

- ✓ рятуй товариша по команді;
- ✓ переможеш – не зазнавайся, програєш – не знемагай;
- ✓ не командуй товаришами.

Інтелектуально-пізнавальні ігри активізують, зацікавлюють дітей. Відпрацювання умінь вирішувати завдання йде в живій, захоплюючій та цікавій для них формі. Інтерес до роботи над складними завданнями робить дошкільників посправжньому творчими особистостями, дає їм можливість відчувати задоволення від інтелектуально-пізнавальних ситуацій-занять і полегшує засвоєння складного матеріалу [5].

З точки зору педагогіки, інтелектуально-пізнавальні гри володіють величезним виховним потенціалом, особливо коли вони організуються як система. Система таких ігор стимулює пізнавальний інтерес дитини, формує прагнення до постійного поповнення багажу знань.

Момент змагальності дозволяє дитині оцінити свої можливості, а в разі перемоги – ствердитися в очах однолітків. Командну участь у грі забезпечує розвиток у дітей колективної мисленевої діяльності, спільного пошуку вирішення проблеми.

**Висновки.** Інтелектуально-пізнавальні ігри сприяють активізації пізнавальних процесів, що є особливо важливим для дітей із ЗНМ, у яких спостерігається специфічне формування пізнавальної сфери. Використання інтелектуально-пізнавальних ігор може бути ефективним для розвитку лексичних та граматичних умінь дітей із ЗНМ через постійне представлення у змісті (проблемі) пізнавальної гри власне пізнавальної інформації, наявність труднощів, високий ступінь організованої самостійності при вирішенні проблеми, командно-змагальний ефект та інші мотивуючі складові.

#### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Богуш А. М. Мовленнєво-ігрова діяльність дошкільників : мовленнєві ігри, ситуації, вправи / А. М. Богуш, Н. І. Луцан. – К. : «Слово», 2005. – 720 с.
2. Рібцун Ю. В. Організація та проведення у логопедичній групі ігор з правилами / Ю. В. Рібцун // Сучасні проблеми логопедії та реабілітації : матер. І Всеукр. наук.-практ. конф. – Суми : СумДПУ імені

А. С. Макаренка, 2012. – С. 47–53.

3. Коноплята С. Ю. Логопсихологія / С. Ю. Коноплята, Т. В. Сак ; [за ред. М. К. Шеремет]. – К. : Знання, 2010. – 294 с.
4. Куликовський С. С. Проблема класифікації гри в сучасній науковій думці / С. С. Куликовський // Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах. – 2016. – Вип. 48. – С. 168-175.
5. Пакало А. И. Интеллектуально-познавательная игра, как средство развития познавательной активности ребенка / А. И. Пакало. – <http://ai.pakalo.name/nauchno-metodicheskaja-dejatelnost/intellektualno-poznavatel'naja-igra/>.
6. Селиверстов В. И. Игры в логопедической работе с детьми / В. И. Селиверстов. – М. : Просвещение, 1987. – 144 с.

УДК 376.1:37.013-057.4

**О. В. Ласточкіна**

кандидат педагогічних наук,  
старший викладач кафедри логопедії

**М. В. Турко**

магістрант спеціальності  
«Спеціальна освіта (Логопедія,  
Спеціальна психологія)»  
Сумський державний педагогічний  
університет імені А. С. Макаренка

## ТИПОЛОГІЯ ПОРУШЕНЬ ПИСЕМНОГО МОВЛЕННЯ

В статті висвітлено інформацію щодо загальних характеристичних особливостей порушеного писемного мовлення та основних підходів у їх корекції.

В статті представлена інформація об общих характеристических особенностях нарушенной письменной речи и основных подходах их коррекции.

The article provides information on the general features of violations of writing. In addition, the authors describe the main directions of correction of violations of writing.

**Ключові слова:** порушення писемного мовлення, авторські класифікації, дисграфія, дисорфографія.

**Ключевые слова:** нарушения письменной речи, авторские классификации, дисграфия, дисорфография.

**Key words:** violations of written speech, author's classifications, dysgraphia, dysphorography.

**Постановка проблеми.** Порушення письма – є найбільш поширеною формою

мовленнєвої патології в учнів молодших класів; вони перешкоджають успішному навчанню дітей, їх шкільній адаптації, часто призводять до вторинних психічних нашарувань та відхилень у формуванні особистості.

Для дітей з порушеннями письма характерні специфічні помилки, що призводять до труднощів сприймання, розуміння та продукування мовленнєвого висловлювання (Т. Ахутіна, Е. Данілавічюте, В. Ільяна, Р. Лалаєва, Р. Левіна, Л. Парамонова, І. Прищепова, В. Тарасун, А. Ястребова та ін.), які у свою чергу, знижують результати засвоєння дитиною інформації або ускладнюють її писемну комунікацію з оточуючими.

Отже, питання щодо вивчення порушень писемного мовлення дітей молодшого шкільного віку та пошуку ефективних шляхів їх профілактики й корекції є актуальними та заслуговують на подальшу розробку.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** На сьогодні проблема порушень письма та читання є недостатньо розкритою; її продовжують досліджувати фахівці різних наукових галузей; зокрема, вивчають наступні аспекти: клінічний (Л. Бадалян, К. Єфремов, М. Заваденко, Д. Ісаєв, В. Ковальов, О. Корнев, С. Ляпідевський, С. Мнухін, Г. Сухарева, Р. Ткачов, Л. Чутко), педагогічний (Н. Голуб, О. Гопіченко, Г. Каше, І. Лазарева, Р. Левіна, О. Логінова, Р. Лалаєва, Л. Парамонова, Т. Пічугіна, Л. Спірова, І. Садовнікова, М. Хватцев, Н. Чередніченко та ін.), психофізіологічний (М. Безруких, О. Крещенко, Л. Соколова, О. Токарева), нейрофізіологічний (Р. Мачинська, І. Лукашевич, М. Фішман), психолінгвістичний (Е. Данілавічюте, Р. Лалаєва, Е. Соботович, В. Тарасун) та нейропсихологічний (Т. Ахутіна, Т. Візель, О. Лурія, Л. Цветкова) [3].

**Мета статті** – схарактеризувати особливості порушень писемного мовлення та основні підходи щодо їх корекції.

**Виклад основного матеріалу.** Письмо – це знакова система фіксації мовлення, що дозволяє за допомогою

графічних елементів передавати інформацію на відстані та закріплювати її в часі. На думку російського вченого мовознавця Б. Ананьєва «писемне мовлення є не слухомоторним, а зорово-слухомоторним утворенням». Отже, вчені розглядають письмо як один із видів писемного мовлення (Б. Головін, Л. Зіндер, Л. Щерба та ін.), як складний психофізіологічний процес, що ще недостатньо вивчений і до складу якого входять механізми артикуляції, слухового аналізу, зорової пам'яті, зорового контролю, зорово-моторної координації і моторного контролю, перцептивної регуляції і комплексу лінгвістичних умінь (здатність диференціювати звуки, звукобуквений аналіз тощо) [1; 2].

У науковій літературі запропоновано алгоритм формування навичок письма, що реалізується у декілька етапів [2]:

**Перший етап** (елементарне письмо): формується зоровий і руховий образ букв, усвідомлюється їх різниця й диференціація. Діти вчать звукобуквеного аналізу, переводять фонemi в графеми; навчаються вільного й правильного виконання всіх графічних елементів, букв, буквосполучень; зв'язного письма букв у словах, письма слів, речень; вчать дотримуватися графічних норм і правил письма (ширини, висоти, нахилу букв, співвідношення елементів); набувають здатності переписувати слова (перекодовувати писані (рукописні) й друковані літери).

**Другий етап** (грамотне письмо): доступне написання тексту під диктовку (усвідомлене використання звукобуквеного аналізу); виклад нескладної власної думки на письмі; застосування основних елементарних правил правопису, пунктуації; розуміння й використання різноманітної лексики, створення власних письмових текстів (переказ на основі прочитаного або чиеїсь розповіді); формування образного грамотного писемного мовлення, розуміння відмінностей між його різними формами – описом, розповіддю, міркуванням – і правильне їх використання.

**Третій етап** (грамотне писемне мовлення): формується розуміння особливостей різних жанрів писемного мовлення й умінь використовувати їх; стає

можливим структуроване, послідовне, грамотне складання письмового тексту відповідно до запропонованої теми (твір); застосування в писемному мовленні виражальних засобів мови; ефективно використання словників; розуміння особливостей і грамотне написання коротких письмових повідомлень (sms, електронна пошта).

У наслідок ряду причин (**етиологія дисграфії** на сьогодні є дискусійним питанням) – біологічної недостатності певних мозкових систем (зоровопросторового гнозису та праксису, уваги, пам'яті; операціональних компонентів мислення (аналізу, синтезу, порівняння, контролю, узагальнення, класифікації); специфічних мовленнєвих механізмів (симультанно-сукцесивного аналізу і синтезу, аналітико-синтетичної діяльності слухового та мовнорухового аналізаторів); усномовленнєвих передумов слухової диференціації фонем, їх правильної вимови, сформованості лексико-граматичного боку мовлення) – виникають порушення писемного мовлення [5, 7].

У сучасній спеціальній вітчизняній літературі для визначення порушень письма використовують терміни: **аграфія** (від гр. а – заперечення, grapho – писати) та **дисграфія** (від гр. dis – заперечення, grapho – писати).

Так, авторами приведено декілька визначень, що відображають змістову характеристику вади: за Л. Лалаєвою (1989), «аграфія – повна неспроможність оволодіти навичкою письма; дисграфія – часткове, специфічне порушення письма»; за О. Корневим (1997) дисграфія – це стійка вибіркова нездатність оволодіти навичкою письма за правилами графіки, тобто керуючись фонетичним принципом, при достатньому рівні інтелектуального й мовленнєвого розвитку та відсутності грубих порушень слухового та зорового аналізаторів; за І. Садовніковою (1995) дисграфія – часткове порушення процесу письма, основним симптомом якого є наявність стійких помилок, не пов'язаних ані зі зниженням інтелектуального розвитку, ані з вираженими порушеннями слуху чи зору, ані з нерегулярністю шкільного навчання; за Р. Левіною дисграфія – це

прояв системного порушення мовлення або відображення недорозвитку усного мовлення в усіх його проявах [1, 2, 6].

У класифікації дисграфій існує декілька авторських підходів; вивченням та упорядкуванням порушення займалися такі науковці, як М. Хватцев, О. Токарева, Р. Лалаєва, І. Садовнікова, О. Корнев.

Зокрема, **М. Хватцев** (1959 р.) класифікує наступні види дисграфій:

1. *Дисграфія на основі акустичної агнозії та дефектів фонематичного слуху.*
2. *Дисграфія на основі розладів усного мовлення.*
3. *Дисграфія на основі порушень вимовного ритму.*
4. *Оптична дисграфія.*
5. *Дисграфія при моторній і сенсорній афазії.*

За **О. Токаревою** (1969 р.) розглядають дисграфію, як:

1. *Акустична дисграфія* зумовлена недиференційованим слуховим сприйманням, недостатньо розвиненим звуковим аналізом і синтезом та порушеною звуковимовою, що відображається на письмі.
2. *Оптична дисграфія* зумовлена нестійкістю зорових вражень і уявлень.
3. *Моторна дисграфія*, для якої характерні труднощі рухів руки під час письма, порушення зв'язків моторних образів слів із їх звуковими та зоровими образами.

**І. Садовнікова** (1995 р.) на основі класифікації Борель-Мезоні виділяє:

1. *Дисграфію, що пов'язана з порушенням усного мовлення.*
2. *Дисграфію, що викликана труднощами просторової орієнтації.*
3. *Змішану форму дисграфії.*
4. *Еволюційну («хибну») дисграфію.*

Найбільш вживаною класифікацією є упорядкування особливостей прояву порушення за Р. Лалаєвою. Авторка виокремлює такі форми [7]:

**Артикуляторно-акустична:** у ній лежить відображення неправильної вимови на письмі, опора учнів на неправильне повторювання. Ця форма проявляється в замінах та пропусках букв; вона спостерігається частіше у дітей з поліморфною дислалією, ринолалією та дизартрією.

**Дисграфія на основі порушень фонемного розпізнавання** (диференціація фонем): проявляється в замінах букв, що позначають фонетично близькі звуки (свистячі – шиплячі, дзвінки – глухі, м'які – тверді). При цьому в усному мовленні звуки вимовляються правильно.

**Дисграфія внаслідок порушення мовного аналізу і синтезу** – проявляється на письмі у спотворенні звуко – буквенної або морфологічної структури слова та структури речення.

**Аграматична дисграфія:** пов'язана з недорозвитком граматичної будови мовлення: морфологічних та синтаксичних узагальнень, часто спостерігається у дітей із ЗНМ; може проявлятися на рівні слова, словосполучення, речення і тексту.

**Оптична дисграфія:** пов'язана з недорозвитком зорового гнозису, аналізу та синтезу, просторових уявлень та зорової пам'яті та проявляється в замінах та спотвореннях букв на письмі, що близькі між собою за оптико-просторовими ознаками.

Класифікація **О. Корнєва** (1997 р.) є сучасною; вона враховує систематизації попередніх авторських поглядів та містить дві основні групи: **специфічні** і **неспецифічні** порушення.

До специфічних порушень письма автор відносить: **дисграфія і дисорфографія**.

За О. Корнєвим **дисграфія** поділяється на **дисфонологічну**, що у свою чергу може бути паралалічною та фонематичною і на **метамовну**, що поділяється на **дисграфію внаслідок порушення мовного аналізу та синтезу** і **диспраксічний** види. **Дисорфографія** (неспроможність засвоєння орфографічних навичок, не зважаючи на знання відповідних правил) може бути **морфологічною та синтаксичною**.

До неспецифічних порушень письма О. Корнєв зараховує «**хибну дисграфію**» (за І. Садовніковою).

На сучасному етапі розвитку логопедії існує розмаїття напрямів, методів корекційної роботи, що спрямовані на подолання недоліків писемного мовлення. Стратегія логопедичного впливу формується з урахуванням виду дисграфії, симптоматики, структури дефекту, психологічних особливостей учнів із

дисграфією (Л. Бенедиктова, 2001; А. Винокур, 1977; Н. Голуб, 2014; О. Гопіченко, 1979; Е. Данилавічуте, 1997; Л. Єфіменкова, 1991; С. Іваненко, 1988; Р. Лалаєва, 2000, 2001; О. Логінова, 2004; І. Марченко, Т. Кобилякова, 2009; Г. Місаренко, 2004, Н. Нікашина, 2003; Л. Парамонова, 2006; Н. Розживіна, 2008; І. Садовнікова, 1997; Л. Спірова, 1988, 2003; А. Тараканова, 2001; О. Токарева, 1969, 1971; Н. Чередніченко, Д. Горбачова, 2009, 2016; А. Ястребова, 1984 та інші) [4].

На думку Л. Журавльової, найбільш ефективними в сучасній логопедичній практиці підходами щодо корекційного навчання при порушеннях писемного мовлення є три основні підходи за О. Логіною.

**Перший підхід** – характеризує логопедичну роботу відповідно до сучасної теорії логопедії. В основу цього підходу покладено принцип привілеєвого впливу на «слабкі» ланки системи письма, формування їх з урахуванням зони найближчого розвитку дитини й нормативних вікових еталонів. Логокорекційна робота планується на основі логопедичної діагностики, здійснюється з урахуванням певних видів дисграфії (в індивідуальній чи підгруповій формі з дітьми одного віку) і спирається на наявні методичні рекомендації з подолання різних видів дисграфії. Найбільш детально логопедична робота з корекції певних видів дисграфії відображена в дослідженнях таких авторів, як: О. Гопіченко, 1979; Р. Лалаєва, 2001; Г. Місаренко, 2004; Е. Мазанова, 2006; І. Марченко, Т. Кобилякова, 2009; Л. Парамонова, 2006 та ін.).

**Другий підхід** розкриває всеосяжність корекційно-розвивальної роботи, що спрямована на розвиток усіх компонентів мовленнєвої функціональної системи та мовних здібностей, удосконалюючи в молодших школярів навички невимушених операцій із мовним матеріалом та з урахуванням змісту шкільної програми з рідної мови. Цей підхід передбачає не лише корекційну, але й профілактичну спрямованість, що відповідно має відчутні переваги: можливість охопити більшу кількість учнів (Л. Єфіменкова, Г. Місаренко, 1991; А. Ястребова, 1984, 1997).



**Третій підхід** (симптоматичний), як і перший, ґрунтується на результатах логопедичного обстеження дітей із дисграфією, що дозволяє виявити порушені ланки функціональної системи письма, вивчити види й характер специфічних помилок при написанні та на основі цього визначити провідні напрями логопедичної корекції [4].

**Висновки.** Формування навички письма – це тривалий та складний процес і за структурою самого акту письма, і формуванням навичок та психофізіологічних механізмів, що лежать в його основі. Накопичено великий теоретичний і методичний матеріал з проблеми етіології, механізмів і симптоматики порушень писемного мовлення; створено авторські підходи щодо класифікації дисграфії, визначено провідні напрями корекції означеного порушення, які й на сьогодні удосконалюються та збагачуються інноваціями.

#### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Андросова В. Дисграфія та механізми її виникнення у дітей молодшого шкільного віку / В. Андросова // Сучасні проблеми логопедії та реабілітації. – Суми: СумДПУ ім. А. С. Макаренка, 2014. – С. 63-66.
2. Безруких М. Обучение письму / М. Безруких. – Екатеринбург, 2009. – 607 с.
3. Журавльова Л. Науково-теоретичний аналіз сутнісних відмінностей поняття «дисграфія» / Л. Журавльова // Актуальні питання корекційної освіти. – № 10, 2018. – <http://aqce.com.ua/vipusk-n10-2018/zhuravlova-ls-naukovo-teoretichnij-analiz-sutnisliv-vidminnostej-ponjattja-disgrafija.html>.
4. Журавльова Л. Сучасний стан логопедичної практики корекційної роботи з молодшими школярами з дисграфією / Л. Журавльова. – [http://enpuir.npu.edu.ua/bitstream/123456789/22102/1/6\\_Zhuravlyova%20L.S](http://enpuir.npu.edu.ua/bitstream/123456789/22102/1/6_Zhuravlyova%20L.S).
5. Корнев А. Нарушения чтения и письма у детей / А. Корнев – СПб.: ИД «МиМ», 1997. – 286 с.
6. Садовникова И. Нарушения письменной речи у младших школьников / И. Садовникова. – Москва: Просвещение, 1983 – 115 с.
7. Шеремет М. Логопедія / М. Шеремет. – К.: Видавничій Дім «Слово», 2014. – 672 с.

УДК 376-056.264:511

Л. І. Лісова

кандидат педагогічних наук,  
Кам'янець-Подільський національний  
університет імені Івана Огієнка

### МОДЕЛЮВАННЯ У ПРОЦЕСІ РОЗВ'ЯЗУВАННЯ АРИФМЕТИЧНИХ ЗАДАЧ МОЛОДШИМИ ШКОЛЯРАМИ З ТЯЖКИМИ ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ

*В статті розглянуто значення моделювання у процесі розв'язування арифметичних задач молодшими школярами з тяжкими порушеннями мовлення. Саме моделювання має важливе значення для усвідомлення не лише структури задачі, а й зв'язків між даними і шуканими величинами, про які йдеться.*

*В статье рассмотрено значение моделирования в процессе решения арифметических задач младшими школьниками с тяжелыми нарушениями речи. Именно моделирование имеет важное значение для понимания не только структуры задачи, но и связей между данными и искомыми величинами, о которых идет речь.*

*In the article the value of modeling in the process of solving arithmetic problems with younger students with severe speech disorders is considered. Modeling is important for understanding not only the structure of the problem, but also the relationships between the data and the desired values, which are referred to.*

**Ключові слова:** арифметична задача, мислення, моделювання, розвиток, розуміння.

**Ключевые слова:** арифметическая задача, мышления, моделирование, развитие, понимание.

**Key words:** arithmetical problem, thinking, modeling, development, understanding.

**Постановка проблеми.** Учні молодшого шкільного віку, загальноосвітньої школи та з тяжкими порушеннями мовлення зустрічаються з труднощами під час розв'язування як простих, так і складених арифметичних задач. Загальноприйнятим засобом подолання такої проблеми є використання наочності. Це традиційний спосіб підтвердження науковими дослідженнями й практикою. Але засоби їх призначення лише ілюструвати відповідні процеси чи явища, не завжди забезпечуючи формування міцних і дієвих знань та умінь учнів.