

Список використаних джерел

1. Волкова Г. А. Методика психолого-логопедического обследования детей с нарушениями речи. Вопросы дифференциальной диагностики: Учебно-методическое пособие. – СПб.: "ДЕТСТВО-ПРЕСС", 2009. – 144 с.
2. Грибова О. Е. Технология организации логопедического обследования: Методическое пособие.– М.: Айрис-пресс, 2005.– 96 с.
3. Громова О.Е., Соломатина Г.Н. Логопедическое обследование детей дошкольного и младшего школьного возраста: Методическое пособие. М.: ТЦ Сфера, 2005. – 198 с.
4. Логопедія. Підручник, друге видання, перероблене та доповнене. За ред. М.К.Шеремет. – К.: Видавничий Дім "Слово", 2010. – 672 с.
5. Поваляева М. А. Справочник логопеда. – Изд. 8-е. – Ростов н/Д: Феникс, 2007. – 445 с.

The article presents the main diagnostic criterion for determining the level of formation of speech function in children of different age groups and proposed sample design logopaedic conclusions.

Keywords: criteria, medical history, mental processes, motility, anatomy and mobility of articulation of the structural components of speech.

Отримано 5. 11.2012

УДК 376-056.264.091.33:81

*В.Н. Чередніченко,
Л.В. Тенцер*

**ПРАКТИЧНА РЕАЛІЗАЦІЯ НАУКОВИХ ПРИНЦИПІВ
КОРЕКЦІЙНОГО ЛОГОПЕДИЧНОГО ВПЛИВУ НА ДІТЕЙ ІЗ
ПОРУШЕННЯМИ ПИСЕМНОГО МОВЛЕННЯ**

У статті висвітлено наукові принципи корекційного логопедичного впливу при порушеннях писемного мовлення та шляхи їх практичної реалізації у процесі формування навичок фонематичного аналізу у дітей молодшого шкільного віку, що мають труднощі в опануванні навичок грамотного письма.

Ключові слова: писемне мовлення, письмо, дисграфія, принципи, фонематичний аналіз, фонемографіми, фонемографічні помилки.

В статье освещены научные принципы коррекционной логопедической работы при нарушениях письменной речи и пути их практической

реализации в процессе формирования навыков фонематического анализа у детей младшего школьного возраста, которые имеют трудности в овладении навыком грамотного письма.

Ключевые слова: письменная речь, письмо, дисграфия, принципы, фонематический анализ, фонемографемы, фонемографические ошибки.

Як засвідчують дослідження, діти із порушеннями письма та читання складають значну частину учнів, що не встигають з предметів мовного циклу у загальноосвітніх школах та спеціальних корекційних закладах. Неуспішність з рідної мови негативно впливає на емоційно-вольовий, когнітивний розвиток дітей, зумовлює відхилення у поведінці, що, у свою чергу, позначається на формуванні дитячої особистості в цілому, призводить до шкільної, а, в подальшому, і соціальної дезадаптації.

Саме тому пошук найбільш оптимальних шляхів попередження та подолання дисграфії, дислексії та дизорфографії в учнів початкових класів є актуальною, соціально значущою проблемою.

Механізми порушень читання та письма загалом є схожими, тому і в методиці роботи з їх подолання існує багато спільного. Під час побудови корекційного логопедичного впливу слід враховувати наступні важливі принципи:

1) принцип комплексності, який передбачає корекційний вплив на весь комплекс мовленнєвих порушень – усне мовлення, читання та письмо;

2) патогенетичний принцип передбачає урахування механізмів порушення. Порушення письма та читання можуть бути пов'язаними з вадами усного мовлення дитини або спостерігатись у дітей при достатній сформованості лексико-граматичної та фонетичної сторін мовлення. У цих випадках порушення писемного мовлення обумовлені недостатнім засвоєнням основних специфічних операцій процесу читання або письма внаслідок різних причин. Так, заміни на письмі букв, що позначають близькі за акустико-артикуляційними ознаками звуки, можуть бути викликаними порушенням слухо-вимовної диференціації фонем, порушенням слухового контролю, порушеннями фонематичними уявленнями внаслідок неправильної вимови звуків. Корекційна робота має спрямовуватися на відновлення порушених психічних функцій, які забезпечують оволодіння операціями читання та письма.

3) принцип урахування психологічної структури процесів читання та письма та характеру порушення мовленнєвої діяльності. Суть його полягає в тому, щоб в процесі логопедичної роботи не тільки сформулювати ту чи іншу мовленнєву дію чи операцію, а й довести їх до автоматизму.

4) принцип максимальної опори на полімодальні аферентації, на різні функціональні системи та аналізатори передбачає застосування різних функціональних систем у формуванні вищих психічних функцій. Так, процес диференціації фонем спочатку здійснюється за участю зорової, кінестетичної та слухової аферентацій. Пізніше провідну роль під час диференціації набуває слухова диференціація. Тому при недорозвиненні диференціації фонем спочатку здійснюється опора на зорове сприймання артикуляції звуку,

кінестетичні відчуття під час його вимови, а потім на його слуховий образ.

5) принцип опори на збережені ланки порушеної функції. Так, при порушенні у дитини фонематичного сприймання, звуковий аналіз формують, спираючись на оральний образ цього звуку, кінестетичні відчуття, тобто на збережені кінестетичні та зорові аферентації. При оптичній дисграфії та дислексії диференціацію букв на початкових етапах здійснюють з опорою на руховий аналізатор (кінестетичні відчуття під час відтворення букв) та на тактильне сприймання.

б) принцип поетапного формування розумових дій передбачає поступове переведення дії із зовнішнього плану у внутрішній план. Дослідження у галузі психології (Л.С.Виготський, О.М.Леонтьєв, П.Я.Гальперін, Д.Б.Ельконін та ін.) свідчать про те, що формування кожного уміння та навички проходить кілька етапів: виконання дій за допомогою розгорнутих операцій, що проходять у зовнішньому плані, далі – поступове їх згортання і виконання за участю зовнішнього мовлення, а потім – перенесення у внутрішній план і виконання як автоматизованих розумових дій. Враховуючи те, що переважна більшість операцій читання і письма (звуковий та зоровий аналіз і синтез, слуховий та зоровий контроль) являють собою розумові дії, необхідно враховувати такі принципи формування розумових дій:

1) починати формування аналізу та синтезу слід з найбільш простих його видів, поступово, поетапно переходячи до більш складних видів;

2) під час формування звукового аналізу та синтезу необхідно спиратися на збережені аналізатори, на наочність та інші допоміжні засоби, і тільки згодом виконувати дії аналізу за уявленням.

Таким чином, в процесі логопедичної роботи поступово відбувається інтеріоризація дії звукового аналізу.

7) принцип урахування зони „найближчого розвитку” (за Л.С.Виготським) передбачає поступовий розвиток тієї чи іншої психічної функції, з урахуванням того рівня, на якому виконання завдання можливе з незначною допомогою з боку педагога.

8) принцип поступового ускладнення завдань та мовленнєвого матеріалу;

9) принцип системності у застосуванні різних методів та прийомів в залежності від мети, особливостей та етапу корекційної роботи. Так, під час формування операцій використовуються прямі та опосередковані прийоми та вправи. Наприклад: під час несформованості **звукового аналізу та синтезу** використовуються **прямі прийоми**, такі як: підкреслена вимова одного із звуків у слові за допомогою сили голосу, або протяжної вимови; виділення звуку, який найчастіше повторюється з ряду слів, речення, вірша; виділення звуку зі слова на основі опису його артикуляції та ін.).

При порушенні у дитини певної функції слід використовувати **опосередковані** прийоми. Наприклад, при порушенні вимови звуковий аналіз формують, спираючись на слуховий та зоровий образ звуку, гальмуючи невірні кінестетичні відчуття.

10) принцип урахування симптоматики та ступеню вираженості дисграфії та дислексії.

11) принцип діяльнісного підходу передбачає необхідність корекційного впливу на всі етапи складної мовленнєвої діяльності процесів

читання та письма (мотив, програмування, операції читання та письма, етап контролю). Спочатку формуються порушені операції мовленнєвої діяльності, поступово, по мірі автоматизації окремих операцій, формується цілісна структура мовленнєвої діяльності.

12) онтогенетичний принцип передбачає врахування етапів та послідовності формування певних функцій в онтогенезі. Так, в логопедичній роботі, спрямованій на корекцію оптико-просторових помилок, необхідно враховувати послідовність формування зорово-просторових функцій в онтогенезі: 1) розвиток орієнтації у власному тілі, диференціація правої та лівої його частин; 2) орієнтація у навколишньому просторі; 3) визначення просторових співвідношень елементів графічних зображень, букв, цифр.

Розглянемо, яким чином дані принципи реалізують в практиці організації корекційно-розвивальної логопедичної роботи з молодшими школярами, що мають стійкі специфічні порушення читання та письма.

Засвоєння фонемного складу слова є основою для навчання дітей грамотного письма. Д.Б. Ельконін у своїй науковій праці неодноразово наголошував, що від рівня усвідомлення дитиною звукової дійсності мови і будови звукової форми слова залежить засвоєння не лише грамоти, а й граматики й орфографії. “Не вміючи виділити звуки зі слова, назвати їх послідовність, учні не зможуть у процесі письма підібрати та правильно застосувати для них відповідні букви. Без цього неможливе не тільки оволодіння грамотою, а й усією мовою – граматиною та орфографією. Без формування навичок звукового аналізу, без розвитку у дітей фонематичного сприймання навчати грамоти важко” [1].

Звуковий аналіз є найбільш складною формою мовного аналізу, однак саме його сформованість є однією з головних умов оволодіння дитиною читанням та письмом на основі аналітико-синтетичного звукобуквеного методу, а також для засвоєння фонетичного та морфологічного принципів правопису, провідних в українській мові.

Терміном „фонематичний аналіз” визначають як елементарні, так і складні форми звукового аналізу. До **елементарної форми** відноситься **виділення звуку на фоні слова**. **Більш складною формою** є **виділення першого та останнього звуку зі слова та визначення його місця (початок, середина, кінець)**. **Найбільш складним** є **визначення послідовності звуків у слові, їх кількості та місця по відношенню до інших звуків**.

Уміння здійснювати фонематичний аналіз формується на **трьох рівнях: звуковому, фонемно-буквеному (графічному) та орфографічному**.

У добукарварному періоді учні аналізують **звуковий** склад груп звуків та слів. Під час вивчення букв робота переходить на **фонемно-буквений** рівень, на співвіднесення букви з фонемою, яку вона позначає. Діти знайомляться з м'якими приголосними та способами їх позначення, з великою буквою та ін. .

Орфографічний рівень підключається, коли школярі вивчають наголос, спостерігають в слові наголошений та ненаголошений голосні та констатують той факт позначення одного і того ж ненаголошеного голосного звука двома різними буквами (весна - зима). Потім подібні

спостереження здійснюються на матеріалі парних приголосних (пух – біз).

Кожний із названих рівней формування фонематичного аналізу передбачає послідовне вирішення певних навчальних завдань та оволодіння школярами необхідними для цього вміннями.

Завдання звукового рівня полягають у розрізненні звуків мовлення, здатності охарактеризувати їх за основними акустичними та артикуляційними ознаками; виділяти в слові наголошений та ненаголошений голосний та парні приголосні звуки, а також визначати кількість та послідовність звуків у слові.

Завданнями фонемно-буквеного рівня виступає позначення фонем відповідними буквами, а також м'якості приголосних звуків.

Задачами орфографічного рівня є розуміння та здатність визначити сильну та слабку позиції звуку, а також впізнати орфограму (небезпечне місце).

Якщо для нормально розвиненої дитини молодшого шкільного або старшого дошкільного віку оволодіння усвідомленим фонологічним аналізом є цілком посильним завданням, то формування названих операцій у дітей із порушеннями мовленнєвого розвитку супроводжується цілим рядом труднощів.

Саме тому пошук ефективних методик формування навичок фонематичного аналізу з метою подолання та попередження дисграфічних помилок є предметом досліджень науковців, корекційних педагогів, логопедів-практиків, а також вчителів початкових класів.

Розроблена **методика "Письмо без зошита та ручки"** розрахована на дітей-логопатів із ФФНМ, ЗНМ, а також із дисграфією та дислексією. Суть її полягає в тому, що за основу формування звукового аналізу слів береться позвукова вимова та побуквене уявлення заданого слова з опорою на рахувальні різнокольорові математичні палички зі співвіднесенням їх із відповідними буквами, одна з яких вивчається на конкретному уроці та позначається червоним кольором. Решта літер цього ж слова викладаються іншими паличками одного кольору.

Опанування даною методикою передбачає сформованість в учнів фонематичного сприймання та елементарних навичок звукового аналізу, а саме: виділяти заданий звук серед інших звуків, склад та слово із заданими звуком серед інших складів та слів, а також уміння визначати місце заданого звука у слові (початок, кінець, середина).

Слід відзначити, що кожна літера слова викладається паличкою як літера, а не як звук, тобто дитина вчиться "писати" слова, уявляючи кожну букву. Це дозволяє дитині актуалізувати зоровий образ букви, що стоїть за відповідним звуком або відповідними звуками та слово цілком, зосередити увагу саме на позначенні відповідної букви. Ця умова є обов'язковою, бо саме її дотримання забезпечує безпомилкове відтворення звуко-буквеного складу слова на письмі та сприяє попередженню та подоланню дисграфічних фонетичних помилок на пропуски та перестановки літер у словах.

Особливо цінним цей прийом відтворення звуко-буквеної моделі слова виступає під час вивчення голосних звуків та відповідних ним букв, оскільки пропуски голосних на письмі становлять численну групу помилок; а також голосних другого ряду (*я, ю, є і*), під час позначення яких на письмі діти

вживають не дані букви, а букви *йа, йу, йе, йі*. Ці помилки є також дуже поширеними у письмі молодших школярів. Наприклад, під час вивчення йотованих буква **я** позначається у слові червоною паличкою, решта інших букв - синіми: *яблуко - //, акація - //, пояс - //, цибуля - //*.

Під час вивчення голосних усі голосні позначаються паличками червоного кольору, приголосні – синіми або різнокольоровим паличками: *автобус - //, ромашки - //*.

Значне місце на логопедичних заняттях відводиться роботі з формування навичок диференціації опозиційних (близьких за акустико-артикуляційними ознаками) фонемографем, що змішуються на письмі. З метою розрізнення твердих – м'яких, дзвінких – глухих, свистячих – шиплячих, сонорних р – л та африкат дані звуки позначаються паличками різних двох кольорів. Наприклад, П – червоний, Б – зелений кольори: *береза - //, помідор - //; горобина - //, тополя - //, гриб - //, суп - //, побудувати - //*.

При цьому на класній дошці виставляються зразки: буква і під буквою паличка відповідного кольору, наприклад:

С З Ш Ж

////

Дану методику доцільно використовувати як на фонемно-буквеному, так і на орфографічному рівнях. Так, під час вивчення правопису ненаголошених голосних *е* та *и* у корені слів доцільно також використовувати різнокольорові контрастні палички з метою привертання уваги до даної орфограми, вироблення в учнів орфографічної пильності та зорової пам'яті, що, в свою чергу допоможе запобігти виникненню орфографічних помилок. Корисною буде дана методика і під час формування понять "*наголошений голосний*", "*ненаголошений голосний*", "*сумнівний приголосний*", "*м'який приголосний*" тощо.

Корекційна робота проводиться за програмовим змістом, але з урахуванням індивідуальних особливостей та здібностей учня.

Наочно-образна опора у вигляді рухливого набору паличок сприяє формуванню зорово-моторної та слухо-вимовної координації через те, що промовляння кожного звука слова, в даному випадку, забезпечується за рахунок поступових рухів взаємних дій аналізаторів, що утворюють процес письма: послідовний рух руки та погляду зліва направо співпадає з послідовним промовлянням та слуховим сприйманням звуків слова та зоровим уявленням образу букви.

Коли логопед працює з групою учнів, то він має можливість спостерігати труднощі кожного учня в кожному конкретному випадку аналізу та синтезу та відповідно забезпечити тренування кожного учня, який має можливість в неодноразових спробах уточнити кількість і послідовність звуків (зорових образів букв), навчитись не помилятися під час такого "письма без зошита та ручки", чого не відбувається у звичайних письмових роботах, коли учень отримує свою роботу тільки через декілька днів з виправленнями вчителя, що не є навчальним моментом.

Слід відзначити, що запропонована методика формування дії звукового аналізу слова вимагає від логопеда певного терпіння і на початкових етапах навчання багато часу. Запропоноване завдання повинно бути успішно

доведене до завершення кожним учнем. У цій роботі неможна "загубити" жодного самого повільного учня – терпіння усіх обов'язково забезпечиться у подальшому якісним письмом.

Пізніше ці завдання будуть виконуватись швидко, при цьому учні аналізують та викладають потрібні палички, що позначають загальну кількість фонемографем у слові та місце у ньому конкретної фонемографемі, що вивчається на уроці.

Як позитивне відзначимо, що під час звичайного письма вже написана частина слова стає наочною опорою, полегшуючи подальший аналіз слів. У роботі ж із паличками така "підказка" відсутня: і проаналізовану, і ту частину слова, що належить аналізувати, дитина повинна утримувати в оперативній пам'яті без буквених опор – за уявою. А це сприяє розвитку мовно-слухової пам'яті, яка у більшості дітей – дисграфіків та дислексиків порушена або недостатньо розвинута. Логопед же, в свою чергу, враховує можливості дітей та спрямовує збільшення обсягу оперативної пам'яті дитини.

Отже, як засвідчив досвід практичної роботи, дана методика забезпечує стійкий позитивний ефект під час засвоєння навички звукового аналізу слів.

Вона є досить простою та доступною для батьків дітей-логопатів і може використовуватись як домашнє завдання, забезпечуючи взаємозв'язок логопеда з батьками, сприятиме більш досконалому закріпленню отриманих навичок на уроці.

Список використаних джерел

1. Эльконин Д.Б. Формирование умственного действия звукового анализа слов у детей дошкольного возраста // Доклады АПН РСФСР, Вып. 1. – 1957.
2. Логопедія. Підручник. За ред. М.К.Шеремет. К.: Видавничий дім "Слово", 2010. С.505 – 596.
3. Мисаренко Г.Г. Методика обучения младших школьников русскому языку с коррекционно-развивающими технологиями. – М: Академия, 2004.
4. Прищепова И.В. К вопросу о коррекционном обучении младших школьников с речевой патологией // Личность, образование и общество в России в начале XXI века: СПб.: ЛОИРО, 2001.
5. Чередніченко Н.В. Методика формування в учнів із тяжкими вадами мовлення звукового аналізу та синтезу слів. // Педагогіка та методика: спеціальні. Збірник наукових статей . – К., 2001.

The article is devoted to effective method of forming the skills of phonemic analysis of the primary school-age children with disorders of speech in writing, directed on overcoming of difficulties in mastering the phonetic principle of the letter, and also outlined the main causes and mechanisms phonetic and graphics mistakes.

Keywords: writing, letter, dysgraphia, phonemic analysis.

Отримано 9. 11.2012