потребностями. //Дефектология. – 2001. – № 5. – С. 3-11.
3. Глинский Б.А. Моделирование как метод научного исследования. – М.: Изд-во МГУ, 1965. – С. 247.
4. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации (Минобрнауки России) от 23 ноября 2009 г. N 655 "Об утверждении и введении в действие федеральных государственных требований к структуре основной общеобразовательной программы дошкольного образования" Опубликовано 5 марта 2010 г.
Вступает в силу 16 марта 2010 г. Зарегистрирован в Минюсте РФ 8 февраля 2010 г. [http://www.school2100.ru]
5. Мастюкова Е. М. Лечебная педагогика (ранний и дошкольный возраст). – М.: Владос, 1997. – С.31- 40.
6. Альбицкий В. Ю. Оценка физического развития и состояния здоровья детей и подростков. – М.: ТЦ Сфера. – 2004. – С. 64.

УДК:373.3-056.264

ОСОБЛИВОСТІ ПОРУШЕНЬ ПИСЕМНОГО МОВЛЕННЯ У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ ШКІЛ

Коломієць Ю. В.
кандидат педагогічних наук, доцент,
Інститут колекційної педагогіки та психології
НПУ імені М.П.Драгоманова
Ніжинська О.В.
ЗОШ № 8 м.Києва

У статті проаналізовано особливості порушень писемного мовлення в учнів початкових класів загальноосвітніх шкіл, розглянуто основні типи помилок та визначено переважаючу форму дисграфії.

В статье представлен анализ особенностей нарушений письменной речи в учеников младших классов общеобразовательных школ, рассмотрено основные типы ошибок, а также определен преобладающий вид дисграфии.

In the article the analysis of the features of written speech disorders in primary school students, the main types of errors are considered, and also the prevailing type of dysgraphia is certain.

Ключові слова: дизграфія, порушення писемного мовлення, учні початкових класів загальноосвітніх шкіл, фонематичні процеси, фактор сукцесивності.

Ключевые слова: дисграфия, нарушения письменной речи, ученики младших классов общеобразовательных школ, фонематические процессы, фактор сукцесивности.

Key words: dysgraphia, written speech disorders, primary school students, phonemic processes.

Писемне мовлення, як особлива форма мовленнєвої діяльності, посідає чільне місце у житті кожної людини. Воно є важливим засобом комунікації та пізнання оточуючого світу. Саме у зв'язку з цим сформованість писемного мовлення, як у його експресивній, так і в імпресивній ланках, є важливою умовою успішного шкільного навчання.

Сучасні дослідження (О.М.Гопіченко, О. Н. Корнєв, І. А. Лазарєва, Р.І. Лалаєва, Т. В. Пічугіна, Л. Г. Парамонова, Ю.В.Коломієць, О.В.Ніжинська та ін.) свідчать про збільшення кількості учнів початкових класів загальноосвітніх шкіл, що відчувають помітні утруднення в оволодінні навичкою писемного мовлення.

Серед дітей молодшого шкільного віку загальноосвітньої школи поширеність порушень писемного мовлення, за даними різних авторів, становила 6—7% (О. Н. Корнєв, 1997), від 3 до 15 % (Т. В. Пічугіна, 2001). За останніми дослідженнями Л. Г. Парамонової, у 50 % учнів допоміжних шкіл і 3-5 % учнів масових шкіл наявні порушення писемного мовлення; у школах для дітей із тяжкими порушеннями мовлення та ЗПР — 20 %, за нашими дослідженнями (Ю.В.Коломієць, О.В.Ніжинська) кількість дітей із дисграфією у молодших класах загальноосвітньої школи сягає 31,8%.

Над проблемою дослідження причин і механізмів виникнення порушень писемного мовлення та шляхів їх усунення працювали різні спеціалісти: психологи (О. Р. Лурія), дефектологи (М. Е. Хватцев), нейропсихологи (О. Н. Корнєв, С. С. Мнухін, Р. А. Ткачев, Л. С. Цвєткова) психофізіологи (О. А. Токарева), лінгвісти (В. К. Орфінська), психологи, педагоги, логопеди (О.М. Гопіченко, Г. А. Каше, І. А. Лазарєва, Р. Є. Левіна., Р. І. Лалаєва, Л. Г. Парамонова, Т. В. Пічугіна Л. Ф. Спірова, І. Н. Садовнікова, Н. В. Чередніченко та ін.).

Порушення писемного мовлення негативно впливає на весь процес навчання, тягне за собою труднощі в оволодінні орфографією, особливо складними орфографічними правилами, на ефективність шкільної адаптації,

мовленнєвий та психічний розвиток дитини, формування її особистості.

Оволодіння писемною діяльністю відбувається на основі взаємодії вищих психічних функцій, які забезпечують необхідні для реалізації письма процеси звукорозрізнення, актуалізації графічних позначень звуків та перекодування їх у систему рухів руки (М. С. Бернштейн, О. Н. Корнєв, О. Р. Лурія, Л. С. Цвєткова та ін.). Дослідження останніх років (Е. А. Данилавічюте, І. А. Лазарєва, О. Н. Корнєв, В. В. Тарасун, Л. С. Цвєткова, Н.В.Чередніченко та ін.) довели, що успішність формування навички письма у молодших школярів залежить не стільки від недорозвитку мовлення, скільки від несформованості невербальних форм психічних процесів - зорово-просторових уявлень, слухо-моторних та оптико-моторних координацій, цілеспрямованої свідомої діяльності, самоконтролю за діями та уваги. Рівень їх сформованості визначає готовність дітей до опанування грамоти.

На основі теоретичного аналізу нейро- та психофізіологічної, психолінгвістичної літератури (О. Г. Симерницька, Є. Ф. Соботович, В. В. Тарасун, Л. С. Цвєткова, О. М. Шахнарович та ін.) було визначено вплив міжпівкульної взаємодії на процеси формування зорово-просторової орієнтації і тим самим наголошено на важливості вивчення послідовності формування просторового сприймання та просторових уявлень в онтогенезі. Останнім часом питання функціональної спеціалізації великих півкуль головного мозку розглядаються як один із можливих підходів до розуміння механізмів, що визначають структуру дефекту при різноманітних порушеннях розвитку. З позицій корекційної педагогіки цей підхід дозволяє краще зрозуміти об'єктивні причини та механізми, які лежать в основі порушень і відхилень у навчальній діяльності дітей із порушеннями розвитку. Визначення механізмів, що лежать в основі порушень писемного мовлення дає можливість розробити адекватні методи подолання дисграфії, адже корекція ґрунтується не лише на знанні симптомів, а й на врахуванні природи та структури порушень.

Виникає нагальна потреба у створенні методики ранньої діагностики схильності до дисграфії у дітей старшого дошкільного віку та методики подолання порушень писемного мовлення в учнів молодших класів загальноосвітньої школи.

Результати теоретичного аналізу науково-методичної літератури дозволили розробити комплексну систему раннього виявлення схильності дітей до дисграфії та своєчасного корекційного впливу, спрямованого на попередження і подолання виявлених специфічних особливостей.

Враховуючи все вищезазначене, ми вважали за потрібне визначити:

- специфічні дизграфічні помилки у письмових роботах молодших школярів загальноосвітніх шкіл;
- переважаючий вид дизграфій у дітей другого класу ЗОШ;
- недорозвиток яких саме психічних процесів і функцій є першопричиною виникнення визначеного виду дисграфії;

Під час розробки методики дослідження писемного мовлення на констатувальному етапі експерименту ми спиралися на наукові праці та дослідження багатьох вчених (О.М.Гопіченко, Р. І. Лалаєвої, І. А. Лазарєвої, А. Я. Малярчук, І. Н. Садовнікової, В. В. Тищенко, Н. В. Чередніченко, та ін.). Методики, розроблені дослідниками, були адаптовані до умов та завдань нашого експерименту.

Як свідчать дослідження (О.М.Гопіченко, Р. І. Лалаєвої, І. А. Лазарєвої, А. Я. Малярчук, І. Н. Садовнікової, В. В. Тищенко, Н. В. Чередніченко, та ін.), процес формування у дітей первинних навичок писемного мовлення відбувається у першому класі. В учнів другого класу повинні бути вже повністю сформовані операції письма.

Таким чином, у нашому дослідженні брали участь 7-річні учні других класів загальноосвітніх шкіл (173 дитини).

За результатами проведеного нами дослідження стало можливим з'ясувати, що від кількості всіх школярів других класів загальноосвітніх шкіл, які брали участь у нашому експерименті (173 учні), у 55 учнів (31,8%) було виявлено несформованість або порушення навички письма. Нами було визначено типові помилки у письмових роботах молодших школярів та на їх основі визначено переважаючий вид дисграфії.

Отже, до специфічних помилок у письмовій продукції учнів других класів загальноосвітньої школи нами віднесено такі, як:

- заміни букв, що позначають фонетично близькі звуки (заміна дзвінких приголосних на глухі; заміна свистячих приголосних на шиплячі; заміна африкатів їх складовими частинами; заміна м'яких приголосних на тверді; заміна наголошених голосних на інші; йотовані на ль та ін.) займають 70,9% від усієї кількості допущених типових помилок (39 учнів із 55);

- пропуски голосних; пропуски приголосних; пропуски складів та частин слів; перестановки букв, складів; дописування букв, складів; написання частин слова окремо; пропуски слів у тексті; написання слів разом; не виділення меж речень, що становить 16,4% від усієї кількості допущених типових помилок (9 учнів із 55);

- узгодження за родами, числами, відмінками; порушення послідовності та пропуски слів у реченнях;

спотворення морфологічної структури слова – 9,1% від усієї кількості допущених помилок (5 учнів із 55);

- заміна б-д, л-м, и-ш, п-т, и-у та інші; дзеркальне написання окремих букв, слів; дописування зайвого елемента до букви; неправильне просторове розташування елементів букви – 3,6% від усієї кількості допущених типових помилок (2 учня із 55).

На нашу думку, такі помилки притаманні учням, у яких:

- порушене фонематичне сприймання, недостатнє використання слухового контролю при письмі, є наявною неправильна вимова звуків, що призводить до нечіткості фонематичних уявлень про звуковий склад слова;

- несформованість або порушення фонематичного аналізу як процесу розумової дії, а також недостатня стійкість, автоматизованість операції фонематичного аналізу, порушення мовнослухової пам'яті, а також страждає слуховий контроль за власним мовленням та у процесі перевірки виконання завдання;

- обмеженість мовленнєвого досвіду, несформованість морфологічних узагальнень, відсутність чіткого морфологічного аналізу слів, звуження обсягу оперативної пам'яті, неможливість продуктивно розподілити увагу при виконанні завдання;

- порушення зорово-просторового сприймання, просторових уявлень, зорового аналізу та синтезу, зорової та рухової пам'яті, зорово-моторної координації, зорового та рукорухового контролю.

За результатами кількісного та якісного аналізу виконання вправ учнями других класів загальноосвітніх шкіл, ми можемо зробити висновок, що 31,8% школярів (55 осіб від 173), що брали участь у експерименті, у своїх письмових роботах допускають 87,3% фонетичних помилок (48 осіб від 55, що мали дизграфію). Отже, у переважної їх більшості (48 дітей від 55) нами визначено акустичну дизграфію, у 5 учнів діагностовано аграматичну дизграфію та 2 молодших школярів мали оптичну форму порушення писемного мовлення.

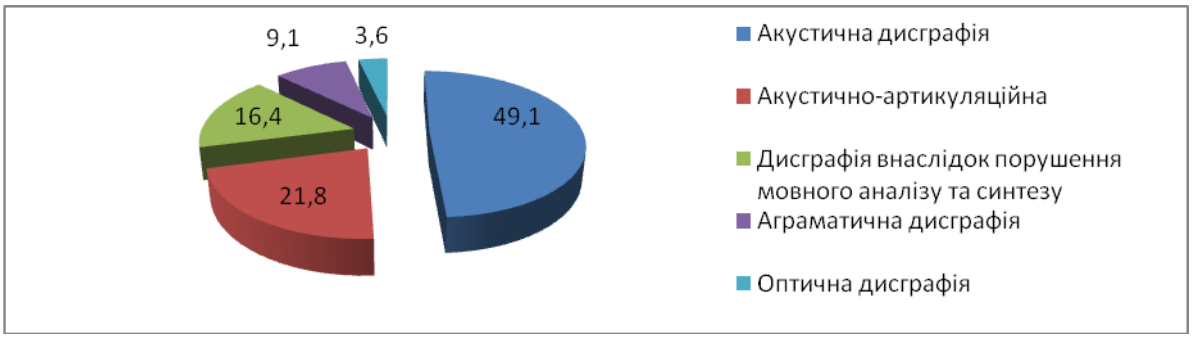

Рис. 1. Співвідношення дизграфій, виявлених в учнів других класів загальноосвітніх шкіл (у%).

Для визначення найбільш ефективних напрямків роботи з подолання виявлених недоліків, а також шляхів щодо формування грамотного письма у молодших школярів, що мають дизграфію, ми мали на меті з'ясувати, недорозвиток яких саме психічних процесів і функцій є першопричиною виникнення порушень писемного мовлення.

Діагностична методика на другому етапі констатувального експерименту включала п'ять блоків завдань, спрямованих на з'ясування стану сформованості тих психічних процесів на операцій, що лежать в основі засвоєння дитиною навички писемного мовлення.

Розробляючи їх, ми мали намір з'ясувати в учнів других класів рівень сформованості:

- латераліти та зорово-просторових функцій (ведучої руки, ноги та ін; орієнтування у просторі; просторових уявлень; мовленнєво-зорових функцій (I блок (9 вправ);

- часових уявлень, орієнтування у часових відношеннях (II блок (3 вправи);

- фактору сукцесивності за рівнями: перцептивний, мнестичний та інтелектуальний (III блок (16 вправ);

- фонематичних процесів (фонематичного сприймання; фонематичних уявлень; фонематичного аналізу та синтезу, слухового контролю; слухової уваги і фонематичної оперативної пам'яті (IV блок (11 вправ);

- лексико-граматичної сторони мовлення (*дослідження морфологічних узагальнень, аналізу та синтезу;* синтаксичних узагальнень, *аналізу та синтезу (*V блок *(*8 вправ*)*.

Якісний аналіз виконання діагностичних вправ I блоку показав, що серед учнів із акустичними дисграфіями (48 учнів від 55) ліворуких дітей немає. Серед дітей, що мають аграматичну та оптичну дисграфії (7 осіб від 55) – по двоє таких школярів, що становить 7,3% від загальної кількості (4 дітей від 55).

Результати виконання вправ на орієнтування у просторі дали нам змогу визначити, що із завданнями впоралися 45 учнів із 48 (81,8%), які належали до групи акустичних дизграфій. Потрібно зазначити, що 7 із 55 молодших школярів (12,7%) не змогли правильно назвати, що знаходиться ліворуч або праворуч від них,

плуталися, вгадували, слідкували за реакцією логопеда, це учні, що мали оптичну та аграматичну форми дизграфій.

Якісний аналіз виконання діагностичних вправ II блоку продемонстрував, що у дітей із групи акустичних дизграфій на достатньому рівні сформовані часові уявлення та вікові відношення у порівнянні зі школярами, що мають аграматичну та оптичну дизграфію.

Так, 43 учні з 48, що мали акустичну дизграфію (89,6%), правильно називали місяці, тижні у прямому та зворотному порядку. Демонстрували розуміння послідовності місяців, тижнів, днів у тижні, годин, хвилин та ін. Правильно орієнтувалися у таких поняттях, як «вчора – сьогодні», «раніше – зараз» та ін. Без помилок визначали вік (старший, молодший) та розподіляли ролі кожного члена родини. Правильно орієнтувалися у визначенні кількості подій за тиждень, добу, годину, хвилину. 3 дітей з 48 (6,3%) дещо плуталися у назвах місяців та тижнів, але свої помилки помічали та самостійно виправляли. 2 дитини з 48 (4,1%), що мали дизграфію внаслідок порушення аналізу та синтезу, плутаючи місяці самостійно помилки не виправляли, а також мали невеликі труднощі з визначенням віку (старший, молодший), які зникали за умов надання допомоги.

В учнів із аграматичною дисграфією (5 осіб від 55, що мали порушення писемного мовлення) виникали такі помилки: 2 школярів із 5 (40%) значно плуталися у назвах тижнів, свої помилки виправляли тільки за допомогою; 2 учнів із 5 (40%) плуталися з визначенням послідовності пір року та місяців, погано орієнтувалися у визначенні кількості подій за тиждень, добу, годину, хвилину, виникали труднощі з визначенням віку (старший, молодший), помилки виправлялися тільки за умов допомоги.

Школярі з оптичною дисграфією (2 дітей від 55, що мали порушення писемного мовлення) при виконанні вправ допустилися наступних помилок: 1 учень із 2 (50%) не знав назв місяців та не міг визначати їх послідовність, недостатньо розумів початок та кінець року, не міг вірно назвати дні тижня, пропускав їх назви. Виникали значні труднощі в обговоренні теми «Сім'я, вік і ролі у родині». Учень не міг визначити хто з братів старший або молодший за нього, з утрудненнями та за допомогою визначав обов'язки кожного члена у родині. 1 учень із 2 (50%) помилявся відносно понять «вчора»-«сьогодні»-«завтра», а також плутав, що рік складається із місяців, місяці - з тижнів, тижні - з днів, що таке доба.

Якісний аналіз виконання III блоку вправ молодшими школярами з порушеннями писемного мовлення дав нам можливість виділити наступні помилки, що виникали при виконанні діагностичних вправ:

на *перцептивному рівні* - відтворювали ритми, але уповільнено, виявляючи симптом недорозвитку серійної організації 37,5% (18 учнів із 48, що мали акустичну дизграфію); важко здійснювали плавний ланцюг послідовних елементів (труднощі у переключенні з однієї ланки на іншу) 45,8% (22 учнів із 48, що мали акустичну дизграфію); не утримували заданого порядку рухів пальців та послідовну зміну позицій рук 43,8% (21 учень із 48, що мали акустичну дизграфію); у 18 дітей із 48, що мали акустичну дизграфію (37,5%) рухова діяльність супроводжувалася зайвими рухами; була порушена схема "кінетичної мелодії" у 25 молодших школярів, що становить 52,1% від усіх акустичних дизграфій;

на *мнестичному рівні* – молодші школярі з акустичними дисграфіями мали труднощі у: повторенні серії чисел та ряду слів 47,9% (23 учні із 48); відтворенні по пам'яті малюнків парами 54,2% (26 учнів із 48); називанні предметів по пам'яті, що зображені на двох малюнках серіями (по три елементи) 58,3% (28 учнів із 48); виконанні складної інструкції (із декількох елементів) 39,6% (19 учнів із 48);

на *інтелектуальному рівні* - нестійкість задумів та забування намірів 10,4% (5 учнів із 48, що мали акустичну дизграфію); порушення динаміки інтелектуальних процесів 18,8% (9 учнів із 48); труднощі у підборі слів заданої категорії (неприємні речі, цікаві та ін.) 37,5% (18 учнів із 48); неспроможність утворення граматичних структур із відповідними прийменниками 29,2% (14 учнів із 48); не закінчують речення що відтворюють причинно-наслідкові зв'язки 35,4% (17 учнів із 48).

Слід зауважити, що одна дитина могла робити помилки не лише на одному рівні, а й на інших.

Отже, результати аналізу виконання завдань III блоку свідчать про несформованість у дітей із акустичними дисграфіями сукцесивних функцій на всіх рівнях, а саме на перцептивному, мнестичному та у меншій мірі інтелектуальному.

Якісний аналіз IV блоку вправ дав нам можливість прослідкувати, яких саме помилок допустилися діти при виконанні завдань на дослідження фонематичних процесів.

Дослідження фонематичного сприймання показало, що тільки 8 школярів із 48 (16,7%), що належали до групи акустичних дисграфії, виконали завдання правильно, а решта дітей з акустичними дисграфіями – 40 учнів (83,3%) допустилася значної кількості помилок, а саме: в умінні розпізнавати опозиційні звуки у словах-паронімах (18 учнів від 48 – 37,5%), у повторенні запропонованих нами складів (22 учні від 48 – 45,8%). Картки зі словами-паронімами діти показували неправильно, плуталися, намагалися вгадати потрібну картку, слідкуючи за виразом обличчя логопеда. Склади повторювалися також неправильно, були наявні заміни звуків на фонетично близькі: дзвінкі на глухі та навпаки. Такі помилки вказують на те, що у дітей із акустичними дисграфіями несформовано

фонематичне сприймання.

При аналізі результатів виконання школярами вправ для визначення стану сформованості слухової уваги і фонематичної пам'яті, сформованості слухового контролю та фонематичних уявлень нами визначено, що у школярів із акустичними дисграфіями, у порівнянні з аграматичною та оптичною формами, ці фонематичні процеси також недостатньо сформовані. При виконанні вправ ми виділили такі типові помилки: 28 учнів з 48 (58,3%) мали порушення фонематичних уявлень; 30 учнів з 48 (62,5%) демонстрували порушення слухової уваги; 18 учнів (37,5%) мали порушення фонематичної пам'яті; 24 учні з 48 продемонстрували несформованість слухового контролю (50%).

При дослідженні фонематичного аналізу та синтезу нами були виявлені наступні помилки: неправильне визначення спільного звука у запропонованих словах (38 учнів із 48, що мали акустичну дизграфію) – 79,2%; неправильно називався перший та останній звук (28 учнів із 48) – 58,3%; 32 дітей із 48 (66,7%) не могли скласти слова з наданих букв навіть за допомогою (за першою буквою, за першим складом, за синтезом звуків). Допущені школярами вище вказані помилки свідчать про порушення чи несформованість у них фонематичного аналізу та синтезу.

Якісний аналіз учнівських відповідей п*ри дослідженні морфологічних узагальнень* (V блок) свідчить про сформованість в учнів із акустичними дисграфіями лексико-граматичної сторони мовлення. Значних помилок при виконанні запропонованих завдань допускалися учні із аграматичною формою дизграфії.

Таким чином, підсумки констатувального експерименту, який проводився у других класах загальноосвітніх шкіл, показали, що 31,8% молодших школярів других класів мають порушення писемного мовлення. Рівень сформованості навички письма у таких дітей значно нижчий у порівнянні з молодшими школярами загальноосвітніх шкіл без порушень писемного мовлення. Експериментальним шляхом ми з'ясували, що акустичні дисграфії становлять 87,3% від усієї кількості дисграфії, виявлених у молодших школярів ЗОШ.

Наведений аналіз виконання завдань констатувального етапу дослідження молодшими школярами других класів загальноосвітньої школи *дав можливість з'ясувати,* недорозвиток або порушення яких психічних процесів і функцій є першопричиною виникнення акустичних дизграфій. Ми виявили, що в основу незасвоєння писемного мовлення покладено порушення фонематичних процесів та *недостатній рівень сформованості фактору сукцесивності (перцептивного, мнестичного та інтелектуального рівнів).*

У ході дослідження нами було помічено різницю в емоційно-вольовій сфері школярів без порушень писемного мовлення та учнів, що мають дизграфію. Так, у останніх спостерігались відсутність зацікавленості у виконанні завдань (особливо тих, які даються важче), швидка стомлюваність, недостатність вольових зусиль для виконання вправи до кінця (особливо під кінець виконання діагностичних завдань).

Проведене дослідження стало основою для планування експериментального навчання, добору певної системи вправ, які сприятимуть розвитку та формуванню тих психічних процесів і функцій, порушення, або недорозвиток яких спричинили у молодших школярів ЗОШ утруднення у формуванні навичок писемного мовлення.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Корнев А.Н. Нарушения чтения и письма у детей. СПб.: Речь, 2003. -330 с.
2. Лазарєва І. А. Проблеми профілактики оптичної дисграфії у дітей в умовах загальноосвітнього навчального закладу [Текст] / І. А. Лазарєва // Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 19, Корекційна педагогіка та психологія : научное издание / М-во освіти і науки України, НПУ ім. М.П. Драгоманова. - Київ : НПУ , 2008. - Вип. 9 : До 175-річчя НПУ імені М.П. Драгоманова. - С. 65-68.
3. Лалаева Р.И., Бенедиктова Л.В. Нарушение чтения и письма у младших школьников: Диагностика и коррекция. СПб.: «Союз», 2004. - 224 с.
4. Левина Р.Е. Нарушения речи и письма у детей: Избранные труды / Ред.-сост. Г.В.Чиркина, П.Б.Шошин. -М.: АРКТИ, 2005. 224 с.
5. Садовникова И.Н. Нарушения письменной речи и их преодоление у младших школьников. М.: Владос, 1997. - 255 с.
6. Симерницкая Э.Г. Нейропсихологическая диагностика и коррекция школьной неуспеваемости // Нейропсихология сегодня/ Под ред. Е.Д.Хомской. -М.: Изд-во Моск. Ун-та, 1995. с. 154-160.
7. Семенович А.В. Нейропсихологическая диагностика и коррекция в детском возрасте Нейропсихологическая диагностика и коррекция в детском возрасте: Учебное пособие для высших учебных заведений. - М.: Академия, 2007.- 232 с.
8. Тарасун В.В. Писемне мовлення: запобігання і корекція порушень. — К : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2007. — 150 с.