

вади мовлення з клінічної точки зору та психолого-педагогічної. А для позначення вад мовлення у дорослих та підлітків використовують лише термінологію клініко-педагогічної класифікації.

Ми вважаємо, що наше дослідження не вичерпує усіх аспектів розглянутої проблеми і може бути продовженим.

Список використаних джерел

1. Конопляста С.Ю., Сак Т.В. Логопсихологія. Навчальний посібник / за ред. М.К. Шеремет. – К.: Знання, 2010. – 293 с.
2. Логопедія. Учебник для студ. деф. фак. пед. высш. учеб. заведений. / Под ред. Л.С. Волковой. – 5-е изд. перераб. и доп. – М.: ВЛАДОС, 2004. – 704 с.
3. Логопедія. Підручник, друге видання, перероблене та доповнене / за ред. М.К. Шеремет. – К.: Видавничий Дім "Слово", 2010. – 672 с.

The analysis of existing classifications of the speech violations and recommendations about formulation the diagnosis with the help of these classifications is given in the article.

Keywords: clinical-pedagogical classification, psychological-pedagogical classification, pre-pre-school age, pre-school age, junior school age, adults and teenagers.

Отримано 25.2. 2012

УДК 372.45: 376.36

Н.М. Голуб

ФАКТОРИ, ЩО ВПЛИВАЮТЬ НА ВИНИКНЕННЯ ТРУДНОЩІВ ТА ПОРУШЕНЬ ФОРМУВАННЯ ПИСЕМНОГО МОВЛЕННЯ У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

У статті розглядаються причини труднощів та порушень формування у молодших школярів навичок читання та письма, визначаються основні біологічні та соціальні фактори у виникненні зазначених труднощів та порушень.

Ключові слова: труднощі та порушення формування навичок читання та письма, діти молодшого шкільного віку, дисграфія, дислексія, дизорфографія.

В статті розглядаються причини труднощів і порушень формування у молодших школярів навичок читання і письма, позначені основні біологічні і соціальні фактори виникнення вказаних труднощів і порушень.

Ключові слова: труднощі і порушення формування навичок читання і письма, діти молодшого шкільного віку, дисграфія, дислексія, дизорфографія.

За останні десятиріччя відзначається значне збільшення кількості учнів з вираженими труднощами у навчанні. У молодших школярів найбільші ускладнення виникають під час оволодіння письмовим мовленням. За різними статистичними даними, частота таких учнів у початкових класах становить від 20% до 60%, до того ж дисграфія та дислексія є найбільш розповсюдженими (до 80% за даними Г. Чиркіної) серед випадків стійкої неуспішності дітей у навчанні.

Формування навичок читання та письма потребує значних зусиль з боку дитини й відбувається за наявності ряду передумов: достатньої усно-мовленнєвої бази; повноцінної функціональної бази, а саме сенсорних, мнестичних, мисленнєвих процесів, уваги, дрібної моторики; необхідного рівня мотивації, програмування, саморегуляції та самоконтролю при засвоєнні навчальних дій та їх певного алгоритму (А. Богуш, М. Вашуленко, Л. Виготський, Д. Ельконін, Л. Журова, Я. Йерасик, А. Керн, О. Лурія, В. Мухіна, О. Савченко, І. Шванцара, В. Тарасун, М. Шеремет та ін.).

Навички читання та письма є надзвичайно складними за своїми психофізіологічними механізмами та рівнями організації, їх формування потребує узгодженої роботи різних структур мозку (П. Анохін, Т. Ахутіна, Н. Бернштейн, М. Жинкін, Н. Корсакова, О. Лурія, Ю. Мікадзе, О. Соколов, Є. Хомська, Л. Цветкова та ін.).

На численні труднощі молодших школярів в опануванні письмовим мовленням вказували Б. Ананьєв, Л. Виготський, Є. Гурьянов, Д. Ельконін, Т. Єгоров, М. Жинкін, О. Лурія, В. Ляудіс, І. Негуре та ін.

О. Лурія [5, с.13] зазначав: "Якщо усне мовлення засвоюється чисто практично, "живим пристосуванням" до мовлення дорослих, а його артикуляція ще довго залишається неусвідомленою, то письмо вже з самого початку є свідомим актом, що довільно будується в процесі спеціального свідомого навчання".

Відзначаючи "відставання" письмового мовлення від усного, Д. Ельконін [7] зауважував, що письмове мовлення висуває до дитини нові вимоги, потребує від неї нового типу операцій, яких не було в її психічній діяльності до того.

Порівнюючи усне та писемне мовлення, Д. Ельконін [7, с. 255-256] указував, що "усне мовлення за своєю структурою є переважно мовленням діалогічним, для нього характерна специфічна граматики (багато скорочень, недомовок), інтонаційне багатство, образність. Саме в інтонації виражена психологічна вмотивованість усного мовлення. На письмі мотив подається у більш узагальненій, більш абстрактній формі, залишається незмінним на протязі всього письмового висловлювання".

Є. Гурьянов [2, с.15] зазначав, що "під час письма учень позбавлений можливості користуватися допоміжними засобами мовлення у вигляді інтонації, міміки, жестів, що допомагають краще виразити думку і відношення до того, про що йдеться під час усного мовлення. Щоб скомпенсувати відсутність указаних виразних засобів, необхідно вимогливіше ставитися до змісту висловлювань, до засобів їх оформлення, що робить процес письма напруженим, складним, вимагає максимального зосередження".

Отже, як зазначав Л. Виготський [1], розвиток писемного мовлення потребує формування таких надзвичайно складних психічних утворень, як внутрішнє мовлення, здатність до абстракції, здійснення довільних та усвідомлених мовленнєвих дій, опора на більш віддалені від потреби мотиви.

На різних етапах оволодіння читанням та письмом у дітей виникають різноманітні труднощі. На ступені оволодіння звуко-буквеними позначеннями аналітичного етапу читання діти можуть утруднюватися у здійсненні операції злиття звуків у склади. Деяким дітям важко перейти від ізольованого узагальненого звучання певного звуку під час переведення букви у фонему до того звучання, яке характерне для нього у живому мовленнєвому потоці. Для розуміння прочитаного слова дитині необхідно співвіднести його із знайомим словом усного мовлення, а це часто викликає утруднення через низький рівень умінь диференціювати схожі за своїм оптичним образом букви, уповільненість або недостатню сформованість фонематичного та складового аналізу і синтезу слів, а також значну віддаленість у часі між зоровим сприйманням, впізнаванням та усвідомленням змісту слова.

На ступені поскладового читання аналітичного етапу впізнаванню, усвідомленню слова може заважати його штучне розподілення на окремі частини й іноді учню доводиться по кілька разів повторювати слово по складах, щоб здійснити його синтез та знайти аналог в усному мовленні, відновити змістові зв'язки з іншими словами.

Формування синтетичних прийомів читання може уповільнюватися через недостатність лексико-семантичних і граматичних узагальнень, оскільки така недостатність утруднює правильне відтворення й розуміння різних смислових зв'язків у реченні, тексті.

Осмилення прочитаного може викликати труднощі, що пов'язані з встановленням причинно-наслідкових, часових, просторових, інших логічних зв'язків у тексті; з виділенням головної думки; з виявленням особливостей емоційного стану героїв; встановленням відповідності між описаними у тексті вчинками персонажів та правилами, нормами поведінки людини у соціумі.

Оволодіння письмом теж пов'язано для дітей з різними труднощами. Письмо потребує акустичного аналізу та синтезу слів, переведення фонем у графеми, здійснення "кодування" зорових схем букв у кінетичну систему послідовних рухів для їхнього запису. Зрозуміло, що на початковому етапі навчання дитина оволодіває технічною стороною письма. Під час утворення самостійного письмового висловлювання його якісні характеристики залежать від внутрішнього програмування зв'язного тексту та окремих речень, граматичного структурування, пошуку адекватних лексичних засобів, здатності розв'язувати орфографічні завдання та здійснювати перевірку і редагування написаного, що часто викликає у школярів утруднення.

Отже, процес опанування навичками читання та письма є складним та доволі інтенсивним в умовах сучасного шкільного навчання. Саме те, що підвищення вимог до писемного мовлення дітей часто випереджає їхні можливості щодо опанування вказаними навичками, породжує численні труднощі та порушення в їх формуванні.

Цілком очевидно, що тенденцію збільшення контингенту молодших школярів з вираженими труднощами й порушеннями формування писемного мовлення можна співставити з тенденцією зростання кількості дітей із "шкільною незрілістю" та збільшенням чисельності порушень нервово-психічної сфери у дитячого населення.

За статистикою, до 80% дітей, які приходять сьогодні до 1-го класу, мають відхилення у стані здоров'я. На актуальність проблеми "шкільної незрілості" першокласників (чисельність таких дітей, за різними даними, складає до 40% - 50%) указують Т. Артемова, Г. Бориско, Г. Даниленко, А. Ковальова, С. Конова, Н. Куїнджи, Ю. Мікадзе, Т. Сорокіна та ін.

За даними Н. Куїнджи [4, с.35], у дітей із шкільною незрілістю відставання у розвитку моторики мають 80% обстежених, а дефекти звуковимови - 67% (наявність таких проявів у дітей, що досягли шкільної зрілості, зафіксовано у 25-26% випадків).

За результатами наших досліджень, на момент вступу до масової школи різні недоліки усного мовлення або низькі показники розвитку окремих боків мовленнєвої системи мають 65% дітей (обстежено 265 першокласників), недостатній розвиток дрібної моторики пальців рук спостерігається у 45% дітей. Указані дані дозволяють припускати, що

певні труднощі у формуванні писемного мовлення можуть спостерігатися у доволі значній кількості молодших школярів.

Характеризуючи недоліки підготовки дітей до школи, які, на думку педагогів, призводять до труднощів формування у дітей навичок читання та письма, вчителі початкових класів (в анкетуванні прийняли участь 48 осіб) указали:

- на недоліки усного мовлення (малий словниковий запас, порушення звуковимови, недостатньо сформований фонематичний слух) – 83% вчителів;
- на недорозвинення дрібної моторики пальців рук – 69 % вчителів;
- на недостатній розвиток психічних процесів: уваги, пам'яті, мислення – 60 % вчителів;
- на прояви у дітей швидкої втомлюваності, непосидючості, поведінкові особливості – 60 % вчителів;
- на низький рівень мотивації щодо навчання у школі й оволодіння навичками читання та письма – 44 % вчителів;
- на недостатній розвиток важливих для навчання передумов (уважно слухати, запам'ятовувати й виконувати інструкції, проявляти самостійність та елементарні перевірки дії, спілкуватися з ровесниками) – 40 % вчителів;
- на невідповідність до навчання письму дітей з провідною лівою рукою – 15 % вчителів;
- на випадки неправильно сформованих умінь та навичок читання, письма, що потребує переучування – 12 % вчителів.

Дані, отримані під час анкетування, певною мірою свідчать про те, що труднощі та порушення формування у дітей писемного мовлення пов'язані з недоліками розвитку в них усного мовлення, моторної, інтелектуальної сфери, недостатнім рівнем особистісного розвитку, який включає пізнавальні та соціальні мотиви навчання, певну довільність поведінки.

Отже, сьогодні треба говорити про значне збільшення серед першокласників чисельності дітей "групи ризику" щодо оволодіння писемним мовленням. В першу чергу, до цієї групи слід відносити дітей з недоліками розвитку мовленнєвої, когнітивної, емоційно-вольової сфери.

Слід зазначити, що поряд з труднощами формування навичок писемного мовлення (еволюційні або фізіологічні недоліки, які мають тимчасовий характер і поступово долаються) необхідно говорити про стійкі труднощі формування навичок писемного мовлення, які пов'язані із соціальною або педагогічною занедбаністю дитини, її розвитком в умовах, що ускладнені білінгвізмом. У випадках стійких

специфічних помилок, що пов'язані з недостатньою сформованістю ряду вищих психічних функцій, ми говоримо про порушення читання, письма (дислексію, дисграфію, дизорфографію).

Природа труднощів та порушень формування писемного мовлення поліетіологічна, під час її аналізу треба враховувати:

1. Конституціональні передумови, що визначають певні особливості здоров'я та розвитку дитини;

2. Екзогенні, а серед них переважно екзогенно-органічні фактори, що призводять до порушень нервово-психічної сфери, можуть обумовлювати ту або іншу форму дизонтогенезу;

3. Лінгвістичні особливості писемної форми тієї мови, якою опановує дитина під час навчання читання та письму (як відмічає О. Корнєв [3, с. 24], чим меншою в алфавітичних типах письма є їх "фонетичність", тим складніше здійснювати моделювання звукової структури слів і важче, з психологічної точки зору, засвоювати навичку письма);

4. Несприятливу ситуацію соціального розвитку дитини (недоліки сімейного виховання, проблемні стосунки з оточуючими та інші негативні мікросоціальні фактори, що утруднюють процес навчання, ускладнюють оволодіння дитиною писемним мовленням);

5. Недосконалі умови навчання, до яких слід відносити недоцільне застосування у роботі з дитиною певних методів (прийомів, дібраного дидактичного матеріалу) під час навчання читання та письму, невідповідність темпу роботи навчальним можливостям дитини, відсутність індивідуального підходу, педагогічної допомоги на разі потреби у ній та ін.

Виникнення порушень писемного мовлення пов'язано переважно з дією біологічних факторів. На певну роль конституціональних чинників, що сприяють виникненню порушень читання та письма, вказують у своїх дослідженнях Н. Bakwin, Н. Gordon, О. Корнєв, Р. Лалаєва, Z. Matejcek, M. Roudinesco, І. Садовнікова, В. Hallgren, S. Hinshelwood та ін. Але навіть у тих випадках, коли виникнення порушень писемного мовлення пов'язано із спадковим фактором, він частіше за все сполучається з дією екзогенних чинників.

У більшості випадків порушення писемного мовлення визначаються як складні мовленнєві порушення, що обумовлені анатомічною або функціональною незрілістю певних структур мозку (Д. Ісаєв, К. Єфремов, В. Ковальов, О. Лурія, С. Ляпідевський, С. Мнухін, А. Сиротюк та ін.).

Сьогодні порушення писемного мовлення частіш за все розглядаються як вади, що включені у структуру нервово-психічних і важких мовленнєвих розладів. Найбільш часто дислексія, дисграфія,

дизорфографія спостерігаються у дітей із затримкою психічного розвитку (ЗПР), синдромом дефіциту уваги з гіперактивністю (СДУГ), загальним недорозвиненням мовлення (ЗНМ), психічний або мовленнєвий дизонтогенез в яких обумовлений резидуально-органічними порушеннями ЦНС. Ушкодження або незрілість певних мозкових структур призводять до недостатньої сформованості ВПФ, що й обумовлює порушення у формуванні писемного мовлення.

Цілком очевидно, що різноманітні порушення ЦНС легкого ступеню спостерігаються набагато частіше, ніж грубі, виражені розлади. Через їхню парціальність на них не завжди звертають серйозну увагу, хоча зміни у психічному розвитку дітей з мікрофункціональними порушеннями мозку займають статистично значуще місце у зв'язку з їх шкільною невстигаемістю. Нервово-психічні порушення у дітей, що виявляються у певних змінах функціонування окремих мозкових структур або мозку в цілому, часто об'єднують у групу під назвою "мінімальні мозкові дисфункції"(ММД).

Дослідження З.Тржесоглава [6, с. 24] свідчать, що у дітей із ММД найбільш часто виявляються такі характерні ознаки: порушення уваги (93% дітей) – діти не можуть концентрувати і підтримувати увагу на протязі певного часу у відповідності до показників вікової норми, не можуть відсторонюватися від подразників зовнішнього середовища, що пов'язано з підвищеною їх відволікаемістю; прояви гіперактивності (80%) або навпаки гіпоактивності (20%); наявність більше п'ятох легких за ступенем прояву неврологічних ознак (77%) – порушення асоціативних рухів, координації рухів, наявність гіперкінезів, порушень сухожильних рефлексів та ін.; емоційна лабільність (71%) – підвищений неспокій з вираженими невротичними проявами (різкі коливання настрою, підвищена подразливість, плаксивість, почуття страху та ін.); порушення сприйняття та утворення понять (68%) – утруднення у малюванні предметів, визначенні частини і цілого, величини, просторового розташування об'єктів, розрізненні на слух звуків, сприйманні й відтворенні ритмів; підвищена імпульсивність (66,5%) – порушення комунікації, взаємодії з іншими внаслідок неадекватного сприйняття ситуації та власних можливостей, низького рівня самоконтролю; підвищена втомлюваність (у 65,7% психічна, у 30% фізична), головні болі (29%); інфантильна поведінка (63%); порушення мовлення, у тому числі звуковимови (50%), а у 26-40% дітей порушення писемного мовлення.

Органічні ушкодження ЦНС у перинатальний або ранній постнатальний період часто спричиняють певні відхилення у формуванні психічних функцій, але висока пластичність мозку та

значний компенсаторний потенціал певною мірою згладжують ці недоліки та врівноважують роботу функціональних систем. Дезінтеграція в роботі мозку може виникнути в критичний віковий період. Саме таким періодом часто є початок навчання у школі. У цей період навантаження на нервову систему значно збільшується, що й викликає прояви певної неузгодженості у роботі ряду мозкових структур. Це стає помітним при зростанні вимог щодо засвоєння дітьми певних умінь та навичок, бо у процесі навчання формуються більш складні функціональні системи. Чим складніше рівень вимог, тим більше навантаження на ЦНС, тим, відповідно, можуть бути більш вираженими прояви дезінтеграції в роботі структурно-функціональних блоків мозку, дефіцитарність яких у дошкільний період була певним чином скомпенсована (Н. Корсакова, Ю. Мікадзе, О. Балашова).

Спроможність оволодівати писемним мовленням безпосередньо пов'язана з достатнім розвитком у дитини когнітивних, а також мовленнєвих і мовних здібностей. Невідповідність когнітивного та мовленнєвого розвитку дитини показникам норми на момент початку шкільного навчання збільшує ризик виникнення в неї порушень формування писемного мовлення.

За спостереженнями Л.Парамонової (2011), у масових школах стрімко збільшується чисельність дітей з третім (за Р. Левіною) та четвертим (за Т. Філічевою) рівнями ЗНМ. Збільшується також чисельність дітей із ЗПР, СДУГ. Це пояснює неухильне зростання кількості випадків порушень у дітей писемного мовлення.

У дітей із ЗНМ, ЗПР, СДУГ часто має місце виражена нерівномірність психічного розвитку. Недорозвинення певних вербальних та невербальних вищих психічних функцій нерідко сполучається і збільшує варіативність патогенетичних особливостей дислексії, дисграфії, дизорфографії. Недостатність функціонування кількох нейрофізіологічних механізмів, що організують складні системні процеси шляхом інтеграції різних нервових центрів, уповільнює темпи формування писемного мовлення, викликає різні за характером стійкі специфічні помилки, які важко піддаються корекції.

Безумовно, біологічні фактори, а серед них фактор, що пов'язаний з перинатальною патологією ЦНС, відіграють ключову роль в етіопатогенезі порушень писемного мовлення, у проявах більш виражених труднощів в оволодінні навичками читання та письма. Але у сьогоденних соціально-економічних умовах необхідно говорити й про дію ряду несприятливих соціальних факторів, які посилюють дію шкідливих біологічних чинників:

- збільшення неблагополучних сімей, зростання випадків соціальної та педагогічної занедбаності дітей;

- різноманітні недоліки сімейного виховання;
- збільшення кількості сімей, в яких розвиток дітей ускладнений умовами білінгвізму, низьким загальним культурним рівнем батьків, їх неправильним мовленням, дефіцитом спілкування та ін.

Наприклад, сьогодні склалося так, що у певних регіонах України одночасно функціонують дві мови (українська та російська), до того ж зростає чисельність сімей емігрантів. Для здорової дитини розвиток в умовах білінгвізму (українська та російська мови) часто не є перешкодою щодо мовленнєвого розвитку, вона поступово оволодіває двома мовами, вивчає літературну спадщину двох народів, що збагачує її досвід і дає певні переваги в особистісному зростанні. Для дітей з певними відхиленнями у психічному і мовленнєвому розвитку (ЗПР, СДУГ, ЗНМ) розвиток в умовах білінгвізму є більш складним, їм набагато важче засвоювати одночасно й українську, і російську мови через вплив вираженого за своїми проявами явища інтерференції. Це гальмує мовленнєвий розвиток дітей, призводить до помилок у їхньому усному, а потім й у писемному мовленні. Ускладнює розвиток таких дітей і те, що самі дорослі недостатньо слідкують за своїм мовленням, часто змішуючи ці близькі одна до одної мови у процесі спілкування.

Таким чином, однією з гострих проблем сьогодення є тенденція зростання чисельності дітей з труднощами та порушеннями формування в них писемного мовлення. Обумовлює такі труднощі та порушення складний комплекс причин та несприятливих факторів. Екзогенно-органічний чинник є ключовим у виникненні дислексії, дисграфії, дизорфографії, але ціла сукупність та переплітіння біологічних і соціальних факторів обумовлюють складну й варіативну структуру вад читання та письма. До того ж складність і варіабельність патогенетичних механізмів дислексії, дисграфії, дизорфографії пов'язані з незавершеністю у дітей цереброгенезу, з вираженістю динамічних змін зв'язків між різними системами мозку. Це, в свою чергу, відображає специфіку і неоднорідність проявів відхилень у розвитку вербальних і невербальних психічних функцій в учнів з порушеннями писемного мовлення, різноманітність специфічних помилок у них під час читання та письма.

Список використаних джерел

1. Выготский Л.С. Мышление и речь. Психологические исследования. – М.: Лабиринт, 1996 – 416 с.
2. Гурьянов Е.В. Психология обучения письму – М.: Изд-во Академии педнаук РСФСР, 1959 – 264 с.

3. Корнев А.Н. Нарушения чтения и письма у детей. – СПб.: Речь, 2003. – 330 с.
4. Куинджи Н.Н. Функциональная готовность к школе: ретроспектива и актуальность // Вестник Российской АМН. – 2009. – № 5. – С.33 – 37.
5. Лурия А.Р. Очерки психофизиологии письма // Письмо и речь: Нейролингвистические исследования. – М.: Изд. центр "Академия", 2002. – 352 с.
6. Тржесоголава З. Лёгкая дисфункция мозга в детском возрасте. – М.: Медицина, 1986. – 256 с.
7. Эльконин Д.Б. Развитие устной и письменной речи учащихся // Хрестоматия по возрастной и педагогической психологии / Под ред. И.И. Ильясова, В.Я. Ляудис. – М.: Изд-во Московского университета, 1980 – 265 с.

The article examines the causes of difficulties and disorders when forming reading and writing skills of primary school children. Main biological and social factors engendering mentioned difficulties and disorders are also specified in the article.

Keywords: difficulties and disorders when forming reading and writing skills, primary school children, dysgraphia, dyslexia, dysorfographia.

Отримано 25.2.2012

УДК 376.37 (075.8)

С.А. Демиденко

УДОСКОНАЛЕННЯ ЛЕКСИКИ ЕМОЦІЙ УЧНІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ СПЕЦІАЛЬНИХ ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ ШКІЛ ДЛЯ ДІТЕЙ З ТЯЖКИМИ ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ НА УРОКАХ ПОЗАКЛАСНОГО ЧИТАННЯ

У статті показані організація і результати дослідження лексики емоцій молодших школярів, які мають порушення мовлення і напрямки корекційно-педагогічної роботи з її удосконалення. Показані можливості використання результатів дослідження в практиці навчання російській мові учнів початкових класів шкіл для дітей з тяжкими порушеннями мовлення.