу від місяця до декілька років. Це дозволяє диференціювати дислексичні помилки від помилок читання, які виступають закономірністю під час оволодіння процесом читання і спостерігаються у всіх дітей на первинних етапах набуття навиком читання.

2) помилки читання при дислексії носять специфічний характер. Це помилки постійно повторюються і є типічними. Даний признак дислексичних помилок дозволяє диференціювати дислексію від випадкових помарок, які можна спостерігати під час втоми, внаслідок неувagi, недостатнього контролю під час читання.

3) помилки читання при дислексії обумовлені несформованістю вищих психічних функцій, забезпечуючих процес читання у нормі. Цей признак дислексичних помилок дає можливість відокремити дислексію від помилок читання, які можуть спостерігатися у дітей внаслідок педагогічної запущеності, невірної методики навчання, порушення елементарних функцій.

Дислексія має наступні групи помилок:

1. Незасвоєння букв, неточне співвідношення букви і звука, які проявляються у змінах та змішуванні звуків під час читання (глухих і дзвінких ТІВЧИНКА, ЛОБАТА); заміна графічно схожих букв (Х-Ж, П-Н); недиференційовані зміни (Ж-М-Л і інші).

2. Побуквинне читання, обумовлене порушенням злиття звуків у слоги і слова. При цьому читання букви відбувається по чергово, називаються одна за одною (РАМА – Р, А, М, А).

3. Перекручення звукологової структури слова. Найбільш розповсюдженою помилкою читання цієї групи: а) пропуски согласних при збігу; б) пропуски согласних та голосних при відсутності збігу (ПАРОВОЗ - ПАРВОЗ); в) додавання звуків (ПІД ДОЖДЕМ – ПІД ДОЖДІЄМ); г) переміщення звуків (ЛОПАТА - ЛОТАПА); д) пропуски, переміщення слогів (КАНАВА - КАВДНА);

4. Порушення розуміння прочитаного, яке може проявлятися як на рівні окремих слів так і на рівні цілих речень, текстів. Порушення розуміння прочитаного може бути первинним і вторинним. В першому випадку порушення розуміння прочитаного спостерігається під час технічному правильному читанні, а у іншому випадку являється наслідком невірного читання.

5. Аграмматизми під час читання зустрічаються більш всього у погодженні іменника та прикметника, порушення відмінкових закінчень, зміна закінчень дієслів. Аграмматизми при читанні виявляються як правило на аналітико – синтетичному і синтетичному ступені оволодіння навиком читання. [8]

За проявами виділяють два види: літеральна, яка проявляється у нездатності або труднощах засвоєння букв, та вербальна, яка проявляється у труднощах читання слів.

Дослідження, проведені Р. Лалаєвою, дозволи визначити такі види дислексії: оптичну, мнестичну, фонематичну, семантичну, граматичну, тактильну.

Оптична дислексія проявляється в труднощах засвоєння та у змішуванні графічно схожих букв та їх взаємозв'язок. Змішуються та замінюються букви, які відрізняються додатковими елементами (Л – Д, З - В) та які складаються з однаковими елементами, по різному розташованих у просторі (Т – Г, Ь – Р, Н – П - И). Ця форма дислексії пов'язана з нерозчленованістю зорового сприймання форм, з недеференційованістю уявлень про схожі форми, з недорозвиненням оптико – просторових уявлень, а також з порушенням зорового гнозису, зорового аналізу та синтезу.

Мнестична дислексія проявляється у труднощах засвоєння усіх букв, у їх недеференційованих замінах. Вона обумовлена порушенням процесів встановлення зв'язкув між звуком та буквою та порушенням мовленевої пам'яті. Діти не можуть відтворити у певній послідовності ряд із 3 – 5 звуків або слів, порушують порядок їх відтворення, скорочують кількість елементів.

Порушення асоціації між зоровим образом букви та слуховимовним образом звука особливо яскраво проявляється на етапі оволодіння звуко – буквеними позначеннями.

Фонематична дислексія пов'язана з недорозвиненням функцій фонематичної системи. З урахуванням не сформованості основних функцій фонематичної системи фонематичну дислексію поділяють на дві форми:

Перша форма – порушення читання, пов'язане з недорозвиненням фонематичного сприймання та фонематичних уявлень, яке проявляється в труднощах засвоєння букв, а також замінах букв, чужих за акустично – артикуляційними ознаками.

Друга форма – порушення читання, обумовлене недорозвиненням фонематичного аналізу. При цій формі спостерігаються такі помилки: побуквинне читання; спотворення звуко – складової будови слова, яке проявляється у пропусках звуків, особливо приголосних під час їх збігу; перестановка звуків; додаванні зайвих голосних між приголосними під час їх збігу; пропусках та перестановках складів.

Семантична дислексія проявляється в порушенні розуміння прочитаних слів, речень, тексту при технічно правильному читанні (слова, речення, текст не спотворюється в процесі читання). Ці порушення можуть спостерігатися при поскладовому читанні. Після прочитування слова по складах діти не в змозі показати відповідний малюнок, відповісти на запитання, пов'язане зі значенням добре знайомого слова. Порушення розуміння речень можуть спостерігатися і при синтетичному читанні. Порушення розуміння прочитаного обумовлене двома факторами: труднощами звуко – складового синтезу та нечіткістю, недеференційованістю уявлень про синтаксичні зв'язки між словами в реченні.

Аграматична дислексія обумовлена недорозвиненням граматичної будови мовлення, морфологічних та синтаксичних узагальнень. При цій формі дислексії спостерігаються: зміни відмінкових закінчень та числа іменників, неправильне узгодження в роді, числі, відмінках іменника з прикметником; зміна числа займенників, зміна закінчень дієслів 3-ї особи минулого часу, а

також форми часу та виду. Аграматична дислексія частіше проявляється у дітей із системними порушеннями мовлення різного генезу на синтетичному етапі формування навички читання.

Тактильна дислексія спостерігається у сліпих дітей. В основі її лежать труднощі диференціації букв азбуки Брайля, які тактильно сприймаються. В процесі читання спостерігається змішування тактильно схожих букв, які складаються з однакової кількості крапок, розташованих дзеркально (е – и, ж – х), розташованих вище чи нижче або які відрізняються однією крапкою (а – б, б – л, л – к).

У сліпих дітей з тактильною дислексією мають місце порушення схеми тіла, часової та просторової організації, домінантності, затримки в розвитку мовлення. [7]

Дисграфія – це часткове порушення процесу письма, яка проявляється у стійких, повторювальних помилках, обумовлених не сформованістю вищих психічних функцій, приймаючих участь у процесі письма. [8]

У дітей дошкільного віку письмо супроводжується багаточисленними помилками, схожими по характеру і проявленням з дисграфічними.

Виділяють наступні групи помилок при дисграфії:

1. Спотворення написання літер (наприклад С-о, Є-б);
2. Заміна рукописних букв: а) графічно схожих (наприклад с-а, л-ж, ц-щ); б) визначаючих фонетично схожих звуків (наприклад а-п);
3. Спотворення звукобуквенної структури слова; зміни, пропуски, додавання, персеверації, контамінації букв, слогів (наприклад ВЕСЕНА – ВЕСНА, КУЛБОК - КЛУББОК);
4. Спотворення структури речення: роз'єднане написання слів, злиття слів у реченні, контамінація слів (наприклад ЗТЕПЛИХ КРАЇН ЛЕТЯТЬ ПТАХИ – З ТЕПЛИХ КРАЇН ЛЕТЯТЬ ПТАХИ);
5. Аграматизми на письмі;

Покладаючись на сучасні уявлення існування дисграфії найбільш вагомим критерієм класифікації дисграфії є несформованість психічних функцій, порушення аналізаторів та несформованість визначених операцій писемності. [8]

Найбільш обґрунтованою є класифікація дисграфії, в основі якої лежить несформованість певних операцій письма, розроблена співробітниками кафедри логопедії ЛГПІ імені О. Герцена під керівництвом Р. Лалаєвої (1989).

Виділяють такі види дисграфії: артикуляторно– акустична, на основі порушення фонемного розпізнавання (диференціація фонем), внаслідок порушення мовного аналізу та синтезу, аграматична та оптична дисграфія.

1. В основі **артикуляторно-акустичної дисграфії** лежить відображення неправильної вимови на письмі, опора дітей на невірне проговорення. Проявляється вона в замінах, пропусках букв, які відповідають замінам та пропускам звуків в усному мовленні. Така форма дисграфії спостерігається частіше у дітей з поліморфною дислалією, ринолалією та дизартрією. Причому заміни букв на письмі залишаються іноді тоді, коли вимова букв вірна або виправлена, що пов'язане з недостатньою сформованістю кінестетичних образів букв у дітей.

2. **Дисграфія на основі порушення фонематичного розпізнавання (диференціації фонем), або акустична дисграфія.** Проявляються в замінах букв, що позначають фонетично близькі звуки (свистячі – шиплячі, дзвінкі – глухі, африкати і компоненти, що входять до їх складу (ч – т', ч – ш, ш – щ, ц – т, ц – с, м'які – тверді). При цьому в усному мовленні звуки вимовляються правильно. В найбільш яскравому вигляді на основі порушення фонематичного розпізнавання спостерігається при сенсорній алалії та афазії. В тяжких випадках змішуються букви, які позначають артикуляторно і акустично далекі звуки (л- к, б – в, п – н). Отже, для правильного письма необхідний достатній рівень функціонування всіх операцій процесу розрізнення і вибору фонем. При порушенні будь - якої ланки (слухового, кінестетичного аналізу, операції вибору фонем, слухового та кінестетичного контролю) утруднюється в цілому весь процес фонемного розпізнавання, що проявляється в замінах букв на письмі.

3. Дисграфія внаслідок порушення мовного аналізу та синтезу, проявляється на письмі у спотворенні звуко – буквенної або морфологічної структури слова та структури речення. В основі її лежить порушення різних форм мовного аналізу та синтезу: синтаксичного, морфологічного та фонематичного, а також морфологічних та синтаксичних узагальнень. Найбільш характерними помилками є: а) пропуски, перестановки та додавання в слово зайвих букв, що пов'язано з несформованістю фонематичного аналізу та синтезу; б) написання разом слів, особливо прийменників з іншими словами, написання разом частин двох слів, роздільне написання частин слова, відривання префікса від корення тощо; в) помилки, які проявляються у відсутності позначень меж речення – заголовних букв та крапок, неправильному визначенні меж речення, пропуски слів та частин речень та порушенні послідовності слів у реченні.

4. Аграматична дисграфія, пов'язана з недорозвиненням граматичної будови мовлення: морфологічних та синтаксичних узагальнень, часто спостерігається у дітей із загальним недорозвиненням мови. Може проявлятися на рівні слова, словосполучення, речення і тексту і є складовою частиною більш широкого симптомокомплексу – лексико-граматичного недорозвинення, яке спостерігається у дітей з дизартрією, алалією, розумово відсталих дітей та дітей з порушенням слуху.

5. Оптична дисграфія, пов'язана з недорозвиненням зорового гнозису, аналізу та синтезу, просторових уявлень та зорової пам'яті та проявляється в замінах та спотворення букв на письмі, які близькі між собою за оптико-просторовими ознаками. До оптичної дисграфії належать і дзеркальне письмо, яке іноді проявляється у ліворуких дітей, а також при органічних ураженнях головного мозку. [7]

ВИСНОВКИ ДО ПЕРШОГО РОЗДІЛУ

Писемне мовлення – це особлива форма комунікації за допомогою систем письмових знаків. Вона реалізується у різних жанрах. Вона відрізняється особливими стилістичними нормами, відмінними від усної мови системою пунктуаційних правил.

Більшість наукових робіт присвячених вивченню дилексії і дисграфії, направлено на пошук внутрішніх причин виникнення цих порушень. Але виконанні у рамках тієї чи іншої наукової концепції, вони представляють лише один із зрізов вивчення цієї складної проблеми, пов'язаний із наміром пояснити феномен дислексії і дисграфії через опис непоцінного розвитку самої дитини. Разом з тим доречно виділити і інший аспект вивчення порушення письма і читання, пов'язаний з дослідженням ролі зовнішніх, соціокультурних факторів.

Лише деякі дослідники вказують на велике значення соціальних причин зародження порушень читання і письма (И. Н. Садовников, 1995). Так, відсутність позитивної мотивації виховання і навчання, недостатня увага до розвитку мови дитини з боку дорослих, педагогічна халатність можуть привести до ускладнень засвоєння читання і письма. Необхідно також приймати до уваги особливості вивчаємої дитиною системи писемності. До ряду випадків виникнення порушень читання і письма обумовлено невідповідність віковим особливостям дитини і шкільних вимог при оволодінні грамотою у державах із складною для засвоєння писемності. Не випадково у англійських державах (де лідоючим принципом письма фвлється історичний, і правопис значно відзначається від промови) поширення дислексії вище ніж у державах з «фонетичним» правописом. На думку іноземних фахівців в галузі логопедії, важлива необхідність формування професійних компетенцій у вихователів і педагогів, надаючи їм вибирати адекватні шляхи навчання грамоті для кожної дитини. Пізніше, у 1987 році, Т. Armstrong запропонував термін «dyslexia» для позначення дітей, під час виховання яких використовувалась невідповідна їх пізнавальним особливостям педагогічна стратегія.

Можливо виділити як мінімум дві самостійні проблеми, вимагаючих розгляду в визначеній площі: професійна компетентність вихователя, педагога-логопеда та особливості освітніх програм.

О. М. Корнєв (1995) вважає, що виникнення порушень читання і письма у дітей, як правило, являється наслідком взаємодії цілого комплексу етіологічних факторів, серед яких він виділяє:

- а) конституційні передумови;
- б) екзогенні шкідники;
- в) умови виховання і навчання, особливості писемності тієї чи іншої мови;

На його думку, монокаузальна модель виникнення дислексії і дисграфії не являється актуальною і не відображає всієї складності порушень. Будь яка із можливих зовнішніх (екзогенних) причин викликає патологічні зміни тільки при наявності визначених внутрішніх умов (наприклад, родова спадковість) і відповідних соціальних передумов (наприклад, високий рівень пред'являємих особистості вимог).

Таким чином, у більшості випадків дислексія і дисграфія проявляється у структурі складних нервово-психічних і мовленнєвих розладів.

Порушення читання і письма у дітей з відносно збереженим інтелектом (не маючих умової відсталості) часто поєднуються з психічним та психофізіологічним інфантилізмом, із вираженим нерівномірним психічним розвитком, із визначеними особливостями структури інтелекту, з недорозвиненими симультанними і сукцесивними процесами, а також із недостатністю таких психічних функцій, як увага, пам'ять.

Учіння про порушення читання і письма існують близько 100 років, але і до теперішнього часу питання діагностики і корекції цих порушень залишаються актуальними і складними.

РОЗДІЛ 2

ДОСЛІДЖЕННЯ ГОТОВНОСТІ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ДО НАВЧАННЯ ЧИТАННЯ ТА ФОРМУВАННЯ НАВИЧОК ПИСЬМА

2.1. Організація та проведення обстеження дітей старшого дошкільного віку з метою виявлення груп ризику щодо стійких розладів читання

Наукове дослідження з визначення оптимальних умов та ефективних шляхів попередження порушень писемного мовлення було організоване на базі, Роменського дошкільного навчального закладу (ясла-садок) №7 «Калинка» Роменської міської ради Сумської області, протягом 2020-2021 років поетапно.

На першому етапі роботи – вересень-жовтень 2020 р. – нами була переглянута та опрацьована науково-методична та спеціальна література.

На другому етапі – листопад-грудень 2020 р. – проведений констатувальний етап дослідження, метою якого було вивчення дітей старшого дошкільного віку з метою виявлення схильності до порушень писемного мовлення. Нами обстежені діти 6-го та 7-го року життя, які відвідують групи загального призначення закладу дошкільної освіти; визначено групу ризику, діти якої взяли участь у дослідженні (10 дітей). На даному етапі було сформовано дві групи: основна група (ОГ), до складу якої увійшло 5 дітей і група порівняння (ГП), до складу якої також увійшло 5 дітей. По закінченню даного етапу узагальнено результати обстеження дітей за відповідними методиками.

На третьому етапі – січень-квітень 2021 р. – на базі Роменського дошкільного навчального закладу (ясла-садок) №7 «Калинка» Роменської міської ради Сумської області проведений формувальний етап дослідження. Діти основної групи займалися за розробленою нами методикою, яка

передбачала використання дидактичної гри у формуванні передумов навчання читання та письма у старших дошкільників.

На четвертому етапі – травень-червень 2021 р. – проведений контрольний етап дослідження, на якому перевірялася ефективність впровадження розробленої нами методики в контексті науково-дослідної роботи. Були проаналізовані результати повторного обстеження дітей та здійснено порівняння результатів даного етапу з результатами констатувального етапу дослідження.

На п'ятому етапі – липень-листопад 2021 р. – відбувалося формулювання висновків та оформлення науково-дослідної роботи.

Слід зазначити, що нами було проведено інформування батьків про методи, зміст і завдання дослідження; обстеження дітей та наступне впровадження розробленої нами методики попередження порушень писемного мовлення проводилося з дозволу батьків.

Метою констатувального етапу дослідження було виявлення схильності дошкільників старшого віку до порушень писемного мовлення.

Для досягнення визначеної мети ми поставили перед собою наступні завдання:

- 1) проаналізувати існуючі методики раннього виявлення порушень писемного мовлення у дітей старшого дошкільного віку та обрати оптимальну;
- 2) визначити умови обстеження, організувати та провести обстеження дітей за обраною методикою;
- 3) проаналізувати результати обстеження та визначити основні напрями роботи з попередження порушень писемного мовлення у даної категорії дітей.

Для реалізації завдання вивчення дітей старшого дошкільного віку з метою виявлення схильності до порушень писемного мовлення нами обрано методику Пічугіної Т. В., яка містить два блоки.

Перший блок є констатувальним дослідницьким блоком, метою якого було визначити рівень готовності дітей старшого дошкільного віку до формування навичок письма.

Другий блок передбачає вивчення готовності дітей старшого дошкільного віку до опанування процесу читання.

Дані методики оцінки готовності навичок письма і читання у дітей дозволяють коректно, а головне, завчасно виявити ті труднощі, які є перепорою для формування повноцінної навички писемного мовлення, а також вірно побудувати не тільки корекційно-розвивальну роботу, але й організувати подальше навчання дитини з урахуванням її особистісних якостей.

Завдання 1. «Змальовування геометричних фігур».

Дитина має змалювати прямокутник, круг, ромб і трапецію за зразком.

Інструкція: подивись на картку, намалюй ці фігури на аркуші.

Оцінювання завдання:

1) відсутність помилок або суттєві помилки (викривлення форми, порушення паралельності та прямолінійності ліній) не більш ніж у 2-х фігурах чи грубі помилки в зображенні однієї фігури – 0 балів;

2) суттєві помилки в трьох-чотирьох фігурах або грубі помилки (відсутність визначальних ознак фігури, грубе викривлення розмірів) не більш ніж у двох фігурах – 2 бали;

3) грубі помилки більш ніж у двох фігурах – 3 бали.

Завдання 2. Малюнок «Будинок-дерево-людина».

Дитина має намалювати будинок, дерево, людину без будь-яких додаткових вказівок.

Інструкція: намалюй на аркуші паперу будинок, дерево, людину.

Оцінювання завдання:

1) у зображеннях є більшість суттєвих деталей: у людини – ноги, руки, голова, тулуб, ніс, очі, рот, вуха, пальці, одяг, об'ємне зображення кінцівок; у будинку – дах, вікна, двері; у дерева – конусоподібний стовбур, великі та дрібні гілки – 0 балів;

2) частина суттєвих деталей в усіх зображеннях відсутня: немає пальців, вух, лінійне зображення кінцівок у людини; немає дверей або вікон у будинку; немає дрібних гілок або лінійне зображення стовбура дерева – 2 бали;

3) більшість деталей в усіх зображеннях відсутні – 3 бали.

Завдання 3. «Рядоговоріння».

Дитина має назвати дні тижня та пори року.

Інструкція: назви пори року; назви дні тижня (припустима допомога у вигляді додаткових запитань або підказки, яка не містить порядкового перерахування).

Оцінювання завдання:

- 1) правильні відповіді на обидва запитання – 0 балів;
- 2) правильна відповідь на одне запитання – 2 бали;
- 3) не відповідає на жодне запитання – 3 бали.

Завдання 4. «Ритми».

Дитина має послухати прості та складні ритми та їх відтворити.

Інструкція: послухай, як я постукаю, і спробуй так само (олівцем або паличкою стукають по столу з довгими та короткими інтервалами).

1) Прості ритми: !! !, !!!, !! !!, ! !!, ! !!! . Після правильно виконаного завдання переходять до складнішого; якщо дитина припускається більше однієї помилки, то завдання припиняють.

2) Складні ритми: !!!!!,!!!!, ! !!! !, !! !!! !. Виконання таке ж саме, як і в простих ритмах.

Оцінювання завдання:

- 1) виконано обидва завдання – 0 балів;
- 2) відтворено прості ритми – 2 бали;
- 3) не виконано жодне завдання – 3 бали. *Пічугіна Т.В. Рання діагностика дітей*

Після виконання даних завдань проводиться загальний підрахунок балів для раннього виявлення порушень писемного мовлення:

Мінімальний загальний бал за виконання завдань кожного з блоків – 0, максимальний загальний бал – 6.

Відповідно до кількості даних балів та за якісною оцінкою виконання завдань нами визначені рівні сформованості передумов опанування навичок письма та читання.

Високий рівень (ВР) – дитина виконала усі завдання без штрафних балів, що є добрим показником для формування навичок читання та письма.

Середній рівень (СР) – мінімальна кількість загальних штрафних балів від 2 до 4, це вказує на те, що в дитини будуть труднощі під час оволодіння читанням і письмом.

Низький рівень (НР) – загальний бал складає 5 і більше 5, це вказує на комплексні труднощі, які виникатимуть під час оволодіння процесом читання і письма, що пов'язано зі специфічними ускладненнями, які можливо подолати під час цілеспрямованих корекційних програм.

Дослідження дітей старшого дошкільного віку відбувалося індивідуально. Результати обстеження фіксувались у протоколі (таблиця 2.1).

Таблиця 2.1

Протокол обстеження дітей

№ з/п	Прізвище, ім'я дитини	Завдання 1	Завдання 2	Бал	Рівень	Завдання 3	Завдання 4	Бал	Рівень
1.	Інга	0	2	2	СР	2	3	5	НР
2.	Денис	3	3	6	НР	3	3	6	НР
3.	Дмитро	2	3	5	НР	3	3	6	НР
4.	Давид	3	3	6	НР	2	3	5	НР
5.	Лера	2	3	5	НР	3	3	6	НР
6.	Даня	2	0	2	СР	0	2	2	СР
7.	Даша	2	3	5	НР	2	0	2	СР
8.	Матвій	3	3	6	НР	0	2	2	СР
9.	Олександр	2	3	5	НР	2	3	5	НР
10.	Тимофій	3	3	6	НР	3	3	6	НР

2.2. Аналіз результатів констатувального етапу дослідження.

Аналіз результатів обстеження, що проведено з метою виявлення дітей, які мають схильність до появи порушень писемного мовлення, дозволив визначити групу ризику.

Нами сформовано дві групи – основна група та група порівняння, до складу кожної увійшло 5 дітей. Корекційні заняття проводились з дітьми основної групи.

Констатувальний етап дослідження став результативно-показовим, який надав нам можливість сформулювати висновки щодо характеру і рівня готовності дітей старшого дошкільного віку до навчання читання і оволодіння навичкою письма.

Результати обстеження дітей основної групи та групи порівняння подані в таблиці 2.2. і таблиці 2.3., відповідно.

Таблиця 2.2.

Результати обстеження дітей ОГ

Рівні сформованості навички ПМ	Письмо		Читання	
	Кількість дітей	%	Кількість дітей	%
Високий рівень	-	-	-	-
Середній рівень	1	20%	-	-
Низький рівень	4	80%	5	100%

Таблиця 2.3.

Результати обстеження дітей ГП

Рівні сформованості навички ПМ	Письмо		Читання	
	Кількість дітей	%	Кількість дітей	%
Високий рівень	-	-	-	-
Середній рівень	1	20%	3	60%
Низький рівень	4	80%	2	40%

Встановленні показники раннього виявлення порушень письма і читання в дітей старшого дошкільного віку, дають нам можливість об'єктивно оцінити межі і можливості двох груп на низькому і середньому рівнях.

В першому блоці, ми вивчали здібності дітей до оволодіння навичкою письма, де більшість із дітей показали значну кількість помилок різноманітного характеру. По-перше, це помилки, що пов'язані з порушенням координації, неточністю уявлень про форму і колір, величину предмета, тобто порушення просторового сприйняття і уявлень, труднощі оптико-просторового аналізу, несформованістю оптичного образу фігури або предмету. По-друге, незважаючи на необмежений час для виконання завдання аналізу готовності донавчання письма, 3 дитини ОГ і 3 дитини ГП не закінчили свої малюнки до кінця, що на наш погляд є доказом слабкої концентрації, працездатності і недостатньої мотивованості. По-третє, у виконаних завданнях кожної дитини встановленні помилки конфігурації зазначених фігур у завданнях.

За результатами обстеження 1 дитина ОГ і 1 дитина ГП досягли середнього рівня готовності до опанування письма; низький рівень був виявлений у 4 дітей ОГ та у 4 дітей ГП. Високого рівня готовності до опанування письма не виявила жодна дитина.

Вивчення здібності дітей до оволодіння навичкою читання доводить, що усі діти ОГ показали низький рівень готовності до оволодіння читанням. На наш погляд ключовою причиною є порушення усного мовлення, недостатня сформованість фонематичного сприйняття.

За результатами обстеження 3 дитини ГП досягли середнього рівня готовності до опанування письма, в ОГ таких дітей не було; низький рівень був виявлений у 5 дітей ОГ та у 2 дітей ГП. Високого рівня готовності до опанування читання не виявила жодна дитина.

Діти ОГ і ГП намагались спрощувати свої відповіді на запитання, спотворюючи, переставляючи лексико-граматичну структуру речення. Більшість із них, без допомоги логопеда не могли сформулювати свою відповідь.

ВИСНОВКИ ДО ДРУГОГО РОЗДІЛУ

На констатувальному етапі дослідження для визначення готовності дітей старшого дошкільного віку до оволодіння процесами читання і письма ми використали методичні завдання Пічугіної Т. В.:

- 1) «Змальовування геометричних фігур»;
- 2) малюнок «Будинок-дерево-людина»;
- 3) «Рядоговоріння»;
- 4) «Ритми».

Цінність використання запропонованих завдань полягає у тому, що вони цілком відповідають програмним вимогам, потребам і віковим можливостям дітей, які взяли участь у дослідженні.

Вищезазначене обстеження дозволило нам виявити групи ризику, на основі якої нами сформовано групу порівняння та основну групу, до складу кожної з них увійшло по 5 осіб.

Проведений аналіз виконаних завдань, дає нам підстави впевнено констатувати, що у більшості дошкільників обох груп низький рівень готовності до опанування навичок писемного мовлення. Нами були встановлені помилки, які вказують на слабку концентрацію уваги і зосередженості, недостатньо розвинуту пам'ять, швидку втомлюваність.

Результати обстеження доводять необхідність здійснення спеціально організованої корекційної роботи, визначення методики логопедичної роботи з профілактики поршень писемного мовлення.

Підводячи підсумок проведеного констатувального обстеження, який мав опір на методичний матеріал Пічугіної Т. В, ми змогли виявити групу ризику із числа дітей, забезпечити спрямованість розвитку недостатньо сформованих компонентів, а також визначити технологію логопедичної роботи у подоланні труднощів оволодіння навиком писемного мовлення.

РОЗДІЛ 3

ОРГАНІЗАЦІЯ ТА ЗМІСТ ПОПЕРЕДЖУВАЛЬНОЇ РОБОТИ З ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ ДО НАВЧАННЯ ЧИТАННЯ ТА ПИСЬМА ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

3.1 Реалізація методики попередження порушень читання та письма у дітей старшого дошкільного віку

Робота з попередження порушень писемного мовлення та формування готовності до навчання читання та письма дітей старшого дошкільного віку проводилась на базі Роменського дошкільного навчального закладу (ясла-садок) №7 «Калинка» Роменської міської ради Сумської області у спеціально передбаченому кабінеті.

Наша робота була спрямована на:

- проведення корекційної роботи, що обумовлювалась профілактикою порушень писемного мовлення;
- проведення консультування батьків щодо питань попередження порушень писемного мовлення у дітей дошкільного віку;

Після нашого діагностичного дослідження готовності дітей старшого дошкільного віку до навчання читання і формування навички виявлено групу ризику, до складу якої увійшли діти, що потребують корекційно-попереджальної роботи з боку спеціалістів відповідного фаху.

Робота логопеда полягає у вивченні дітей з метою виявлення порушення мовлення різного характеру. Діти, які мають встановленні розлади писемного мовлення вносяться до плану робіт логопедичного пункту. Відомості про дітей, яким надається логопедична допомога, фіксується в «індивідуальній картці дитини».

Основною формою організації логопедичної роботи з попередження порушень писемного мовлення у дітей дошкільного віку проводились групові заняття.

Проведення занять відбувалось у вільний від загального розкладу час, не більше 2-х разів на тиждень. Про проведення заняття зазначалась відмітка у «Журналі обліку відвідувань дітей».

Тривалість заняття визначалось відповідно до наказу МОН від 20.04.2015р. №446 «Про затвердження гранично допустимого начального навантаження на дитину у дошкільному навчальному закладі різних типів і форм власності». Тривалість нашого групового заняття складало – не більше 25 хвилин.

Навчально-корекційні засоби і дидактичний матеріал, який застосовувався на заняттях для попередження порушень читання і письма (тексти, фішки, ляльки, сюжетні малюнки та інше) відповідали віку і рівню загальноосвітньої підготовки дітей, з яким проводились корекційні заняття.

Результати проведених занять, рекомендації щодо подальшої роботи фіксувались в «індивідуальній мовленнєвій картці дитини», зміст якої доводився до вихователів і батьків дитини.

Період з 5 до 7 років називають перехідним станом в особистісній, інтелектуальній та соціально-психологічній сферах, адже дитина вступає у молодий шкільний вік.

До кінця дошкільного віку у мовленні дитини мають бути:

- правильна звуковимова;
- повністю сформована складова структура, у тому числі багатоскладових слів;
- вміння виконувати звуковий аналіз;
- багатий лексичний запас зі словами різних частин мови;
- сформована граматична будова (дотримання правил узгодження слів у роді, числі, відмінку), вміння утворювати та змінювати слова;

- присутні складні синтаксичні діалогічні та монологічні конструкції та позначення часових, просторових, причинно-наслідкових відносин. [10]

Перед школою особливо важливо розвинути у дитини дрібні рухові навички, необхідні для подальшого позитивного розвитку, які піддаються активізації під час рольових і сюжетних ігор, а також спеціальних методів виховання і навчання.

Сучасна наука кінезіологія (наука про м'язовий рух) стверджує, що причина невдач у навчанні і затримок у розвитку криється в заблокуванні певних ділянок мозку. Завдяки знанню основ кінезіології ці ділянки можна розблокувати і подолати труднощі. Працюючи над тілом можна змінити стан свого мозку і розуму. Мозок працює гармонійно, коли однаково задіяні і ліва і права півкулі. [11]

Найкращий засіб для активізації визначених ділянок мозку, життя дитини не повино обмежуватись ігровою діяльністю на що вказує народна мудрість: «Хочеш бути здоровим – грайся, хочеш бути розумним – грайся, хочеш бути – щасливим – грайся»

Ігри мають свідому роль у вихованні інтелектуальних, фізичних та естетичних нравів дитини.

Подібне значення гри надавав А. С. Макаренко: «У дитини є жага до гри, і потрібно її задовольняти».

Ігра – основний вид діяльності дитини дошкільного віку, одна із характерних закономірностей дитячого розвитку (психічних, особистісних та інтелектуальних). [12]

Як вже зазначалось, писемність являється одним із самих важливим процесів мовлення, де ключове місце займає звукобуквений аналіз слова. Для правильного написання слова необхідно визначити його звукову структуру, послідовність і місце кожного звуку. Звуковий аналіз слова здійснюється згідно із діяльністю мовнослухового і мовнорухового аналізаторів. [5]

Результати констатувального дослідження показують, що у дітей старшого дошкільного віку з якими проводилось дослідження, встановлено ряд

характерних помилок, на які необхідно звернути увагу і впровадити необхідні засоби їх подолання під час логопедичної роботи.

Побудований корекційно-розвитковий процес повинен бути зрозумілим дитині, тобто викликаний звичайною потребою, необхідністю, яка включена у життєву необхідну для дитини задачу.

Розробляючи корекційно-розвиткову роботу щодо попередження порушень формування писемного мовлення, ми спиралися на наступні принципи.

- *Принцип систематичності.* Уміння, навички, які отримує дитина на відповідних заняттях повинні бути приведені у визначену логічну послідовність для того щоб ними можна було користуватися у подальшому навчанні.

- *Принцип міцності.* Передбачає зв'язок головного із вже існуючим у дитини знанням. Важливо, для міцності встановити постійний зв'язок учбового матеріалу із моторно-руховою діяльністю дитини.

- *Онтогенетичний принцип.* Організація роботи повинна бути спрямовані на якісне та ефективне засвоєння матеріалу. Для того, щоб вірно вибудувати систему корекційно-розвиткового впливу необхідно знати на якому етапі ті або інші функції розвиваються в онтогенезі.

- *Принцип поетапності.* Корекційна робота будується на міцному фундаменті якій закладається на первинних заняттях. Особливістю таких занять – це опір на досвід попередніх встановлених умінь і навичок.

- *Принцип системності.* Передбачає, що знання та уміння будуть пов'язані нерозривно один з одним і утворювати цілісну систему, тобто матеріал буде засвоюватись на рівні загального уявлення про предмет, на рівні теоретичних знань про предмет, на рівні оволодіння практичними вміннями, які отримуються за рахунок вправ і тренувань.

- *Принцип індивідуального підходу.* Виховання і навчання повинні враховувати вікові та особистісні особливості дитини, а також враховувати

психофізіологічні механізми і закономірності формування навичок писемного мовлення.

У кожній дослідній групі спостерігаються індивідуальні розбіжності, прояви розвитку яких проявляються у психічних процесах, а також спрямованості інтересів і потреб дитини.

Важливо помітити, що ми не проти послідовності, визначеної логопедом у своїй роботі, але ми проти «трафаретності» щодо підходу до дитини, що являється у більшості випадків малоефективною у корекційно-начальному процесі.

У профілактичній діяльності, необхідними етапами є:

- 1) розпізнавання контурних зображень і зображень накладених одна на одну;
- 2) розвиток розпізнавання друкованих букв, що написані штрихованими лініями, а також уміння диференціювати зображення друкованих букв;
- 3) розвиток уміння диференціювати графічно подібні букви, дотримуватись звукового і складового складу слова;
- 4) формування контролю за власною звуковимовою.

Механізм порушення читання і письма у більшості випадків збігаються, тому і методики корекційно-логопедичної роботи з їх усунення мають багато спільного. [5]

Наші методичні рекомендації включають у свою корекційну роботи як вправи так і різноманітні ігри, які мають опір на визначені у діагностичному вивченні порушень і труднощів, спрямованість яких полягає на середній і низький рівень сформованості читання і письма.

Логопедичний вплив, який ми пропонуємо ввести у попереджувальне навчання з формування готовності дітей до оволодіння навичками письма і читання являється цілеспрямованим, організованим процесом зі своїми особливостями, де виокремлюються різні етапи і форми впливу. Кожен із них ми визначили і охарактеризували своїми цілями, завданнями, методами і головне прийомами (засобами) корекції. Ми також врахували послідовність у

переході від одного етапу до іншого з урахуванням основної вікової діяльності дитини. У нашому випадку – це гра (мовлення в діяльності), яка стає поштовхом до розвитку аналітично-синтетичної діяльності, моторики, сенсорної сфери, збагачення словникового запасу.

Методи, які ми залучили у нашу логопедичну роботу із дітьми старшого дошкільного віку є: практичні методи (вправи, ігри, моделювання); наочні методи (малюнки, картинки, прослуховування аудіо записів, спостереження, розгляд картинок); словесні методи (бесіди, читання, твори, вірші).

Проведення заняття мало традиційну структуру: 1-й етап – підготовчий, мета якого полягала у включення дитини у логопедичний корекційно-навчальний процес для розв'язання поставлених задач; 2-й етап – основний, на якому відбуваються формування наявних умінь і навичок щодо попередження порушень читання і письма; 3-й етап – заключний, який має ціль закріплення сформованих навичок і умінь, які біли встановленні, активізовані на попередніх заняттях і можливість залучати їх у подальший навчальний процес.

Робота з попередження порушень писемного мовлення відбувалось за кількома напрямками в яких відбувалося вдосконалення фонетико-фонематичних процесів (виховання правильної звуковимови, розвиток фонематичних процесів, формування звукоскладової структури слова).

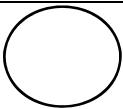
Робота щодо виховання правильної звуковимови

Вправа 1. «Артикуляційний рух»

Мета: формування правильних артикуляційних рухів.

Для виконання вправи необхідні індивідуальні дзеркала, за допомогою яких дитина спостерігає за рухами артикуляційних органів під час промови звука, визначає наявність і характер перепон для повітряного струму. [6]

Методика виконання завдання здійснюється за наступними схемами:

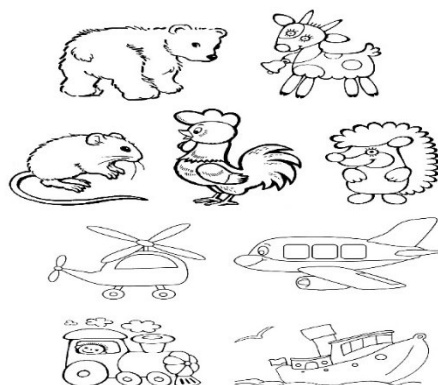
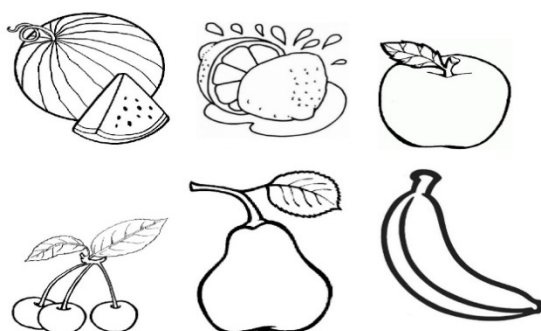
Звук	Схема	Вказівки
А		Логопед звертає увагу, що під час промови звука «а», рот відкритий широко, губи утворюють коло
О		Під час промови звука «о» губи легенько виглядають до переду і стають схожими на овал
У		Під час промови звука «у» губи витягуються вперед і утворюють «дудочку»
Ш		При ізольованому проговоренні звука «ш» губи злегка виходять вперед, нагадуючи квадрат
С		Під час ізольованого проговорення звука «с» губи розтягуються у посмішку, яка і є схемою звука «с»

Вправа 2. «Дослідник» [13]

Мета: розвиток фонематичного уявлення.

Інструкція: дитині пропонується мовчки знайти зображення предмету, назва якого містить заданий звук, а потім розфарбувати його (під час знаходження потрібного малюнку дитинка має надути щічки, або закусити кінчик язичка, з метою уникнення опори на власне артикулювання. Малюнки пропонуються дитині без їхнього називання логопедом. Звісно, що після того, як дошкільник віднайшов правильне зображення та переходить до його розфарбовування надувати щічки або закушувати язичок вже немає потреби).

«Подивись уважно на картинки. Покажи, в назві якої картинки є звук К (Ш, М, Б, тощо)? А тепер назви його (перевіряємо правильність виконання завдання). Давай тепер розфарбуємо!»



Вправа 3. «Відчуй вірний звук»

Мета: розвиток фонематичного сприймання, визначення на слух заданого звуку серед ряду інших звуків (далеких та близьких за акустико-артикуляційними ознаками).

Інструкція: я буду називати звуки, а ти будеш ловити лише звук «...». слухай уважно, коли почуєш звук «...» – «лови» його, плескай у долоні.

Звуки:

[С] – а о с и е у с і у е а а с с о и с и е

[А] – і е а и і о і е у у а и е і а о и е а

[Л'] – л л л л' л л л л' л л л л' л л л л

[С] – с ш з с ц ч с ж з ц с ш ш с щ ц с

[Ж] – ж з з д ж ж ч щ ж з ш ж ж ш з ч ж

[П] – п б д п в б п б п п п б б п

Вправа 4. «Знайди вірний склад»

Мета: розвиток вміння виокремлювати на слух заданий склад серед ряду складів зі звуками, що є далекими та близькими за акустико-артикуляційними ознаками.

Інструкція: я буду називати склади, а ти будеш ловити лише склад «...». слухай уважно, коли почуєш склад «...» – «лови» його, плескай у долоні.

[СУ] – са шу зу са ци чу су жо зе ці со ше ши си ца су

[АК] – ла ак ло ал ак кла га ак іг уг ак ог

[ШЕ] – еш же ше зе зе ше дже еш же че ще же зе ше же еш же ше зе че же

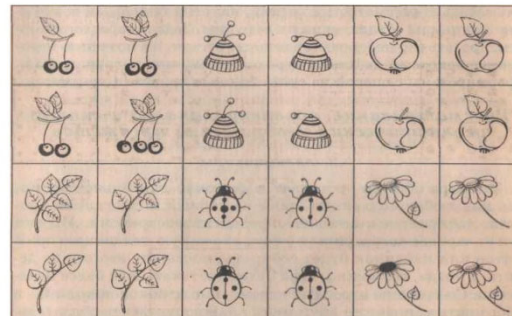
Вправи на розвиток фонематичних процесів

Для корекційної роботи на розвиток і формування основних фонематичних процесів (зорово-моторна координація, фігурно-фонова відмінність, положення у просторі) використовувались навчально-методичні рекомендації Т. В. Волокітіної. [14]

Вправа 1. «Знайди відмінність»

Мета: сформувати розуміння, здібності для координації моторних дій із зорово-просторовою діяльністю

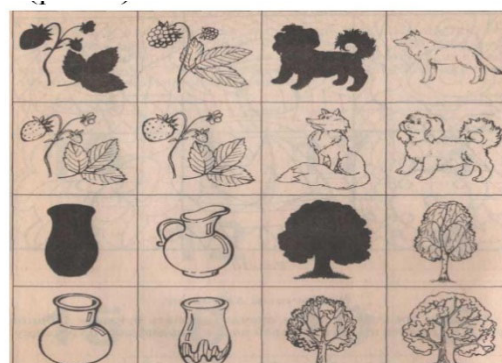
Інструкція: для проведення даного завдання готується альбом у якому на кожній сторінці розташовуються по два малюнки із зображенням листя (плоди, квіти, ягоди, тощо). У кожній парі один малюнок відокремлюється від іншого лише одною ознакою, яку дитина повинна помітити.



Вправа 2. «Відгадай чия тінь?»

Мета: формування зорового сприйняття у просторі із залученням малюнків.

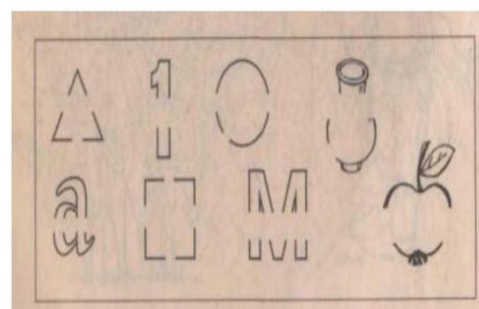
Інструкція: дітям пропонується декілька реалістичних малюнків і одна тінь, яку відкидає образ предмета. Необхідно швидко підібрати і назвати предмет до якого належить тінь.



Вправа 3. «Малюнок під дощем»

Мета: розвиток зорового сприйняття

Інструкція: дітям пропонується до їхньої уваги малюнок на якому зображені розмиті речі після дощу. Діти повинні представити і назвати речі у первинному вигляді.



Оскільки мовленнєві навички формуються під впливом імпульсів, ми вирішили залучити до корекційної програми пальчикову гімнастику, яка вирішує питання групової психокорекції, встановлення мовленнєвого контакту,

зняття психологічної напруги. Запропоновані методи корекційної роботи ми запозичили із «Програми з логоритміки» Трофіменко Л. І., Топчій Б. А., які розміщені у Додатку 2.

Зв'язок між рухами рук і мовленням було встановлено В. М. Бехтерєвим, який відмічав стимулюючий вплив руки на розвиток мови. М. М. Кольцова передбачала, що рухи рук стимулюють зір центральної нервової системи і прискорюють розвиток мови дитини. Ці дані спонукають і спрямовують на використання вправ на розвиток функцій рук у логопедичній роботі. [5]

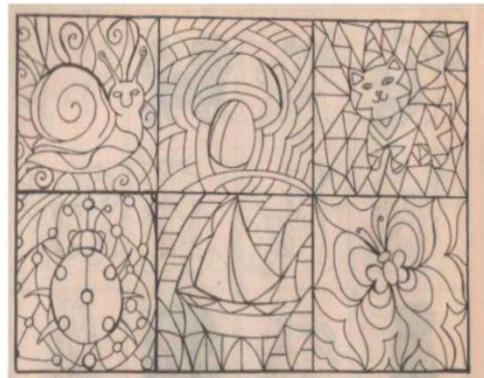
Усі запропоновані нами методи породжують умови для формування і розвитку мовленнєвої, пізнавальної та емоційно-особистісної сфери.

Методи корекційної роботи ми запозичили з «Програми з логоритміки» Трофіменко Л. І. Топчій Б. А., які ми розмістили у Додатку 2.

Вправа 4. «Загадкові картинки»

Мета: розвиток зорового сприйняття із залученням картинок

Дітям пропонується роздивитись «чарівні» картинки і визначити, які речі на них зображені. Після їх визначення можна запропонувати обвести їх контури загальною лінією і розмалювати.



Вправа 5. «Хто сховався у кущах?»

(сховані і накладені малюнки одна на одну)

Мета: розвиток зорового сприйняття

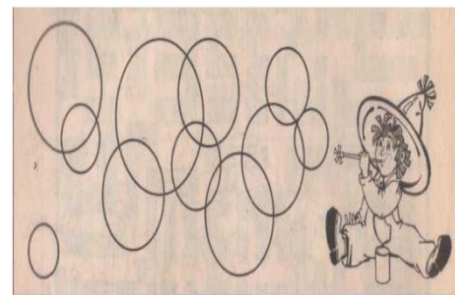
Дітям пропонується малюнок, на якому існують накладені одна на одну зображення. Потрібно визначити їх походження і назвати.



Вправа 6. «Скільки мильних бульбашок вийшло у Незнайки?»

Мета: розвиток зорового сприйняття, активізація фігурно-фонові відмінності та положення фігур у просторі

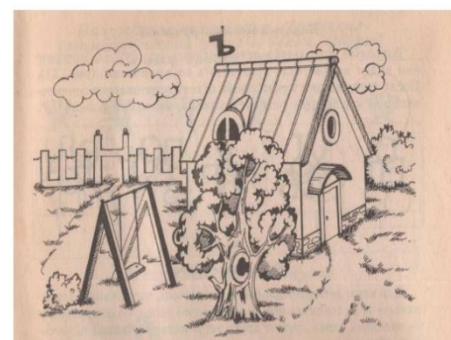
Дітям пропонується розглянути малюнок на якому Незнайка створив мильні пузири. Задача для дітей, - підрахувати їх загальну кількість, та встановити кількість великих і маленьких бульбашок.



Вправа 7. «Які букви заховані на малюнку?»

Мета: формування зорового сприйняття, встановлення навичок у пошуку подібних і різних образів предметів

Діти розглядаючи малюнок намагаються відшукати приховані букви, які розташовані на предметах малюнку і назвати їх. [14]



Вправа 8. «Домалюй, чого не вистачає?»

Мета: закріпити встановленні навички зорового сприйняття

Дітям надаються картки на яких зображені речі і предмети з відсутніми частинами, які вони повинні спочатку назвати, а потім домалювати.



Розвиток складового аналізу і синтезу

Початком корекційного етапу розвитку складового аналізу і синтезу ми вирішили почати із залученням допоміжних прийомів. Ми впевнені, що в процесі розвитку складового синтезу і аналізу у мовленнєвому плані необхідно приділяти достатньо уваги на уміння виділяти голосні звуки у слові, а також засвоєння основних правил складового поділу (у слові стільки складів скільки голосних звуків). Спираючись на голосні звуки під час поділу слів на склади, дозволяє попередити, усунути (ліквідувати) помилки у процесі письма і читання (пропуски голосних звуків, додавання голосних літер).

Для оволодіння здібностями визначати складовий склад слова, ми спиралась на заняття представлене у навчальному посібнику Волкової Л. С.

Вправа 1. «Червоний або синій»

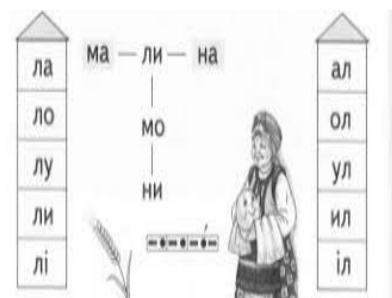
Мета: ознайомлення з голосними і приголосними звуками, з їх ознаками (артикуляцією, звучанням).

Логопед називає звуки дітям, які мають дві картки червоного і синього кольору. Якщо звук голосний, діти повинні підняти червону картку, якщо звук приголосний – синю картку.

Вправа 2. «Черга»

Мета: розвиток вміння визначати склад у слові.

Для розуміння аналізу складу у слові, логопед пропонує дітям візуально або наочно використати «чергу» із тварин, чоловічків із конструктора і ставе запитання: «Хто на початку, у середині, у кінці черги»? [15]



Вправа 3. «Читання складів»

Мета: розвиток навика щодо виділення голосних звуків на малюнках.

Дітям надаються картки із зображеннями складів, в яких вони повинні назвати голосні звуки і букви, а також записати.

Вправа 4. «Багатослогові слова»

Мета: закріплення вміння проводити складовий аналіз слів.

Дітям надаються предметні картинки, в яких вони визначають кількість складів в словах, назвах, розташовують картинки у відповідних вагончиках (1, 2, 3,...).

Вправа 5. «Плутанки»

Мета: розвиток складового аналізу та синтезу.

Інструкція: розшифрувати переплутані за складовою будовою слова, знайти відповідне слово серед карток із зображенням предметів (переплутані склади називає логопед, а дитина тим часом їх розглядає; дитина прочитує надруковані склади самостійно голосно (за умов, коли дитина вміє читати склади); дитина лише прослуховує склади без зорової опори та запам'ятовує їх).



Наприклад: Ран ба – баран, ро пе – перо, ло со вей – соловей, мо зи ро во – морозиво, че ви ре ки – черевики, сні вик го – сніговик, ро во на – ворона.

Розвиток дрібної моторики

Дрібна моторика – це першочергові дії дитини у пізнавальному процесі, за допомогою яких рука повчає око, надає інтелекту початковий досвід і сприяють розвитку мови дитини. Чим краще розвинута рука дитини, тим швидше вона починає говорити і тим краще вона починає розмовляти.

У цій справі ми вирішили запропонувати дітям лінійку традиційних ігор, які стануть ефективними і корисним у розвитку дрібної моторики.

Вправа 1. «Нитки з вовни»

Мета: зміцнити м'язи пальців руки дитини, навчити і розвинути координацію рухів.

Дітям пропонуються вирізані літри і тонкі нитки, за допомогою яких вони повинні обмотати предмет, букву, тощо. Нижче пропонуються шаблони англійських букв і приклад літери, вже обмотаної нитками. Для того щоб обмотувати форми було зручніше, зробіть по краях невеликі надрізи, за які можна чіпляти нитку.



Вправа 2. «Бульбашки»

Мета: тренування моторики рук; ознайомлення з іншими фізичними властивостями рук; стимулювати координацію, увагу і спритність.

Дітям пропанують спочатку набрати в трубочку або піпетку води, а потім капнути крапельки води так, щоб заповнити отвори в пупиришках водичкою.



Вправа 3. «Малювання на крупах»

Мета: розвинути уяву, пам'ять, фонематичне сприйняття; вдосконалити мислення і творчість.



Дітям надається ящик з крупою, де вони проявляють і розвивають свої дитячі фантазії.

3.2. Аналіз результатів впровадження розробленої методики

Реалізація запропонованої нами методики попередження порушень писемного мовлення у дітей старшого дошкільного віку на базі Роменського дошкільного навчального закладу (ясла-садок) №7 «Калинка» Роменської міської ради Сумської області, здійснено у повному обсязі. Для перевірки ефективності і результативності здійснених заходів, нами було проведено повторне обстеження дітей двох груп, - основна група (ОГ) та група порівняння (ГП).

Контрольне обстеження поділялося на два блоки: 1-й (перший) блок – контрольний аналіз сформованості передумов письма, 2 (другий) блок – контрольний аналіз сформованості передумов читання.

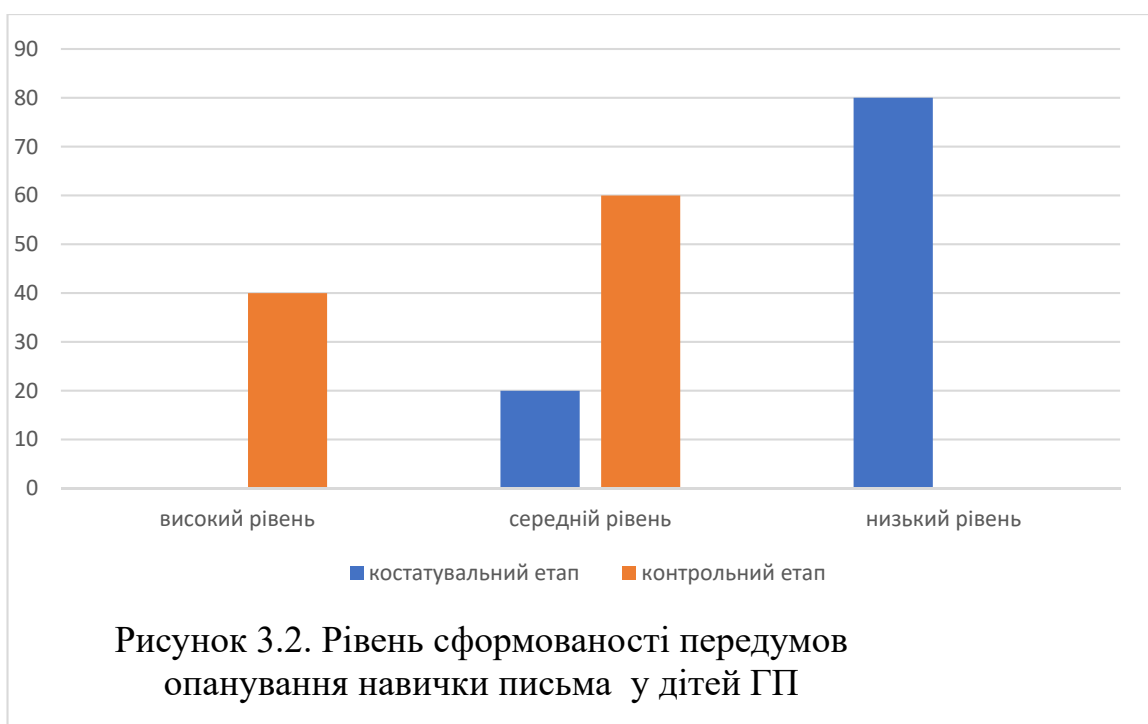
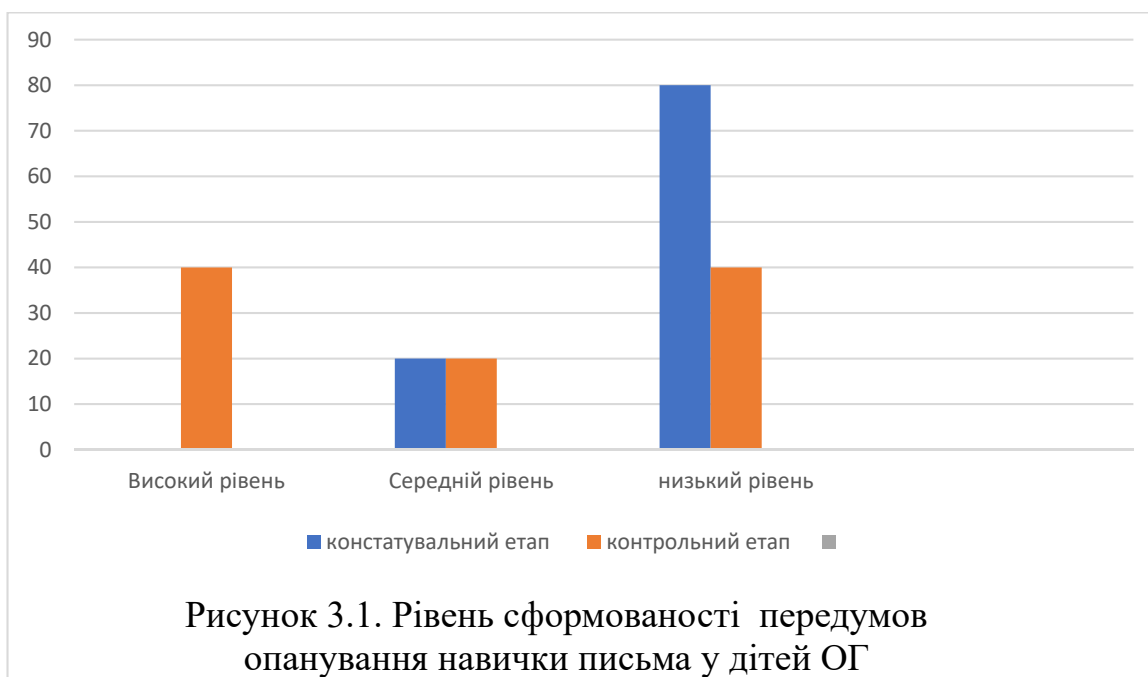
Постановкою головної задачі повторного обстеження – перевірка рівня готовності дітей щодо опанування навичками письма і читання після проведення корекційно-розвиткових заходів з попередження порушень писемного мовлення.

Аналізуючи рівні сформованості передумов писемного мовлення констатуючого і контрольного обстеження, ми фактично можемо стверджувати, що діти проявили охоче бажання і зацікавленість до особистої підготовки в оволодінні здібностями щодо процесу письма і читання, за що маємо винагороду у вигляді показників рівнів сформованості навика.

Найкращим показником є відсутність низького рівня (НР) щодо опанування навичками писемного мовлення у дітей ГП, що є відмінним порівняно із констатуючим обстеженням, це шість дітей. Чотири дитини ОГ залишились на низькому рівні (НР), що є також кращим показником контрольного обстеження ніж констатуючого вивчення передумов формування процесу письма і читання, де їх було виявлено у кількості дев'яти дітей.

Під час виконання 1-го блоку контрольного дослідження письма встановлено, що більшість дітей показали покращення і впевненість у регуляторній, моторній діяльності, а також встановлена зменшена кількість спотворених графічних фігур, предметів під час виконання завдання. У двох дітей ОГ залишилась подібна специфіка помилок у зміні конфігурацій частин предметів, що обумовлено, на наш погляд дефіцитом зорового сприйняття та уваги. Враховуючи, що писемне мовлення являється складним психофізіологічним процесом, діти в основному вірно виконували механізм графічного визначення фігур, речей у контрольних завданнях, але спостерігаються специфічні недоліки різного характеру у нахилі, об'ємі, віддзеркалення деяких елементів.

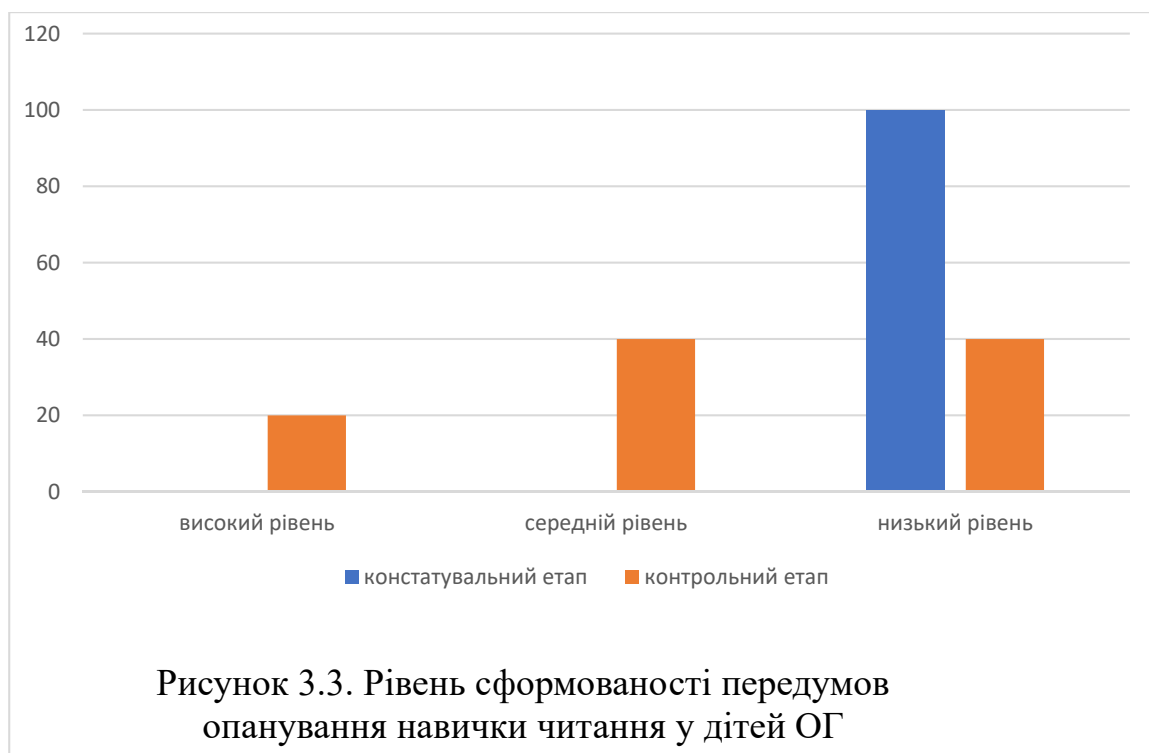
Діти ГП не потребували допомоги з боку логопеда виконуючи відведенні для них завдання. Дві дитини ОГ і дві дитини ГП досягли ВР, - це показник, який збільшився на 40% у порівнянні з констатувальним етапом дослідження. Дві дитини ГП показали СР сформованості навика письма, що на 40% більше ніж у констатувальному етапі обстеження письма. СР залишився незмінним у 1-ї дитини ОГ, що ми можемо спостерігати на змодельованих нами діаграмах (рисунок 3.1.; рисунок 3.2.).

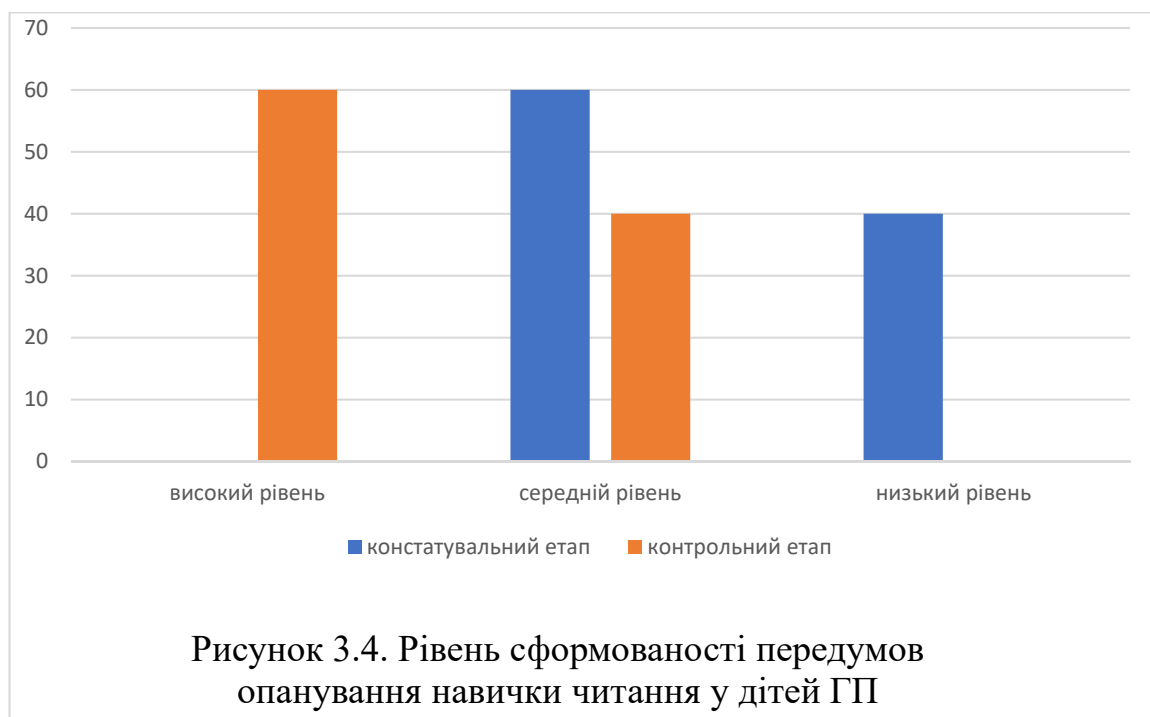


Проводячи аналіз формування передумов процесу читання після застосування логопедичного впливу щодо розв'язання труднощів і помилок, лише 1 дитина ОГ виявила ВР, 2 дитини покращили свої показники до СР сформованості навички читання, допустивши незначних помилок відповідаючи на запитання логопеда. Дві дитини цієї ж групи залишили свої показники на НР, що обумовлено фонетико-фонематичною не сформованістю, браком

особистої уваги і концентрації, а також самоконтроль, відчуття невпевненості і розгубленості під час виконання завдань. Одна дитина ОГ виявила ВР сформованості навика читання, що на 20% більше ніж у констатуючому блоці і 2 дитини підняли свій рівень на ланку вище (СР), що на 40% більше ніж у констатуючому блоці дослідження навика читання. Лише 2 дитини цієї групи залишились на НР формування передумов до процесу читання.

Після проведення контрольного аналізу формування навички читання ГП залишила за собою приємне враження, встановивши ВР рівень опанування у своєму віці навички читання, що свідчить про обґрунтовану ефективність нашої корекційно-розвиваючої програми. Дві дитини підвищили свій рівень до середнього. Три дитини виявили ВР, що на 60% вище ніж у констатуючому етапі дослідження навички читання (рисунок 3.3.; рисунок 3.4.).





Отже, маючи порівняльні діаграмні дані двох етапів виконаних завдань констатуючого і контрольного етапів, ми маємо змогу надати порівняльні показання високого і середнього рівнів сформованості передумов письма і читання, а також спостерігати на підставі цих даних, що дві групи ОГ і ГП встановили достатньо високі показники в оволодінні навиком писемного мовлення за той належний на дослідження, подолання труднощів і недоліків час. (Таблиця 3.3)

Таблиця 3.3

Аналізуючо-порівняльні показники високого і середнього рівня формування передумов писемного мовлення у дітей ОГ і ГП

Групи дослідження	Письмо		Читання	
	Конст. Етап	Контр. етап	Конст. Етап	Контр. Етап
ОГ	0	2	0	1
ГП	0	2	0	3

Діти ОГ і ГП під час виконання завдань констатуючого етапу мали достатньо низький рівень формування передумов писемного мовлення, на відміну від контрольного етапу, де ОГ і ГП завдяки наполегливості і завзятості, покращили свої здібності щодо опанування процесу письма на 40%, у свою чергу діти ОГ досягли високого рівня сформованості процесу читання на 20%, діти ГП збільшили його на 60% (Рис.5, Рис.6).



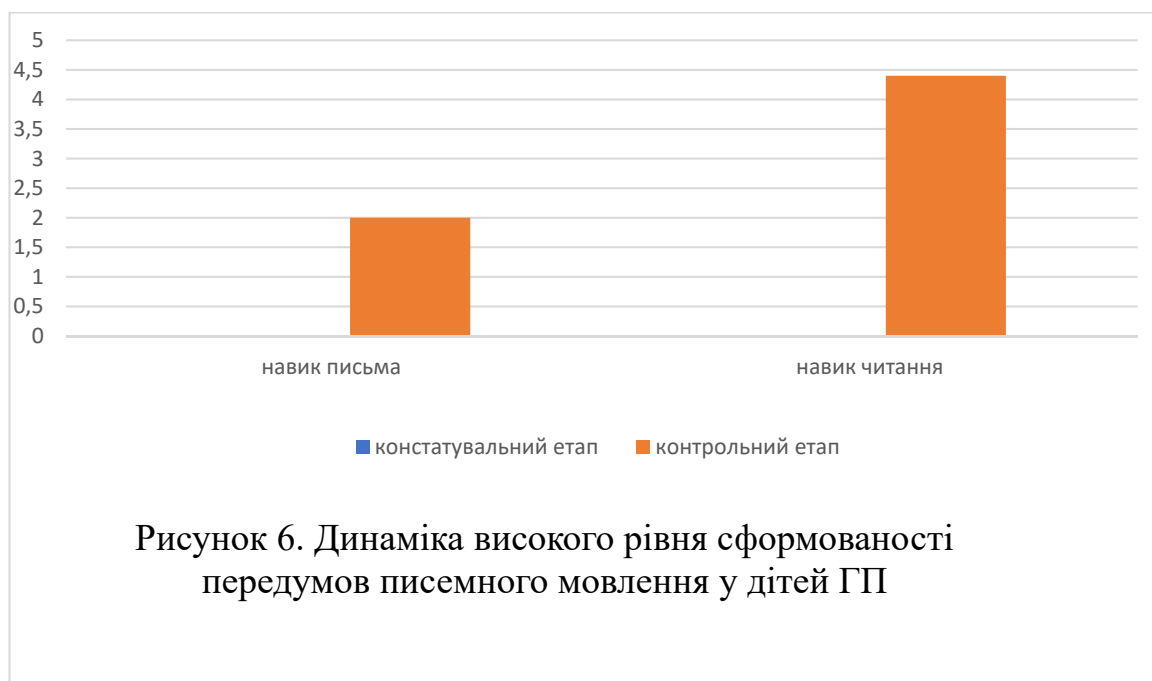


Рисунок 6. Динаміка високого рівня сформованості передумов писемного мовлення у дітей ГП

Рекомендаційний лист до батьків

Ми впевнені, що логопедичний вплив на будь-які мовленнєві порушення повинні бути ефективно, вірно визначенні на рівні індивідуально-орієнтовного підходу із цілеспрямованими, систематичними засобами і методами.

Ми усвідомлюємо і акцентуємо увагу, що мовленнєві труднощі мають здатність стійкого закріплення як в усному так і в писемному мовленні (читання і письмо). Не зволікання, не передбачування, залишити під владу часу являється переважністю основних підходів сучасного батьківства, що на наш погляд, приводе до важких, глибоких наслідків у психічному розвитку дитини.

Вибір є, і вибір логопеда-вихователя, який повинен відображати свій потенціал, а також служити взірцем для оточуючих в очах не тільки дітей, але і у дорослих – справа індивідуальна для кожного із батьків, адже кожен із нас мріє виховати дитину здорову, фізично та інтелектуальну розвинену, навчити її до взаємодії з оточуючими й доброзичливою і цікавою щодо мовленнєвої діяльності з багатим словниковим запасом і чітким правильним мовленням. І якщо навіть вона має недолік, головне щоб вона не відчувала від нього дискомфорту у душі і у процесі спілкування.

Більшість батьків розуміють, усвідомлюють нагальні і майбутні наслідки мовленнєвих труднощів але не можуть їх узагальнити, надати їм необхідного вагомego значення. На наш погляд, успішна локалізація недоліків у порушенні, не слідує і не приходе до дитини самотужки, воно напрацьовується систематичним, послідовним, вправним відношенням до себе. Так! До себе, адже дитина віддзеркалює, формує у своїй свідомості звички, потяги, рухи, жести від дорослої людини. Дитина пізнає світ і розвиває себе через діяльність дорослої людини. Формування корисних звичок (карти мозку), які відіграють вказівний лад у майбутньому житті – це наслідки дитячих випадків, вражень, позитивних емоцій від оточуючих.

Усвідомлення батьками проблеми – це запорука адекватного ставлення до неї та можливості подолання їх.

Наша дослідницька, корекційно-розвиткова робота показує, що наш актуальний час залишає наше майбутнє тобто наших дітей на затворі дорослого значення. Сучасні діти позбавленні головного – це уваги і комфортного відношення. Первинне виховання (родинне) не відповідає і не вбачає рушійної відповідної вікової діяльності дитини.

Виховання – це добре зорганізований життєвий устрій в якому вірно розвивається молодий організм. Воно полягає у налагодженій, гармонійній взаємодії батьків і вихователів. Співпраця, де розробляється методики, підходи і передбачаються недоліки і переваги (зона ближнього розвитку) для дитини.

Важливо пам'ятати, що логопед, або логопед-вчитель не встані замінити батьків, він не може перебувати увесь час біля дитини. Батьки і тільки батьки, використовуючи поради, щодо організації виховання і навчання дитини зможуть покращити розвиток чи попереджальне навчання дитини до майбутнього успішного життя.

Доречно батькам визначити найбільш продуктивний час для дитини; слідкувати і відмічати щоразу за кількістю витраченого часу на заняття, на підготовку; слідкувати за вірною постановою дитини; використовувати узгоджений із логопедом той підхід, який найбільше відповідає типу дитині

(візуальний – записи, схеми; кінестетичний – дія; слуховий – читання вголос дорослим та інше).

Розклад дня і правила встановленні для дитини повинні служити не окрасою буденного життя, а ланкою для відпрацювання і вдосконалення тих речей, які допоможуть розв'язати труднощі і негаразди у розвитку мовленнєвої діяльності. Зауважте, що кожна ваша дія, рух, подих, жест, висловлювання і творча наснага повинна пронизувати дитячий потенціал до розвитку і вдосконалення.

Слід пам'ятати, що саме на період дошкільного віку (4-7 років) припадає переважна частина логопедичних висновків про недорозвинення мовлення різного ступеня порушень у дошкільників. Саме тому мовлення батьків у спілкуванні із дитиною має бути:

- 1) правильним – без мовленнєвих порушень та «сюсюкання»;
- 2) розбірливим – з чіткою вимовою слів, виділяючи наголос на складі;
- 3) простим – що включає прості фрази із 2-4 слів;
- 4) повторюваним – з багаторазовим використанням одних і тих самих слів протягом певного періоду;
- 5) різнобарвним – із використанням різної інтонації, пауз, сили голосу, зміни темпу;
- 6) живим – супроводжуватись виразною мімікою та жестами; [10]

У повсякденному житті, будьте вдячні, робіть дитячий світ «казковим», адже це їхня філософія, наука чи мистецтво;

Намагайтесь переживати разом із дитиною її належні неймовірні, актуальні, емоційні години хвилювань і всі стадії людського становлення у цілому;

Не бракуйте, будьте правдивими перед дитиною як у спілкуванні так і у діяльності. Чесність, вірність, наполегливість повинні стати основою виховання із самого раннього дитинства так як неправдиве, невірне уявлення являється невірним діянням;

Слідкуйте і створюйте під час розмови із дитиною вірно (коректно) побудоване мовлення. Чуючи від батьків спотворену (сюсюкання, шепотіння, змішування, заміна «Л» на місці «Р») мову, дитина губиться, і намагається приблизитися до мови яку вона чує від оточення.

Мова являється тонким знаряддям думки, і коли батьки спотворюють її, вони руйнують, деконструюють зачаток формування дитячого мислення. Спотворена мова – це неправдива реальність в яку занурюють дитину батьки самі цього не усвідомлюючи.

Готуйте дитину до життя, надавайте їй відчуття емоційного розрізнювання, надавайте їй вираженню подвійних почуттів, що можливо здійснити в ігровій діяльності. Гра – це особиста сфера дитячого творчого мистецтва, де вона створює, перетворює речі у свої образи у свій реальний світ вражень і уяв. «Ми граємо не тому, що ми молоді, а тому, що молодість для цього нам і надана».

Бережне і дбайливе ставлення до своєї сутності, це все одно, що відстоювати наданий природою потенціал дитини. Природа все прорахувала і надала вагомі якості людині для цнотного існування. Зберегти наданий природою дар – це означає, уберегти від шкідливих чинників розвиток вищих психічних функцій.

ВИСНОВОК ДО ТРЕТЬОГО РОЗДІЛУ

Варто нагадати, писемне мовлення – є одним із найбільш складних видів діяльності людини яким вона оволодіває поступово, завдяки злагодженій роботі різних аналізаторів, збій яких приводе до порушення письма і читання.

Виходячи із теоретичних основ, у нашій логопедичній роботі щодо організації корекційно-розвиткової програми ми використовували принцип послідовності у обстеженні, плануванні і реалізації попереджальних рекурсій щодо вад письма і читання у дітей старшого дошкільного віку.

Мета корекційно-попереджальної роботи з дітьми обох груп, яка відбувалася в умовах логопедичного кабінету дошкільного освітнього закладу з існуючим у ньому необхідного технічного, дидактичного, ігрового матеріалу спрямовувалась на:

- формування початкових навичок у дітей старшого дошкільного віку до власної звукопромови;
- розвиток фонематичного сприйняття;
- опанування фонетико – фонематичною стороною мови;
- встановлення поняття аналізу і синтезу слова;
- розвиток і встановлення слогового складу слова;
- активізація дрібної моторики;

Запропановані нами вправи по реалізації профілактичної і корекційної спрямованості на формування писемного мовлення у дітей старшого дошкільного віку обгрунтовано й логічно забезпечував результативно підібраний наочний матеріал, за допомогою якого забезпечувалось:

- 1) навчання дітей у рамках наочно-дійового мислення, характерного для дітей відповідного віку;
- 2) цікава організація логопедичного процесу для дітей активізуючи і розвиваючи їх увагу, концентрацію, моторику, пам'ять;

3) комплектність і різноманітність, підходів, форм і методів корекційного навчання дошкільників;

Ми планували, формували, і залучали попереджувальну-організаційну роботу з дітьми таким чином, щоб діти мали змогу оволодіти правильним, зв'язним як фонетично так і граматичним процесом мовлення, а також основними елементами граматики, що формують готовність дітей до навчання у загальноосвітній школі.

Відповідно до завдань які ми окреслили ми визначили основні напрями корекційно-формуваального впливу:

1. Спрямованість на корекцію та активізацію усного звукопромовлення;
2. Удосконалення навичок диференціації опозиційних фонемо-графем у мовленні і на письмі шляхом корекції та розвитку слухових і зорових функцій;
3. Формування мовного аналізу і синтезу;
4. Розвиток і активізація сенсомоторних і когнитивних функцій;
5. Розвиток мотивації до процесу письма і читання;
6. Встановлення контролю і самоконтролю до процесу письма і читання;

Корекційно-формувальна робота проводилась диференційовано із дітьми обох груп ОГ і ГП з урахуванням визначеної нами на констатувальному етапі структур помилок при писемності і читання. У зв'язку з тим, що зміст і характер помилок не мав значних відмінностей у дітей ОГ і ГП, нами було визначено завдання подібної структури, які проводились 2 рази на тиждень із кожною групою.

З усіма дітьми проводились заняття з формування та удосконалення вимовних навичок, розвиток власної промовляючої сторони мови.

Особлива увага приділялась формуванню у дітей ОГ і ГП фонематичного сприйняття, дрібної моторики. Додатково зверталась увага на встановлення і розробку особистої графічної моделі письма у 3-х дітей, які мають у цьому процесі значну відсталість.

Відпрацьовувались навички контролю і самоконтролю за якістю письма з усіма дітьми, так як знижена концентрація уваги та переключення її призвело до графічно-опозиційних змін малюнків у завданнях.

Розвиток мотивації до письма і читання відбувалося у процесі виконання багато варіативних ігрових завдань.

Формування і розвиток навичок мовного аналізу і синтезу, графомоторних умінь відбувалося у групових заняттях.

Для співпраці із батьками дітей, нами було розроблено і надано «рекомендаційний лист», а також проводились інформативно-консультативні зустрічі.

Проведений нами якісний контрольний аналіз дає підстави надати загальну оцінку готовності дітей ОГ і ГП старшого дошкільного віку до оволодіння письмом і читанням, оскільки діти обох груп виявили на контрольному етапі дослідження високий і середній рівень, що є характерною позитивною відмінністю порівняно із констатувальним етапом.

У ОГ кількість дітей, які досягли високого рівня сформованості навика письма становить 40%, а читання – 20%, що є значним підвищенням порівняно із констатувальним етапом, де діти встановили низький рівень сформованості. Підвищення рівня сформованості ми можемо спостерігати у дітей ГП, які показали високий рівень сформованості у процесі письма – 40%, читання – 60%, що є значною відмінністю від роботи в якій на нашу думку, встановленні і задіяні методи подолання порушення письма і читання в умовах логопедичного пункту являється ефективно доведеними.

ВИСНОВКИ

Всебічно проведений нами діагностичний аналіз з дітьми старшого дошкільного віку на базі Роменського дошкільного навчального закладу (ясла-садок) №7 «Калинка» Роменської міської ради Сумської області та у послідовності встановлених помилок (похибок), труднощів у дітей, які були розділені на дві групи ОГ і ГП, нами була сформована модель логопедичного підходу для подальшого ефективного впровадження методичних засобів і заходів у встановленні і формування навичок письмового мовлення.

Наше дослідження містило декілька етапів. На початку ми проводили аналітичний огляд науково-теоретичних досліджень, аналіз та узагальнення результатів яких з питань порушення писемного мовлення показують, що в її вирішенні досягнуто значних успіхів: висвітлено питання симптоматики, механізмів, форм порушень писемного мовлення, здійснено диференціацію порушень письма, розроблено як загальні методологічні підходи, так і напрями, зміст і диференційовані методики корекції різних форм дисграфії, дислексії (О. Азова, О. Аль-Мраят, Н. Голуб, Є. Данілавічюте, Л. Журавльова, Л. Коваль, Ю. Коломієць, О. Корнєв, О. Лгінова, та ін.).

Питаннями ефективного оволодіння навиком письма і читання займалися і обговорювалися у роботах більшості вчених таких як, психолог (Б. Мальцев; О. Люблянська; Д. Ельконін і ін.), нейропсихолог (О. Лурія; О. Венедіктова; Л. Цветкова та ін.), психофізіологи (О. Бизюк; Н. ІЖинкін), педагоги (А. Аксенова; Н. Светловская), логопеди (Р. Лалаєва; М. Хватцев), філософ (В. Афанасьєв). Це обумовлене важливістю даної проблеми, великим значенням письма і читання у вихованні, в освіті, у розвитку вищих психічних функцій дитини.

Спираючись на визначення більшості дослідників, писемне мовлення являється складним, тривалим, напруженим процесом (Є. Гур'янов; Т. Єгоров; Д. Ельконін), для оволодіння яким необхідно:

- 1) чуйно (тонко) розрізнявати звуки у складах, словах або їх частинах;

2) вміти співвідносити чуючи звук мови із визначеним знаком (графемою букви) надрукованим у книжці;

3) навчитись сприймати не тільки кожну букву але по створеній асоціації репродукувати (відтворювати) відповідний цьому знаку «чистий звук»;

4) треба бачити сплетіння однієї букви з іншою і у послідовності із цим, змінювати промову необхідного звука;

5) усі букви у слові необхідно навчитись вимовляти поєднано, як цілий звуковий комплекс;

Спираючись на аналізуючий теоретично-науковий та методично-літературний аспект досліджень профілактики порушення писемного мовлення, а також на їх положення, принципи, багаторічний практичний досвід фахівців логопедичної сфери, нами було розроблено зміст та методичний підхід констатувального експерименту, який був започаткований із методичного посібника Пічугіної Т. В., де ми застосували два блоки:

1-й блок передбачав визначення рівня сформованості передумов процесу письма;

2-й блок, був спрямований на комплексне дослідження сформованості передумов процесу читання;

Метою першого блоку являлась спрямованість на визначення стану сформованості у дітей дошкільного віку навичок письма, вивчення симптоматики, причин і механізмів виникнення патологічних помилок у писемності, а також ступінь їх прояву.

Методичне дослідження особливостей сформованості навика письма, який проводився у 1-му блоці другого розділу нашої експериментальної логопедичної роботи, дали змогу визначити причини, характер та рівні сформованості навика письма. Виконуючи завдання щодо діагностики письма, діти ОГ і ГП допустили велику кількість помилок під час декодування фігур. Двоє дітей із ОГ не змогли навіть зазначити натяк на початковий рівень формування процесу письма. Помилки конфігурації, контамінації, зміщення елементів, недописи або зайві елементи графічного визначення – це

найпоширеніші і встановленні нами помилки у дітей ОГ і ГП. Одже, проведений аналіз показав однаково НР готовності дітей обох груп до встановлення навика письма, що на наш погляд обумовлене, НР оволодіння фонематичним принципом письма, який відноситься до розряду фонемографічних помилок (О. Лурія), О. Мастюкова, Є. Собатович та інші).

Другий блок дослідницько-констатувальної роботи передбачав вивчення сформованості у дітей ОГ і ГП процесу читання.

Читання – є діяльність по відтворенню звукової форми слова на базі її графічної моделі.

У більшості дітей обох груп встановлено низький рівень НР сформованості процесу читання, що обумовлене несформованістю зорового сприймання або зорового образу фігур, несформованості зорової пам'яті і складності автоматизації навичок і умінь.

На останньому визначеному етапі нами була розроблена і задіяна у корекційно-розвиткову програму методика, щодо подолання патологічних мовленнєвих порушень і проявів у дітей старшого дошкільного віку, яка відбувалася в умовах логопедичного пункту дошкільного закладу, який організований згідно «Положення про логопедичний пункт».

Підібрані нами вправи щодо попередження порушення формування письма і читання у дітей ОГ і ГП включала в себе необхідні, встановленні етапи на розвиток фонематичних процесів, звукопромовлення, зорового сприйняття, на сформованість соматопросторовим відчуттям, рухової сфери (дрібних рухів, предметних дій, тобто різних відів праксису руки, рухливості, переключенні, стійкості) без яких неможливе засвоєння письма і читання.

Корекційний захід щодо вад письма і читання встановлених у дітей обох груп, резюмувався на основі повторно проведеного констатувально-дослідницького етапу для встановлення ефективності запропанованої нами корекційно-розвиткової логопедичної роботи подолання порушень. Були проаналізовані результати повторного визначення характеру і рівня порушення письма і читання у дітей ОГ і ГП.

Виходячи із вищезначених, проаналізованих даних, ми із впевненістю можемо сказати і запропанувати для використання у практиці данної корекційно-розвиткової методики із формування готовності до навчання письма і формування навика читання у дітей старшого дошкільного віку.

Жодна дитина ГП не показала низького рівня сформованості навика письма і читання, на перевагу від 40% дітей ОГ які встановили низький рівень сформованості письма і 40% - сформованості читання, але цей показник є зменшеним порівняно із констатувальним етапом на 40% у формуванні процесу письма і на 60% у формуванні навика читання. Показники високого рівня оволодіння навика читання в ОГ зросла на 20%, у ГП цей показник склав 60%. Показники високого рівня сформованості навика письма є однаковим як у дітей ОГ і ГП.

Якісний аналіз і ефективно, систематично, цілеспрямовано побудована логпедична робота із виконанням усіх зазначених завдань, дає підстави говорити про успіх у дітей ОГ і ГП, які виявили високий і середній рівень сформованості навичок письма і читання.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Калмикова Л. О., Калмиков Г. В., Лапшина І.М., Харченко Н. В. Психологія мовлення і психолінгвістики: навч. посіб. Переяслав-Хмельницький: в-во «Фенікс», 2008. 245 с.
2. Левіна Р. Є. Порушення читання і письма: монографія. Москва : АРКТИ, 2005. - 224 с.
3. Корнєв О. М. Порушення читання і письма у дітей: навч.-метод.посіб. Санкт-Пітербург : «Мім», 1997. 286 с.
4. Могильова Н. М. Загальне недорозвинення мовлення: навч. посіб. Слов'янськ : Б. І. Маторвна, 2019. 123 с.
5. Волкова Л. С., Шахова С. М. Логопедія : навч. посіб. 3-тє вид., доп. Київ : ВЛАДОС, 2003 с.
6. Веліченкова О. А., Русецкая М. М., Логопедична робота по подоланню порушень читання і письма у молодшому шкільному віці : навч. посіб. Москва : 2015 7 с.
7. Шеремет М. К. Логопедія : навч. посіб. 2-ге вид., доп. Київ : 2010, 672с.
8. Лалаєва Р. І., Бенедіктова Л. В. Порушення читання і письма у молодших школярів : навч. посіб. Ростов на Дону : 2004. 224 с.
9. Пічугіна Т. В. Рання діагностика дітей із дислексією та дисграфією : навч. посіб. Київ : 1998. с.
10. Рібцун Ю. В. Дитина з порушенням мовленнєвого розвитку : навч.-мето. посіб. Київ : 2019. 40с.
11. Колупаєва А. А., Таранченко О. М. Діти з особливими потребами в загальноосвітньому просторі: теоретико-методичні засади. Київ : 2019. 112с.
12. Селіверстова В. І. Ігри у логопедичній роботі з дітьми : навч. посіб. 3-тє вид., Київ : Освітлення, 1981. 192с.
13. Ільяна В. М. Попередження дислексій у дітей з порушенням мовленнєвого розвитку : нач.-метод. посіб. Київ : 2014. с.

14. Волокітіна Т. В., Золотова А. А. Корекція порушення зорового сприйняття у дітей із слабким зором : навч.-метод. посіб. Архангельськ : 2013 с.
15. Тихонова К. С. Труднощі навчання: дислексія, дисграфія, диспраксія, дисколькуція : навч. посіб. Харьков : Ранок, 2020. 152с.
16. Махоня В. І. Порушення ПМ. Історія, реалії, перспективи. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова* 2017 №34. С. 57-62.
17. Тенцлер Л. В. Діагностика та корекція дисграфії у молодших школярів : дис. ... канд. педаг. наук : 13.00.03 / Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова. Київ, 2021. 310 с.
18. Тарасун В.В. Писемне мовлення: запобігання і корекція порушень : навч. посіб. Київ : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2007. 150 с.
19. Тарасун В. В. Нетрадиційний метод формування у дітей писемного мовлення: навч. посіб. Київ : 2000. 30-35 с.
20. Шеремет М. К. Логопедія : навч. посіб. 3-тє вид., перероб. та доп. Київ: Слово, 2013. 672 с.
21. Чередніченко Н. В. Типи та механізми дисграфічних помилок у писемному мовленні молодших школярів : Логопедія. *Науково-методичний журнал*. 2012. № 2. С. 94-102.
22. Сєдих Н. О. Вчимося писати й говорити правильно: поради логопеда. Харків, 2007. С. 107-111.
23. Пінчук Ю. В. Основи методики виховання правильної вимови звука при дислалії : монографія. Київ : 2000. С. 43-49.
24. Марченко І. С. Спеціальна методика початкового навчання української мови: навч.-метод. посіб. Київ: 2010. 286 с.
25. Іншакова О. Б. Порушення письма та читання : навч. посіб. Москва : Дидактика Плюс, 2009. 164 с.
26. Данілавичюте Е. А. Обґрунтування методики діагностики готовності дошкільників із НЗНМ до опанування навичок читання : навч.-метод. посіб. Київ : 2016. С. 215-218.

27. Хілько А. С. Навчальний посібник по неврологічних основах логопедії. Слов'янськ: СДПІ, 1994. С. 58-63.

28. Тарасун В. В. Базові інваріантні дії та операції як компонент навчальної діяльності дітей з порушенням мовленнєвого розвитку. *Дефектологія*. 2001. № 1 С. 18-21.

29. Стрілецька С. Сучасні наукові підходи до вивчення дитячої дисграфії та класифікації її видів. *Теоретичні питання культури, освіти та виховання*, 2010. № 42. С. 197-200.

30. 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.

31. Эльконин Д. Развитие устной и письменной речи учащихся. Хрестоматия по возрастной и педагогической психологии / под ред. И. Ильясова. Москва: Изд-во Московского университета, 2000. 265 с.

32. Сучасні технології в освіті. Ч. 1. Сучасні технології навчання: наук.-допом. бібліогр. покажч. Київ, 2015. Вип. 2. С. 9.

33. Ястребова А. В. Обучаем читать и писать без ошибок. Москва: АРКТИ, 2007.

34. 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.

35. Соботович Є. Ф. Нормативні показники мовленнєвого розвитку (в його фонетико-фонематичній ланці) дітей дошкільного віку. *Дефектологія*. 2002 № 3 С. 2-5.

36. Соботович Є. Ф. Психолінгвістична періодизація мовленнєвого розвитку дітей дошкільного віку. *Теорія та практика сучасної логопедії*. вип. 1,2004. С. 168.

37. Хватцев М.Е. Предупреждение и устранение недостатков речи: : пособие [для логопедов, пед. вузов и родителей]. Санкт-Петербург: Дельта КАРО, 2004. 272 с.

38. Цветкова Л. С. Нейропсихология счета, письма и чтения: нарушение и восстановление. М.: «Юрист». 1997. 256 с.

39. Фотекова Т. А. Нейропсихологическая диагностика речевой патологии у детей. *Школьный психолог*. 2001. №№37,38. С. 67.

40. Пузанова Б. П., В. І. Селіверстов В. І., Шаховская С. Н., Костенкова О. А. Корекційна педагогіка: Основи навчання і виховання дітей з відхиленнями у розвитку: навч. посіб. Видавничий центр «Академія», 1998.

41. Богуш А. М. Мовленнєвий компонент дошкільної освіти: навч. посіб. Київ : Видавництво «Ранок», 2011. – 176 с.

42. Богуш А. М. Мовна підготовка дітей до школи: посібник. Київ: Вища школа – 1999.– 211 с. - С. 282 – 183.

43. Вашуленко М. С. Навчання грамоти в першому класі: навч. посіб. Київ : Рад. Школа. – 1986. – 166 с.

44. Грінченко О. В. Подолання дислексії та дисграфії в учнів початкових класів: навч. посіб. Городище, 2010. – 32 с.

45. Стребельова Е. А., Венгер А. Л., Екжанова Е. А. Спеціальна дошкільна педагогіка: навч. посіб. – М.: Видавничий центр «Академія», 2002.

46. Аксьонова Л. І., Архіпов Б. А., Белякова Л. І. Спеціальна педагогіка: навч. посіб. – М: Видавничий центр «Академія», 2004.

47. Малярчук А. Я. Дидактичний матеріал для виправлення мовленнєвих недоліків: метод. посіб. Київ. «Райдуга», 1995.

48. Бартенєва Л. І. Передумови формування орфографічної навички у дітей

дошкільного віку з НЗНМ. *Теорія і практика сучасної логопедії* : зб. наук. праць. Київ : Актуальна освіта, 2004.

49. Бартенєва Л. І. Мовленнєва готовність семирічок із НЗНМ до засвоєння

норм правопису. навч. посіб. 2000. С. 34-38.

50. Боднар Н. М. Корекційна робота із запобігання дисграфії в дітей молодшого шкільного віку: навч. посіб. Херсон, 2016. С.17- 22.

51. Бондар В. І. Проблеми корекційного навчання у спеціальній педагогіці:

навч. посіб. Київ : Наш час, 2005. 176 с.

52. Вавіна Л. С. Оптична дисграфія у дітей з порушенням зору: прояви, запобігання. *Український логопедичний вісник*. Київ, 2012. Вип.1 С. 67–71.

53. Брушневська І. М. Механізми розвитку фонематичного компоненту мовленнєвої діяльності дітей за умов звичайного розвитку. *Збірник наукових праць Херсонського державного університету. Педагогічні науки*. 2016. Вип. 70(1). С. 84-88.

54. Волосяк А. А. Сучасні методи корекції усного та писемного мовлення молодших школярів під час корекційно-логопедичних занять : тематичний збірник праць / за ред. Н. Л. Гузь. Рівне, 2014. 56 с.

55. Голуб Н. М. Науково-теоретичні засади досліджень писемного мовлення

та його порушень. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова*. Сер 19. 2012. Вип. 21, С. 54-62.

56. Голуб Н. М. Труднощі формування навичок мовного аналізу та синтезу

в молодших школярів з нормальним мовленнєвим розвитком та порушеннями мовлення. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова*. Сер 19.2012. Вип. 22. С. 41-46.

57. Голуб Н. М. Корекція писемного мовлення в дітей молодшого шкільного

віку : монографія. Харків : Майдан, 2014. 366с.

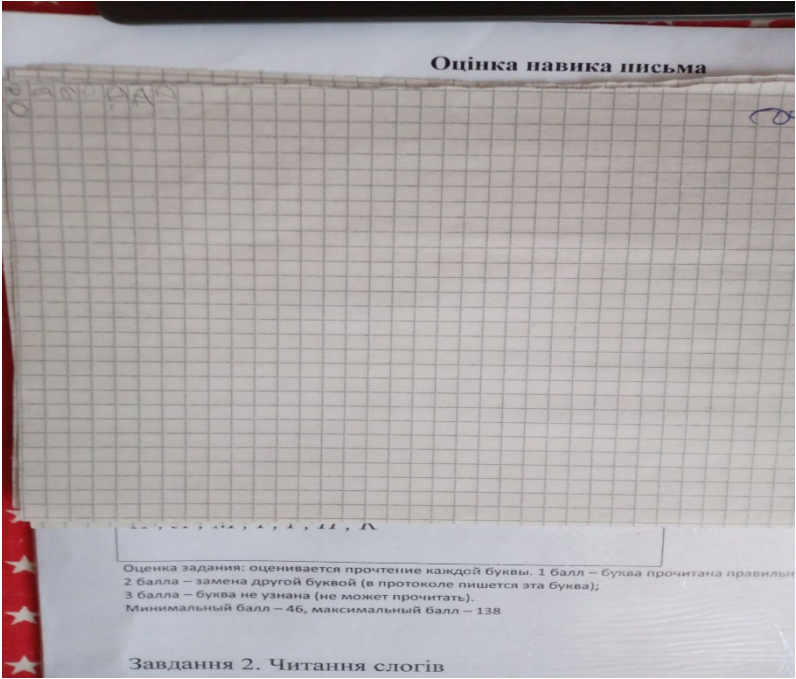
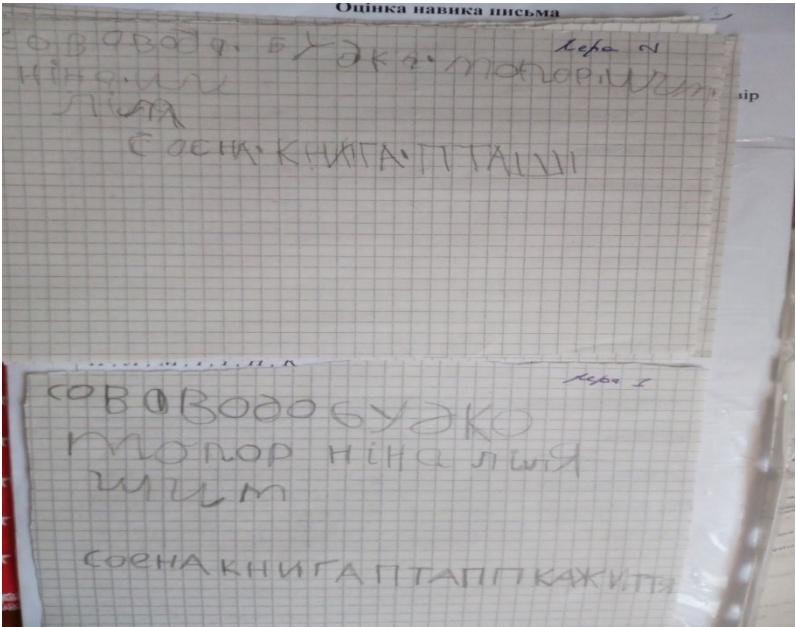
58. Державний стандарт початкової загальної освіти : затверджено Постановою Кабінету Міністрів України від 20 квітня 2011 р. № 462. *Офіційний вісник України*. 2011. № 33. ст. 1378.

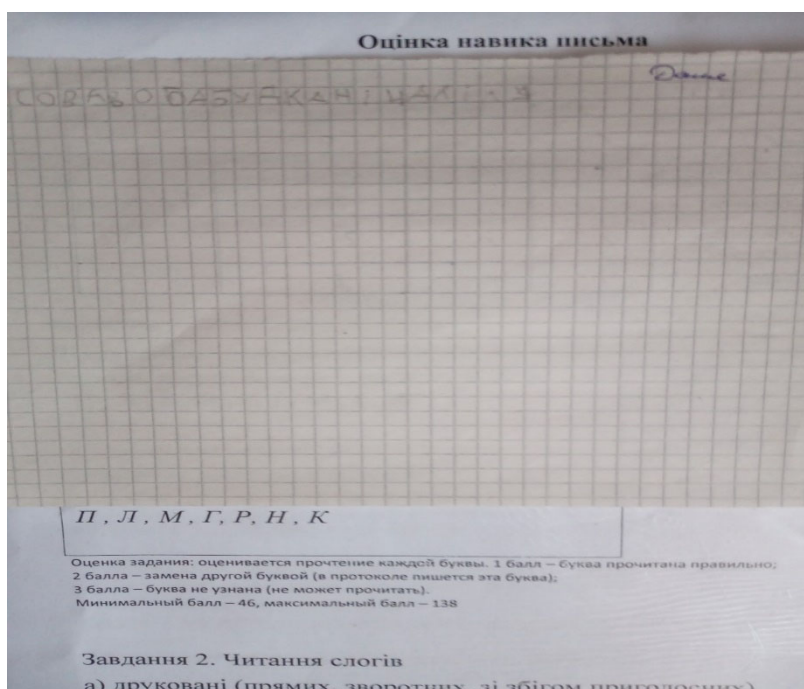
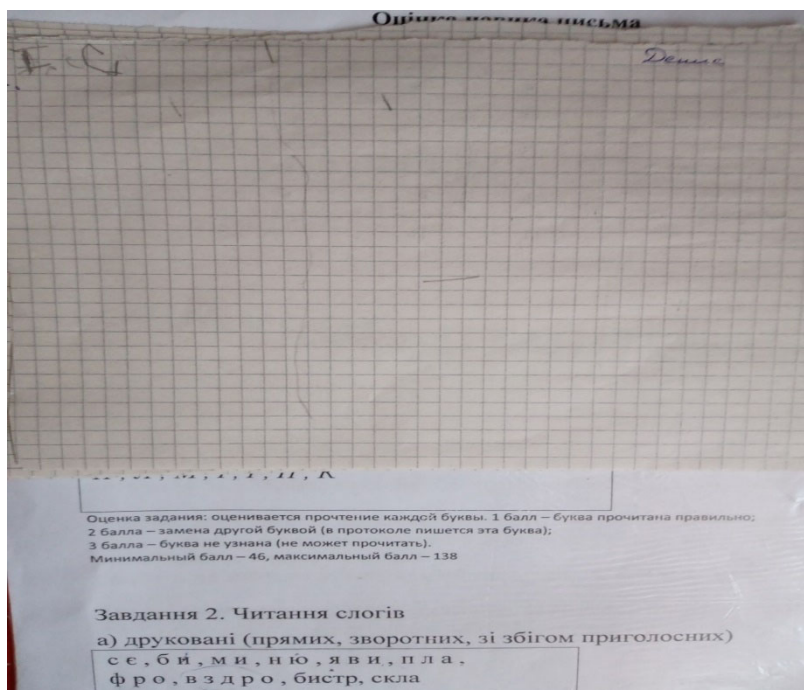
59. Ільяна В. М. Корекція дислексій в учнів молодших класів спеціальних шкіл для дітей з тяжкими порушеннями мовлення : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.03 / Київ, 2010.

60. Конопляста С. Ю., Сак Т.В. Логопсихологія : навч. посіб. Київ : Знання, 2012. 293 с.

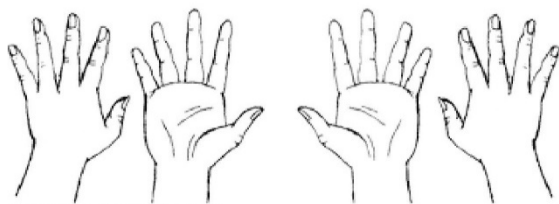
ДОДАТКИ

Додаток А





Пальчикова гімнастика



МІСИМО ТІСТО

Руками імітуємо вимішування тіста.

Тісто узяли у мамі, Його жужмили і м'яли, Пирогів напечемо Із сметаною з'їмо!

На перші рядки дуже енергійно стискаємо та розжимаємо руки в кулачки (одночасно і по черзі). Потім руками виконуємо рухи, наче ліпимо пироги.

ПРАПОРЦІ

Варіант 1. Вихідна позиція: Розташувати долоні перед собою. Одночасно опускати та підіймати долоні, супроводжуючи рухи віршами. Якщо дитина легко виконує ці вправи, запропонуйте їй опускати та підіймати долоні, не згинаючи пальців.

Я тримаю у руці

Кольорові прапорці.

Варіант 2 (ускладнений). По черзі змінювати положення рук на рахунок: "один-два". "Один": ліва рука випрямлена, піднята у гору, права рука – опущена униз. "Два": ліва рука опущена униз, права піднята у гору.



КУЛЬКА

Вихідна позиція. Пальці обох рук зібрані пучкою і стикаються кінчиками. "Надуваємо кульку": придати пальцям таке положення, яке буває, коли руки тримають м'ячик або кульку. "Кулька лопнула": пальці повертаються у вихідну позицію.

Пружну кульку я надую,

Мотузочок зав'язу.

Ну а потім її здую,

Всім цей фокус покажу.



ЇЖАЧОК

Вихідна позиція. Поставити долоні під кутом одна до однієї. Розташувати пальці однієї руки між пальцями іншої. Ворушити прямими пальчиками.

Як ти носиш, їжачок, Так багато колючок?



ЧОВЕН

Вихідна позиція. Обидві долоні поставлені на ребро і з'єднані "ківшиком", великі пальці притиснуті до долонь.

По річці плине човен, Він дітлахами повен.



ПАРОПЛАВ

Вихідна позиція. Обидві долоні з'єднані "ківшиком", усі пальці, крім великих, спрямовані у бік "від себе", а великі пальці підняті догори та з'єднані – це "труба".

*Пароплав пливе по річці,
Дим з труби, немов із пічки.*



РІЧКА ТА РИБКА

Річка – хвилястий, плавний рух розслаблених кистей рук. Рибка. Вихідна позиція. Випрямлені долоні притиснуті одна до одної. Пальці спрямовані в бік "від себе". Повертати зімкнуті долоні управо та уліво, імітуючи рухи риби хвостом.

Хвостиком б'є наша рибка маленька,

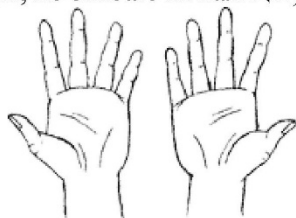
В річці живе ця манийка гарненька.

ДЕРЕВА

Вихідна позиція. Розташувати кисті рук перед собою долонями до себе. Пальці розведені в сторони та напружені. Після виконання вправи струсити кисті рук.

Вітер залетів у гай. Ти дерева не гоїдай, (Качати руками з боку у бік)

Дуже гілки не клони, Щоб не тріснули вони! (Качати руками униз – уверх, не згибаючи пальців)



ПТАХ П'Є ВОДУ

Вихідна позиція. Пальці зложити пучкою – це "дзьоб". Не відриваючи лікоть від столу, "дзьобом" торкнутися столу. Далі – імітувати рухи птаха: узяти "воду", підняти "голову", поклацати "дзьобом".

Птах дістався до криниці, Хоче випити водиці.

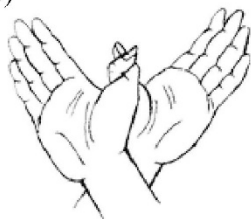


ПТАХ ЛЕТИТЬ

Вихідна позиція. Руки розташувати перед собою (долонями до себе). Великі пальці сплести – це "голова" птаха. Решта пальців – "крила". Помахати ними.

В небі пташечка летіла, На галявину присіла. (Помахати "крилами")

Посиділа, відпочила, Їй до гніздечка полетіла. (Притиснути долоні до себе)



КВІТКА

Додаток В

Акцентуальна діагностика стану сформованості писемного мовлення у дітей старшого дошкільного віку**за об'єднаними нами методиками М. М. Безруких та В. М. Ільяна**

Виконуючи (додаткове) діагностичне вивчення, ми спиралися на завдання запропоновані у навчально-методичному посібнику М. М. Безруких, а також навчальному – посібнику В. М. Ільяної, які для своєї ефективності ми включили у наше дослідження як акцентовані завдання по відтворенню певних діагностичних встановлених показників, оцінки рівня сформованості писемного мовлення 2-х дітей старшого дошкільного віку.

У дітей старшого дошкільного віку (5-7 років) формування навичок письма і читання тільки розпочинається, тому запропоновані завдання побудовані щодо виявлення основних труднощів які перешкоджають їх потенційному формуванню.

Під час роботи вчитель-логопед повинен читати завдання для виконання у такому темпі який зручний для дитини, повторювати необхідну кількість разів, чітко формулювати завдання. Речення для списування і сюжетні малюнки слід пропанувати дитині після інструктажу.

Характер порушення почерку дитини дозволяє виявити як специфічні, так і неспецифічні причини пов'язані із труднощами формування навика письма.

Завдання 1. *Списування слів із рукописного тексту (за методикою М. М. Безруких)*

«Сова; Вода; будка; Ніна; Ліля; щит»

Інструкція: «Перепиши уважно слова на папір, не поспішаючи і перевір правильність написаного». На кожне слово час не обмежується.

Завдання 2. *Списування слів із друкованого тексту*

«Сосна; книга; пташка; туча; життя»

Інструкція: Перепиши слова у зошит або на папір і перевір вірність написаного, не поспішай. Час на написання слів необмежений.

Порушення почерка оцінюється за наступними критеріями:

- **Тремор** (тремтіння руки): *1 бал* – відсутній тремор; *2 бали* – тремор з'являється у кінці завдання; *3 бали* – виражений тремор у продовж всієї роботи;

- **Межа письма**: *1 бал* – без порушень; *2 бали* – «нестабільне» порушення меж (1-2 рази); *3 бали* – недотримання полів робочого листа (пересікання меж, або недопис);

- **Нестабільна конфігурація букв**: *1 бал* – без порушень; *2 бали* – непостійне порушення написання елементів букв; *3 бали* – стійка нестабільність у конфігурації букв, відсутня чіткість і вірність написання елементів;

- **Нестабільна висота і ширина букв**: *1 бал* – без порушень; *2 бали* – спостерігається нестабільність до кінця роботи; *3 бали* – виражена нестабільність висоти і ширини букв;

Результатом являється сумарний бал порушень по кожному виду порушень:

4 бали – високий рівень (ВР) (писемність формується без порушень);

8 балів і більше – середній рівень (СР) (вказує щодо труднощів формування графічного навика письма);

12 балів – низький рівень (НР) (виражене порушення письма);

На початку формування навика читання можливі різні труднощі, які проявляються у помилках прочитаних букв, слогів, слів, речень, текстів, а також нерозуміння смисла читаемого. Подібні помилки виражаються у замінах, вставках, перестановках, аграматизму, зупинках, невиразного читання, порушення загального звучання слова.

Для виявлення вищезазначених помилок і проведення якісної оцінки навиків писемного мовлення, доречно використати запропоновані нами завдання.

Якісна оцінка передбачає стан сформованості процесу читання (на рівні слогів, слів, речення) так і загального звучання мови (швидкість, артикуляція, розбірливість, темп). У дітей, зазнаючих труднощі в оволодінні навиком

читання, як правило, є різні порушення загального звучання мови (скачкоподібний темп – швидкий, а потім повільний, торопливість та інше). Виникнення подібних помилок являється показником несформованості навика читання, труднощі автоматизації, що у подальшому можуть послужити до виникнення більш грубих, стійких помилок.

Логопеду, вихователю потрібно бути більш спостережливим до дитини з подібними порушеннями і не «форсувати» темп навчання.

Завдання обрані нами із навчально-методичного посібника М. М. Безруких, дозволять на основі якісної диференційованій оцінці скласти корекційну роботу з урахуванням характеру труднощів дитини.

Завдання 1. Розпізнавання букв

а) друковані літри (строчні і заголовні)

а, о, с, з, є, д, л, м, у, і, ш, ж, х, в, р, ф.

П, Л, Б, В, Р, Г, М, І, Н.

б) писемні літри (строчні і заголовні)

о, с, є, м, л, і, ш, ц, щ, ж, х, д, у, з.

П, Л, М, Г, Р, Н, К.

Інструкція: «Назви букви і не поспішай»

Оцінка завдання: визначається вірність прочитаної кожної букви.

1 бал – буква прочитана вірно; 2 бали – заміна іншою буквою; 3 бали – буква не впізнана (не може прочитати); Мінімальний бал – 46, максимальний бал – 138.

Завдання 2. Читання слогів

а) друковані слогі (прямі, зворотні, із злиттям приголосних)

се, би, ми, ню, яви, пла, фро, вздро, бистр, скла

б) писемні слогі (прямі, зворотні, із злиттям приголосних)

се, бу, ос, пи, уз, вод, пне, гни, дро, тря, шли

Інструкція: «Прочитай слогі і не поспішай»

Оцінка завдання: оцінюється кожний прочитаний слог.

1 бал – слог прочитаний вірно, з першої спроби; 2 бали – слог прочитаний із помилками (спотворення різного характеру); 3 бали – слог не впізнається (не читається). Мінімальний бал – 21, максимальний бал – 63.

Після виконання встановлених завдань, проводиться загальний підрахунок балів для оцінки навика читання. Мінімальний загальний бал – 84, максимальний загальний бал – 249.

Високий рівень (ВР) - дитина виконала усі завдання без штрафних балів, що є добрим показником для формування навика читання;

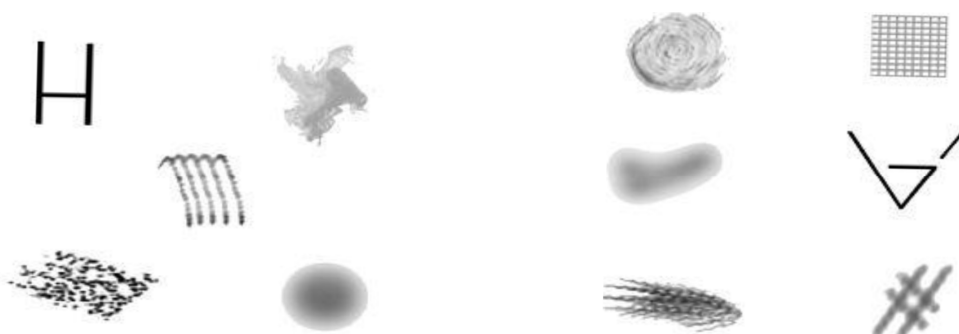
Середній рівень (СР) – мінімальна кількість загальних штрафних балів від 84 до 95, що вказує на труднощі у формуванні навика читання;

Низький рівень (НР) – загальний бал складає більше 95, що пов'язаний із комплексними труднощами в оволодінні процесом читання, а також специфічними ускладненнями, які можливо подолати під час цілеспрямованих корекційних програм.

1. Обстеження зорових функцій (за методикою В. М. Ільяна)

Мета: визначення якості зорового сприймання на незнайомі графічні образи.

Інструкція: розкажи, що бачиш. Що перше схоже на літеру, впало в очі (правильно вважається відповідь, якщо учень розпізнав і виокремлював графічний знак та помічав його схожість із буквою).



2. *Завдання розставити цифри, розміщені в таблиці по порядку*
(модифіковані таблиці Шульте)

Мета: визначення стійкості зорової уваги.

Інструкція: покажи і назви всі цифри по порядку від одного до дев'яти.
Знаходь їх якомога швидше, але будь уважний.

2	9	6
5	1	4
7	3	8

3. *Завдання на створення зменшувально-пестливих слів.*

Мета: визначення зміст лексичного запасу.

Інструкція: утвори слова за прикладом: м'яч – м'ячик, стілець – стільчик...

Слова: **Ваза** – (вазочка); **Книга** – (книжечка); **Дівчина** – (дівчинка);
Засць – (зайчик); **Кінь** – (коник); **Їжак** – (їжачок), **Ніс** – (носик); **Рот** – (ротик);
Палець – (пальчик)

4. *Завдання на дослідження фонематичного сприймання*

Інструкція: підняти червону картку, коли почуєш звук [С] у слові, а зелену, коли почуєш звук [Ш].

Спочатку перевіряється на звуках, які не змішуються в мовленні та далеких за артикуляційними ознаками (вуха – вуса, тин – тінь, лайка – майка, котик – ротик), потім на звуках які змішуються (гірка – гілка, коса – коза, рак – лак, мишка – миска, каска – казка, зуб – суп, ріжки – різки, шапка – жабка)

5. *Завдання на дослідження фонематичного аналізу*

Мета: навчити розпізнавати ізольований звук з поміж інших.

Інструкція: піднімай руку (карточку), коли почуєш звук **А** (**м, а, д, к, а, в, а, с, п, м, у, а**);

- приголосний серед голосних (піднімай руку, коли почуєш звук **М** (**о, у, м, и, е, м, а, і, м, о, а, м**));
- приголосний серед дзвінких, далеких за акустично-артикуляційними ознаками (піднімай руку, коли почуєш звук **В** (**р, в, п, к, с, ш, в, д, к, в**))
- приголосний серед дзвінких, близьких за акустико-артикуляційними ознаками (піднімай руку, коли почуєш звук **С** (**ш, с, ж, ть, ц, ч, с**))

Обстежуючи дітей на стан сформованості писемного мовлення кожне завдання оцінюється за двобальною шкалою і фіксується у таблиці (табл. 1). Правильно виконане завдання – 2 бали, завдання виконане із декількома помилками – 1 бал, якщо завдання не виконується – 0 балів.

На основі результатів, можливо встановити рівень розвитку окремих операцій, які відіграють важливу роль у формуванні письма і читання.

Табл. 1

[illegible]

Додатково-акцентоване корекційно-попереджувальне навчання писемного мовлення дітей старшого дошкільного віку

Перспективним напрямком вдосконалення процесу корекційно-розвивального навчання дітей дошкільного віку із мовленнєвими порушеннями є використання наочного моделювання.

Одним із провідних фахівців у галузі виховання дошкільників М. М. Поддякова зауважує, що на сучасному етапі важливо давати дітям ключ до пізнання дійсності, а не прагнути до накопичення знань.

У дошкільному віці, інструментом пізнання для педагога може стати модель, що дозволяє дитині творити творчу уяву, сприйняття, абстрактне поняття (звук, слово, текст), вчитися працювати з ними. Це особливо важливо для дошкільників, оскільки розумові завдання вони виконують переважно зовнішніми засобами, оскільки наочний матеріал краще за вербальний.

Навчання елементів грамоти

На використання наочних моделей засновано багато методів дошкільного навчання; наприклад, метод навчання дошкільної грамоти, розроблений Д. Б. Ельконіним та Л. Є. Журовою, передбачає побудову і використання наочної моделі (схеми) звукового складу слова. Схематизація і моделювання допомагають дитині побачити, скільки і яких звуків є у слові, послідовність їх розташування. Це розвиває інтерес до мови, звуків мови, спілкування.

Вправа «**Малюємо слово**»

Мета: розвивати фонематичний слух та уяву.

Інструкція: дітям пропонується прослухати слова й викласти стільки фішок, скільки раз вони плеснуть у долоні:

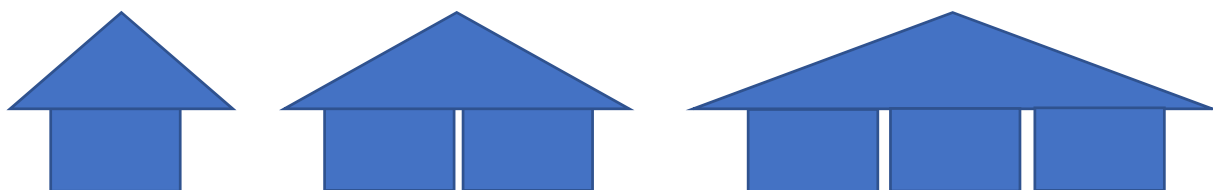
МАК	
МА-МА	
МА-ШИ-НА і т. ін.	

Вправа «Будиночок»

Мета: ознайомити та навчити дітей ділити слова на склади.

Інструкція: дошкільникам пропонують розставити картинки у відповідності будиночки:

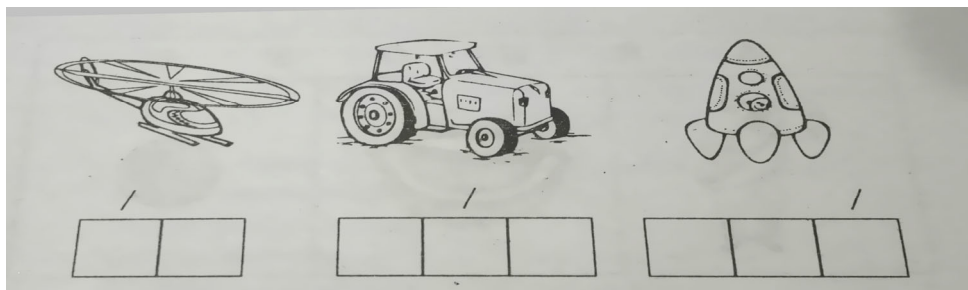
У будиночок з одним вікном – картинки, у назвах яких один склад, з двома вікнами – у яких два склади, із трьома вікнами – які мають три склади.



Вправа «Знайди своє місце»

Мета: навчити розрізняти наголоси у звуках.

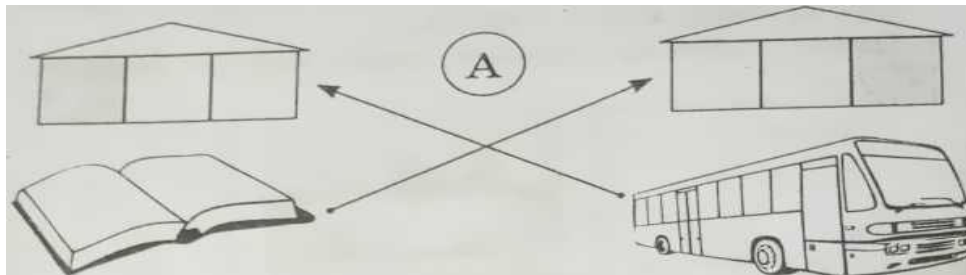
Інструкція: дітям пропонуються малюнки із зображенням певних предметів які вони повинні зіставляти слово хі схемою.



Вправа «Розсели картинки в будинки»

Мета: навчити розрізняти, виділяти звуки у словах (перший, середній, останній).

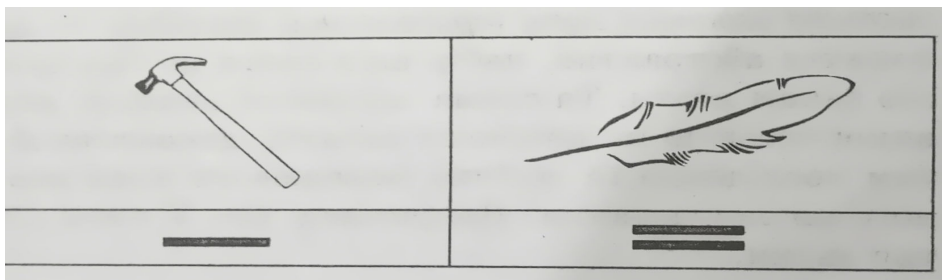
Інструкція: дошкільникам пропонують назвати, що зображено на картинках, і визначити, де «живе» заданий звук у слові та у який будиночок «оселити» картинки.



Вправа «Пір'їнка»

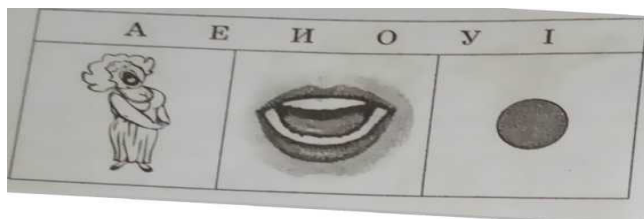
Мета: навчити розрізняти тверді і м'які приголосні звуки.

Інструкція: дошкільникам пропонують назвати картинки і сказати, які з них починаються зі «старшого братика» (твердого звука). Їх з'єднують із молотком. Ті, які починаються з «молодшого братика» (м'якого звука), з'єднують з пір'їнкою.



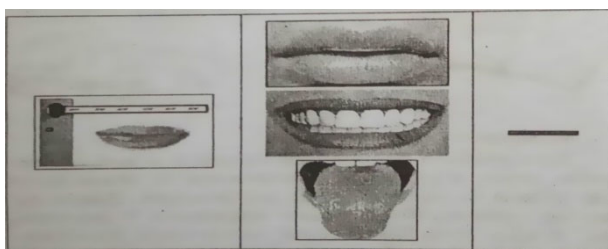
Засвоєння елементарних граматичних понять

Процес засвоєння елементарних граматичних правил досить складний і тривалий, тому унаочнення будь-яких абстрактних понять допомагає дітям їх усвідомити. Наприклад, пропонується модель, за якою діти легко дають характеристику голосним і приголосним звукам:



В українській мові є шість голосних звуків: А, Е, И, О, У, І.

- голосні звуки промовляють голосно, їх можна проспівати, тому їх називають голосними;
- під час промовляння цих звуків не виникає жодних перешкод;
- голосні звуки позначають чорним кружечком;
- приголосні вимовляють із перешкодами (зуби, губи, язик, горло);
- позначають приголосні чорною рисочкою.



Корекція артикулярно-акустичної форми дисграфії.

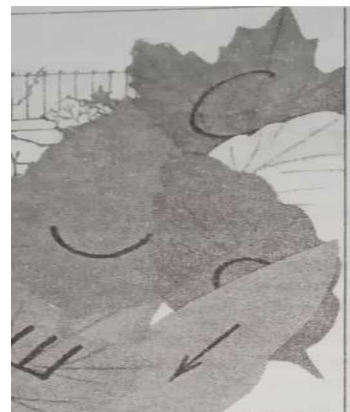
Диференціація звуків [С], [Ш]

1. Артикуляційні профілі

Мета: уточнення правильної вимови звуків, співвідношення різниці в артикуляції та звучанні фонем.

Учитель-логопед: Подивіться, чарівниця осінь залишила нам букети з листочками, а на них якісь знаки!

Діти: Це буква С. Стрілка вниз означає, що язик за Нижніми зубами, а цей знак, що губи розтягнуті в Усмішці. Це буква Ш. стрілка вверх означає, що язик за верхніми зубами, а кружечок, що губи витягнуті вперед.



2. Визначення місця звуку у словах

Мета: розвиток фонематичного сприйняття, а також робота зі звуковою лінійкою, визначення місця звуку.

Учитель-логопед: Раптом чутно – падає гілочка. Потім із тихим шурудінням опустилася ще одна. Вітру немає, а гілочки падають і падають. Це гілкопад. Ним починається листопад у осики.

(Використання звукової лінійки слів –

Зафарбовування потрібної цифри)

Інструкція: прослухайте слова, визначте, на якому місці (цифра) знаходиться звук [с] або [ш] та розфарбуйте потрібний листочок.

Слова: волошка, свист, куліш, носик, каша, сушка, усмішка.

3. Вправа: «Знайди тіні птахів



4. Вправа: «Плутанки»

