**Маркіна А. Б., Мельник О. В.**

**Профілактика та корекція порушень читання та письма молодших школярів в умовах закладу загальної середньої освіти**

 *У статті представлена робота по профілактиці та корекції порушень читання та письма у молодших школярів, наведені ігри та вправи, які направлені на виправлення цих недоліків.*

 Багаторічна практика роботи з учнями початкових класів на шкільному логопедичному пункті при закладі загальної середньої освіти ( далі – ЗЗСО) дозволила виявити, що за останнє десятиріччя у дітей відбулися великі зміни у сфері мовленнєвої діяльності. Науково-технічний прогрес, а саме, комп’ютеризація , мобільні телефони, смартфони, значно змінивши форми комунікації, перемістили спілкування у віртуальний простір. Діти більше взаємодіють з комп’ютером, контактують через Інтернет , по телефону та менше розмовляють у грі, дивлячись один одному в очі. Здійснюється менше безпосереднього спілкування через звук, а більше через букву. Тенденція на перевагу опосередкованого гаджетами спілкування, обмежує розвиток усного мовлення, що в подальшому являється однією з причин мовленнєвого недорозвитку та труднощів в оволодінні читанням та письмом дітьми молодшого шкільного віку. Якщо раніше діти приходили до першого класу з порушенням вимови 2-4 звуків, то зараз це 10-14 звуків. Навіть слабо виражені відхилення у фонетичному та лексико-граматичному розвитку становлять серйозну перепону в засвоєнні програми початкової школи.

У результаті відхилень у розвитку усного мовлення виникають порушення письма і читання у дітей: не сформованість в повній мірі фонематичного сприйняття або, що буває частіше, недорозвинення всіх його компонентів (фонетико-фонематичного та лексикограматичного). Коли у дитини недостатньо розвинутий фонематичний слух, фонематична уява, фонетико-фонематичні порушення мовлення та граматична будова мовлення, виникають специфічні помилки, які не пов’язані зі знанням орфографічних правил української мови:

* пропуск голосних та приголосних букв;
* перестановка букв, зайві букви;
* пропуск складів, зайві склади;
* заміна голосних у сильній позиції;
* заміна йотованих голосних;
* заміна приголосних;
* позначення твердості - мʾякості приголосних на письмі голосними; позначення мʾякості ь знаком;
* недописування слів;
* заміна слів та їх спотворення;
* роздільне та злите написання слів, прийменників.

Причиною таких помилок є :

* нечітке співвіднесення фонеми з графемою;
* нечітка різниця звуків, які мають акустико-артикуляційну схожість, коли змішуються наступні фонеми: парні дзвінкі та глухі приголосні, сонори, лабіалізовані голосні, свистячі, шиплячі, африкати.

 Мета статті - проаналізувати ряд наукових підходів, провідних фахівців з питань дислексії та дисграфії та запропонувати авторський дидактичний матеріал, спрямований на виявлення, попередження та корекцію по подоланню мовленнєвих порушень. Показати необхідність використання інноваційних методів та прийомів під час подолання мовленнєвих вад у учнів молодших класів на шкільному логопедичному пункті. Тому, використовуючи власний досвід, ми пропонуємо ігри, завдання, вправи, які опробовані нами на заняттях та рекомендуємо застосовувати їх поряд з традиційними методами корекції.

 Нездатність та складність в оволодінні читанням та письмом являють собою найпоширеніші форми мовленнєвої патології у молодших школярів [2,5,7,8]. Термінологічно, порушення письма позначають наступними термінами: аграфія (від грец. а − частка, що означає заперечення, grapho − пишу) – повна нездатність до засвоєння письма; і *дисграфія* (від грец. dis − частка, що означає розлад, grapho − пишу) – специфічне порушення письма. Недоліки читання визначають алексією (від грец. а − частка, що означає заперечення, і lego − читаю) – повна нездатність до засвоєння читання; і *дислексією* (від грец. dis − приставка, що означає розлад, lego − читаю) – специфічне порушення читання. У психології під дислексією розуміють стани, основним проявом яких є стійка вибіркова нездатність оволодіти навичкою читання, незважаючи на достатній для цього рівень інтелектуального та мовленнєвого розвитку, відсутність порушень слухового і зорового аналізаторів та оптимальні умови навчання.Основним порушенням при цьому є стійка нездатність оволодівати злиттям звуків у сктади і автоматизованим читанням цілими словами, шо часто супроводжується недостатнім розумінням прочитаного. В основу розладу покладено порушення специфічних церебральних процесів, що загалом формують основний функціональний базис навички читання [2].

Р.І. Лалаева дає наступне визначення: дисграфії - це часткове порушення процесу письма, що виявляється в стійких, повторюваних помилках, обумовлених несформованістю вищих психічних функцій, що беруть участь в процесі письма [5].

І. Н. Садовникова визначає дисграфію як часткове порушення письма (у молодших школярів - труднощі оволодіння письмовою мовою), основним симптомом якого є наявність стійких специфічних помилок. Поява таких помилок в учнів загальноосвітньої школи не пов'язане ні зі зниженням інтелектуального розвитку, ні з вираженими порушеннями слуху і зору, ні з нерегулярністю шкільного навчання [3].

Дослідники по-різному характеризують види дисграфічних помилок. Наприклад, Р. І.Лалаева виділяє наступні групи помилок при дисграфії:

 • спотворене написання букв;

 • заміна рукописних букв, що мають графічну схожість, а також позначають фонетично подібні звуки;

 • спотворення звукобуквенної структури слова (перестановки, пропуски, додавання, персевераціі букв, складів);

 • спотворення структури пропозиції (роздільне написання слова, злите написання слів, контамінації слів);

  • аграматизми на письмі (порушення узгодження і керування у словосполученнях) [5].

 Серед причин, що викликають дисграфію, виділяються: обумовлена шкідливими впливами або спадковою схильністю затримка у формуванні важливих для письма функціональних систем; порушення усного мовлення органічного генезу; проблеми становлення у дитини функціональної асиметрії півкуль (латералізація); затримка в усвідомленні дитиною схеми тіла [1]. Дисграфія може бути наслідком порушення сприйняття простору і часу, а також, аналізу і відтворення просторової і тимчасової послідовності. Спровокувати її появу можуть афективні розлади. Клініко-психологічними і нейропсихологічні дослідження показують, що дисграфія у багатьох випадках не є моносимптоматичним станом. Розлади письма часто не тільки виникають на тлі недостатності церебральних функцій, але і супроводжуються когнітивними, неврозоподібними та психоорганічними порушеннями. Звідси важливо виявляти і враховувати можливі психопатологічні особливості дитини з дисграфією (емоціональноволеву незрілість, низьку розумову працездатність, підвищену стомлюваність, утруднення довільної концентрації уваги та ін.). Така інформація про дитину дозволить більш якісно організувати корекцію дефекту, підключити до участі в ній відповідних фахівців, що може позитивно позначитися на термінах і ефективності корекційного впливу [4].

*Класифікація* дисграфії здійснюється на основі різних критеріїв: з урахуванням порушених аналізаторів, психічних функцій, несформованості операцій письма.

 М. Хватцев виділив такі види дисграфії: дисграфія на основі акустичної агнозії та вад фонематичного слуху; внаслідок порушень усного мовлення («графічна недорікуватість»); на основі порушень вимовного ритму; оптична; в разі моторної та сенсорної афазії [10].

 О.Токарева, розглядаючи дисграфію з позицій психофізіологічного підходу як наслідок порушеної аналітико-синтетичної діяльності мовнослухового, зорового та рухового аналізаторів, виділяє три види дисграфії: акустичну, оптичну, моторну [6].

 Основним симптомом акустичної дисграфіїє помилки на змішування та заміни літер, які позначають звуки, близькі за своїми акустико-артикуляційними ознаками, а також пропуски літер. Причини цих помилок автор вбачає у недиференційованому слуховому сприйманні та порушеній звуковимові, що позначається на письмі.

Оптична дисграфіязумовлена нестійкістю зорових образів літер. Окремі літери діти не впізнають, не співвідносять з певними звуками, внаслідок чого виникають помилки на заміни, змішування літер, які близькі між собою за графічними та оптикопросторовими ознаками. У низці випадків, особливо у ліворуких дітей, спостерігаються дзеркальне письмо, елементи написання літер справа наліво.

У тяжких випадках оптичної дисграфії написання слів неможливе, дитина пише лише літери.

Моторна дисграфія.Характерними для неї є труднощі рухів руки під час писання, порушення зв'язків моторних образів слів з їх звуковими та зоровими образами.

Серед класифікацій видів дисграфій та дислексій, виділяють систему, запропоновану Р.І.Лалаєвою [5]:

* артикулярно-акустичну (коли дитина неправильно вимовляє звуки та кінестетично нечітко їх відчуває; недостатньо диференціює близькі звуки і змішує їх на письмі);
* акустичну ( коли учень робить помилки в написанні та прочитанні букв схожих за звучанням. Тобто змішує глухі – дзвінкі звуки, свистячі – шиплячі. Відчуває труднощі у визначенні мʼякості окремих звуків);
* на rрунті порушення мовленнєвого аналізу та синтезу ( коли дитина відчуває труднощі під час ділення речень на слова, спотворює структуру слова, речення. А також пропускає букви, додає зайві букви, переставляє їх. Пише слова злито, особливо слова з прийменниками або навпаки розділяє префікси та корені у словах).

 Зазначені вище порушення не є ізольованими, а механізми, які їх викликають, одночасно обумовлюють усі мовленнєві порушення [4]. При корекції цих патологій логопедичному впливу підлягає весь комплекс мовленнєвих порушень: усне мовлення, читання, письмо. Крім того, змішані форми дисграфії, дислексії, в основі яких лежить не сформованість двох або декількох операцій письма, читання, значно ускладнюють загальну картину порушення. Саме тому, ми використовуємо інтегрований підхід, який дозволяє комбінувати у роботі методи та прийоми націлені на комплексне вирішення проблеми.

 У центрі уваги логопеда знаходиться, більшою мірою, зовнішня сторона процесу розвитку писемного мовлення та його порушень. Але не менш важливим є те, що залишається невидимим – мозкові механізми в нормі та патології. Тому логопеду необхідно знати не тільки тонкощі української мови, але й розуміти, що відбувається в голові дитини, коли в його руці є ручка. Рівень грамотності залежить від взаємозв’язку великих півкуль головного мозку. Права півкуля відповідає за цілісний образ якогось предмету, або слова, а ліва півкуля - за його правильну назву та правильний запис слова. Саме систематичне впровадження нейропсихологічних прийомів може направити процес корекції писемного мовлення по більш ефективному шляху.Наприклад, використання мнемотаблиць на корекційно-логопедичних заняттях допомагає учням легше проводити звуковий аналіз слів, складати оповідання, читати, писати, розгадувати кросворди. Малюнки, для заучування віршів, перетворюють заняття в гру. Мнемоністичний прийом не залишає учнів байдужими, додає зацікавленості [11].

Відомо, що формування мовленнєвих зон кори головного мозку здійснюються під впливом кінестетичних імпульсів, які йдуть від пальців рук. У зв’язку з цим, Су-джок терапія представляється високоефективним, безпечним та простим способом самопомочі, здатним нормалізувати тонус м’язів [11].

 Особливої уваги у роботі вчителя-логопеда також заслуговує використання дидактичних ігор як засобу подолання порушень читання та письма. З метою ефективного подолання порушень читання та письма, вчитель-логопед створює умови для активної участі дітей у процесі навчання. Ігри можливо використовувати як на фронтальних, так і на індивідуальних заняттях з дітьми. Цей вид навчання викликає увагу дітей та допомагає домогтися більш ефективних результатів під час вивчення, наприклад, лексичних тем [11].

Результативність та ефективність корекційно-виховної роботи з дітьми молодшого шкільного віку залежить від правильної своєчасної організації психологічного вивчення, зокрема чітко спланованої *діагностичної роботи*. З цього приводу У. Ульєнкова, при визначенні принципів організації корекційно-педагогічної роботи з дітьми дошкільного та молодшого шкільного віку, зазначала на залежності та єдності процесів діагностики і корекції. На її думку дошкільні групи є насамперед діагностико-корекційними. "Спостереження за динамікою розвитку дитини в умовах цілеспрямованої *корекційної роботи* займає важливе місце для визначення шляхів, методів конкретного змісту її на різних етапах навчання і виховання" [9].

При вивченні концептуальних положень Л. Виготського [1] про актуальний та потенційний рівні інтелектуального розвитку дитини ми звертаємо увагу на те, що у процесі проведення психодіагностичного вивчення ми фокусуємось на динамічному характері зони актуального і найближчого розвитку дитини. Основними параметрами цього процесу виступає, на думку ряду дослідників (Л. Венгер, Е.Кравцова, О. Лєонтьєв, М.Лісіна, У. Ульєнкова, М.Шеремет та інш.), характер співпраці дитини з дорослим при засвоєнні нових способів дій у різних видах діяльності (провідної для даного віку та її похідних) дозволяє встановити зону найближчого розвитку дитини, зокрема з’ясувати можливий у подальшому рівень научуваності дошкільника.

*Психодіагностичне* обстеження повинно охоплювати не лише кількісне дослідження усіх сторін психічного розвитку дитини, але й ґрунтуватися на якісному аналізі отриманих результатів, що включає у себе: різні сторони сприйняття, розуміння та осмислення дитиною запропонованого психологом чи вчителем-логопедом завдання або мовленнєвої інструкції; виявлення відповідного емоційно-мотиваційного, особистісного ставлення до запропонованого виду діяльності, а власне зацікавленості або не зацікавленості завданням.

Умовами якісного психодіагностичного обстеження дитини виступає урахування її умінь орієнтуватися в умовах завдання чи інструкції; обирати адекватні способи виконання діагностичних вправ; діяти за наочним та словесним зразком або за інструкцією; програмувати власну діяльність без допомоги дорослого; поопераційно виконувати різні за ступенем та змістом завдання, проводити поточний та підсумковий контроль власної діяльності; знаходити та виправляти помилки, оцінювати результат, що вказує на рівень розвитку саморегуляції; співпрацювати з дорослим, характер цієї співпраці; приймати та обирати необхідний варіант допомоги згідно до інструкції.

Спираючись на вищезазначені наукові дослідження та практичний досвід, ми намагаємось впроваджувати як профілактичні, так і корекційні заходи в роботі з порушеннями читання та письма у дітей шкільного віку. Використовуємо адаптовану нами систему логопедичної допомоги дітям у початковій школі, яка включає:

* подолання вад звуковимови;
* автоматизація звуковимови;
* розвиток уваги та звукової сторони мовлення;
* формування мовленнєвого слуху та повноцінного фонематичного аналізу і синтезу;
* розвиток лексико- граматичної будови мовлення;
* формування самостійного усного зв’язного та писемного мовлення.

 Підсумовуючи, маємо ще раз зазначити, що своєчасне виявлення мовленнєвих порушень, професійне психолого-педагогічне та логопедичне діагностування їх у дітей являють собою необхідну та ефективну складову профілактично-корекційної роботи вчителя-логопеда.

**Список використаних джерел**

1. Выготский, Л. С. Психология : учебник. Москва : ЭКСМО, 2002. С. 45-86.

2. Корнев А.Н. Нарушения чтения и письма у детей: Учебно-методическое пособие. Санкт- Петербург: МиМ, 1997. 286 с.

3. Садовникова, И. Н. Нарушения письма и их преодоление у младших школьников : учебник. Москва: 2006. 306 с.

4. Соботович Е.Ф. Нарушения речевого развития у детей и пути их коррекции: учебник. Киев: ИСДО, 1995. 71 с.

5. Лалаева, Р. И., Венедиктова, Л. В. Диагностика и коррекция нарушений чтения и письма у младших школьников: учебник. Санкт- Петербург: Союз, 2003. 189 с.

6. Токарева О. А. Расстройства чтения и письма ( дислексии и дисграфии): учебник. Москва: Просвещение, 1969. С. 190-212.

7. Богуш А.М., Гавриш Н.В. Дошкільна лінгводидактика: Теорія і методика навчання дітей рідної мови: підруч. Київ: Вища школа, 2007. 542 с.

8. Готовність дітей зі зниженим слухом до навчання у школі: монографія / за ред. М.К. Шеремет. Київ: ІСДО, 1990. С. 53-104.

9. Леонтьев, А. Н. Избранные психологические произведения: в 2-х т. Москва: Педагогика, 2001. Т.1. 448 с.

10. Хватцев М. Е. Логопедия: учебник. Москва: ВЛАДОС, Т. 1. 2009. 74 с.

11.Дидактичні ігри на уроках грамоти*. Професійний сайт вчителів – логопедів м. Херсона*. URL: http://logopedy.ks.ua (дата звернення: 25.05.2019).

**Відомості про авторів**

**Маркіна Алла Борисівна**

Вчитель-логопед логопедичного пункту при Херсонській загальноосвітній школі І-ІІІ ступенів № 37 Херсонської міської ради, логопед вищої категорії, звання учитель-методист. 0505045894

**Мельник Олена Вікторівна**

Вчитель-логопед логопедичного пункту при Херсонській загальноосвітній школі І-ІІІ ступенів № 41 Херсонської міської ради, логопед вищої категорії, звання учитель-методист 0506094706, електрона пошта elena.logoped06@gmail.com