**Лекційні матеріали**

**ТЕМА: Порушення письма: етіологія, патогенез та симптоматика**

ПЛАН

1. Психофізіологічні механізми опанування навичками письма.
2. Етіологія порушень письма.
3. Класифікація порушень письма.

Література:

1. Визель Т.Г. Нарушения чтения и письма у детей дошкольного и младшего школьного возраста. – М., 2005.
2. Елецкая О.В. Логопедическая помощь школьниками с нарушениями письменной речи. – СПб., 2005.
3. Кондратенко Л.О., Прищепа О.Ю. Технологія попередження дисграфії. – К., 2005.
4. Корнев А.Н. Нарушения чтения и письма у детей. – Спб.: Изд-й дом „МиМ”, 1997.
5. Парамонова Л.Г. Дисграфия: диагностика, профилактика, коррекция. – СПб, 2006.
6. Российская Е.Н. Методика формирования самостоятельной письменной речи у детей. – М., 2004.
7. **Психофізіологічні механізми опанування навичками письма**

Оволодіння грамотою - це складна розумова діяльність, яка потребує певного ступеня зрілості багатьох психічних функцій дитини. У свою чергу письмо характеризують як складну форму мовленнєвої діяльності, багаторівневий процес, у якому беруть участь різні аналізатори: мовленнєвослуховий, мовленнєворуховий, зоровий, загальноруховий, що тісно взаімопов’язані. Письмо формується на основі достатньо розвинутого усного мовлення.

Розглянемо, які операції включає процес письма, О.Р. Лурія виділяє такі операції письма:

1. Письмо починається з задуму. Людина подумки складає план висловлення, його послідовність. Збереження задуму сприяє гальмуванню усіх сторонніх тенденцій - зберігання вперед, повторів тощо.
2. Аналіз звукової структури слова. Він здійснюється спільною діяльність мовленнєвослухового і мовленнєворухового аналізаторів. На початкових етапах оволодіння навичками письма велика роль відводиться промовлянню. Воно допомогає уточнити характер звука, відрізнити його від схожих за акустико-артикуляційних ознаками звуків, визначити послідовність звуків у мовленнєвому ряді, що сприймається.
3. Співставлення виділеної зі слова фонеми з певним зоровим образом графеми. Для точного розрізнення графічно схожих букв необхідний достатній рівень сформованості зорового аналізу і синтезу, просторових уявлень.
4. Методична операція процесу письма, тобто відтворення з допомогою рухів руки зорового образу букви. По мірі написання букв і слів, кінетичний контроль підкріплюється зоровим контролем, читанням написаного.

Процес письма за умов нормального розвитку здійснюється на основі достатнього рівня сформованості певних мовленнєвих і немовленнєвих функцій: слухової диференціації звуків, правильної їх вимови, мовного аналізу і синтезу, сформованості лексично граматичної сторони мовлення, зорового аналізу і синтезу, просторових уявлень.

Несформованість будь - якої із зазначених функцій може зумовлювати порушення процесу оволодіння письмом - дисграфію, яка є основним видом порушення писемного мовлення учнів. До цих порушень належать і аграфія, тобто повна нездатність до засвоєння процесу письма.

Письмо – особлива форма власного (експресивного) мовлення, що формується, на відміну від усних форм, тільки в процесі цілеспрямованого навчання і є знаковою просторовою фіксацією тимчасової послідовності фонем в усному мовленні.

Для здійснення письмового акту необхідна злагоджена послідовна робота таких аналізаторів:

- мовленнєво-слухового, що фіксує фрагменти мовлення, розбиває їх на значимі мовні одиниці (речення – слово – склад - звук). Установлює послідовність одиниць під час їх звучання. Для запису слова необхідно провести послідовний звуковий аналіз і фонемну ідентифікацію. Іншими словами, мовленнєво-слуховий аналізатор відповідає за виділення фонем у потоці мовлення;

- мовленнєво-рухового, за допомогою якого фонема трансформується в артикулему, акустичні особливості фонеми підтверджуються характерною позою артикуляції;

- здорового, який відповідає за вибір графічних символів. Збіг фонеми й артикулами дає змогу уявити, побачити на внутрішньому рівні конкретний графічний образ, букву – графему;

- рухового, який переводить графему в кінему, що дає змогу записати почуте. Графічний образ фонеми, відібраний на внутрішньому рівні, інтерпретується в послідовність рухів кисті руки.

Отже, для запису почутого необхідний такий ланцюжок дій: чую – промовляю – бачу/ уявляю – рухаю кистю.

Порушення в роботі аналізаторів або погана якість виконання функції самим аналізатором спричиняють специфічне формування письма, що виявляється в наявності стійких помилок, не пов’язаних зі знанням і застосуванням граматичних правил.

1. **Етіологія порушень письма**

Проаналізувавши причини під час науково-теоретичного аналізу, у більшості дітей з порушеннями читання і письма (дислексію або дисграфію) виявлено в анамнезі відхилення, які були набуті пренатальному, натальному та постанальному періодах, а саме:

1. патологію вагітності і пологів (токсикоз вагітності, недоношеність, стрімкі пологи, акушерські ускладнення, асфіксія);
2. патологічну спадковість (труднощі в навчанні батьків, дислексія (25%), психічні захворювання).

Нерідко до цього в постнатальному періоді додаються травми голови або «ланцюжок» соматичних та інфекційних захворювань.

Порушення читання та письма стають супутніми в дітей з мінімальною мозковою дисфункцією, затримкою психічного розвитку, важкими порушеннями усного мовлення, церебральними паралічами, порушеннями слуху, зору, у розумово відсталих дітей. Отже, ці вади є складовою частиною складних мовленнєвих нервовопсихічних порушень. З клінічної точки зору порушення читання і письма у дітей із збереженим інтелектом - це один із видів затримки психічного розвитку, який проявляється через надзвичайно низькі можливості засвоєння навичок читання і письма.

В.І. Бельтюков у своїх дослідженнях акцентує увагу на атомно-фізіолгічних особливостях дітей з дислексією і дисграфією, зазнаючи, що дитина неправильно чує звуки, тому що слуховий аналізатор випереджує у розвитку мовленнєворуховий, зазнаючи гальмівний вплив останнього.

У подальшому слуховий аналізатор звільнюється від цього впливу, стимулюючи пізніше розвиток і вдосконалення артикуляційних навичок. Таким чином, формування досконалого звукового мовлення залежить від ступеня сформованості фонетичного і кінестетичного сприйняття та їх взаємодії в мовленнєвій практиці. На це вказує М.С. Вашуленко, підкреслюючи, що саме достатньо розвинений фонематичний слух та вміння досконало володіти своїм мовленнєвим апаратом є найважливішою передумовою успішного формування орфоепічних та орфографічних навичок у молодших школярів.

Численні дослідження психолінгвістів і методистів (Р.М. Боскис, О.М. Гопіченко, Р.Є. Левіна, Н.О. Нікашина, Є.Ф. Соботович, М.А. Савченко) показали, що недорозвиненість не тільки мовленнєворухового аналізатора, а й фонематичного слуху може зумовлювати вади звуковимови і надалі негативно впливати на розвиток мовлення в цілому і писемного мовлення зокрема.

У 1-х класах загальноосвітніх шкіл є категорія учнів, яка вже на перших етапах навчання відчуває значні труднощі у засвоєнні читання і письма. Як правило, у таких дітей під час детального обстеження виявляються вади звуковимови і фонематичного слуху.

Недорозвиненість фонетико-фонематичної сторони усного мовлення призводить подалі до специфічної несформованості процесів писемного мовлення. За сучасними уявленнями логопедії, з фонетико - фонематичним недорозвитком характерні порушення вимови та сприйняття мовлення. Істотною ознакою цього є незавершенність процесу формування сприйняття вимови та відтворення звуків, що відрізняються тонкими артикуляційними чи акустичними ознаками (шиплячі та свистячі, дзвінкі та глухі, тверді та м’які).

У дітей - логопатів цієї категорії відмічається несформованість багатьох психічних функцій: здорового аналізу і синтезу, просторових уявлень, слухової і мовленнєвої диференціації звуків мовлення, порушення уваги емоційно - вольової сфери. Це призводить у свою чергу до порушень окремих операцій письма і писемного мовлення взагалі. Розкриємо механізми навичок письма.

Писемне мовлення, на відміну від усного, формується лише в умовах цілеспрямованого навчання, тобто механізми писемного мовлення закладаються в період навчання грамоти і вдосконалюються у ході подальшого навчання.

Дисграфія, якщо вона, звичайно, не досягає рівня аграфії (важкого розладу письма, включно до повної нездатності до писемної мови), рідко викликає справжнє занепокоєння вчителів і батьків. Вважається, що з часом дитина так чи інакше «випишеться» - однак дисграфії, навіть у своєму мінімальному прояві некаліграфічного нечіткого почерку, є виявом несформованості надзвичайно важливих ментальних структур дитини, пов'язаних зі здатністю не тільки до письма, а й до більш "значущих" умінь дитини - читати і рахувати. Корекція навіть невиражених проявів несформованості операцій письма є водночас дієвою пропедевтикою можливих ускладнень під час опанування читанням та лічбою.

Чому ж виникають труднощі в оволодінні дитиною писемним мовленням, а зокрема-у процесі опанування каліграфією. Процес оволодіння письмом і навіть його першою складовою - графікою є далеко не таким легким, як їх здається на перший погляд, оскільки графічна навичка має багатокомпонентну психофізіологічну структуру. Чітке виразне письмо залежить від якості роботи зорового, слухового та тактильного аналізаторів, від здатності проводити координацію та регуляцію рухів. Дитина має оволодіти просторового орієнтацією, вміти локалізувати об’єкт у просторі, оволодіти навичками малювання та змальовування предметів. У молодшого школяра має бути сформованим уміння аналізувати та синтезувати явища навколишньої дійсності. Адже для того, щоб написати або переписати найпростіше слово, потрібно уміти з одного боку, перекодувати звук у фонему, фонему у графему, графему в кінему, а з другого - уміти перешифровувати різні варіанти однієї і тієї ж букви. (Друковану в рукописну, велику в маленьку, розрізняти істотні та неістотні відмінності рукописних літер залежно від почерку).

Технічно процес письма може ускладнюватися такими незалежними від дитини факторами, як рівнем з костеніння зап’ястків і фаланг пальців, рівнем збудливості первинної системи, загальною фізичною витривалістю, зокрема, здатністю переносити довготривалі статичні навантаження. Водночас досвід вчителів свідчить, що робота з правопису, навіть на етапі оволодіння графікою, має загальнорозвивальний вплив на дитину, формує здібності необхідні не тільки (і не стільки) для набуття красивого і виразного почерку, але для шкільного навчання в цілому.

Формування навичок письма має велике не тільки педагогічне, а й суспільно-виховне значення, привчаючись до чіткого, акуратного, усталеного письма, дитина формує у себе звичку до старанності у виконанні будь-якої роботи, а не тільки письмової.

Вироблення в першокласників розбірливого й швидкого почерку за короткий час неможливе, бо ця навичка формується протягом кількох років.

Навчання письма пов’язане з рівнем розвитку дрібних м’язів кисті руки, регуляцією рухів під час письма, витривалістю до відносно довгочасних напружень. Багатограність рухових дій і одночасне виконання письмових правил викликають у дітей сильне напруження руки, а то й усього тулуба.

Спостерігається замління пальців. Рука стає малорухливого, темп письма гальмується, стимуляція з боку дорослого (батьків, вчителя) призводить не до пришвидшення, а тільки до ще більшого уповільнення темпу письма, іноді до його повної зупинки. Тому під час оволодіння дитиною азів писемного мовлення будь-які часові обмеження на виконання цієї чи іншої роботи недоцільні. Перше письмо дітей має бути неквапливим, щоб вони в повній мірі усвідомили процес і змогли пройти його подальшу інтеріоризацію.

Порушення просторової орієнтації, незрілість контролю тонких рухів руки і м’язово - суглобного відчуття обумовлюють графічні помилки. Чим складніше малюнок (елемент, графема), тим більших порушень він зазнає. Для письма дітей характерні «тремтячі» лінії, вихід елементів букви за межі рядка, дзеркальне зображення графем, пропуск елементів літер, дописування зайвих, заміна форми графем та ін. Навчання письма, як бачимо, не є легким процесом, воно вимагає відповідного психофізіологічного розвитку дитини та певних умінь і навичок.

Отже, порушення письма у дітей обумовлені фонетико-фонематичним недорозвитком або різко вираженим недорозвиненням мовлення, що пов’язані з відхиленнями, які були набуті в пренатальному, натальному та постнатальному періодах. Існують чотири клінічні типи етіологічних факторів порушення письма у дітей. У масовій школі спостерігаються лише дисграфії - порушення письма обумовлене фонетико-фонематичним недорозвитком або нерізко вираженим загальним недорозвитком мовлення.

1. **Класифікація порушень письма**

У сучасній логопедії існують різні класифікації порушень письма, в основі яких дослідники кладуть різні критерії. Систематика дисграфії розроблена недостатньо й представлена в основному її педагогічними варіантами. Ось класифікації дисграфії, яка опублікована в Україні за останні 35 років:

1. Хватцев М.Є. виділяє такі форми дисграфії: дисграфія на основі розладу усного мовлення (графічна недорікуватість), дисграфія на основі розладу вимовного ритму, оптична дисграфія.

2. Токарева О.О. виділяє акустичну, оптичну й моторну дисграфії.

3. Співробітники інституту ім.Герцена, разом із Волковою Л.С. виділяють артикуляційно–акустичну дисграфію, акустичну дисграфію, дисграфію на основі розладу мовного аналізу та синтезу, аграматичну дисграфію та оптичну дисграфію.

Садовнікова І.М. виділяє порушення письма на рівні звука (букви), складу, слова, речення.

Корнєв О.М. дає таку класифікацію дисграфій:

А. Специфічні порушення письма:

І. Дисграфії (аграфії)

1. Дисфонологічні дисграфії:

а) паралалічні дисграфії (недорікуватість на письмі);

б) фонематичні дисграфії.

2. Метамовні дисграфії:

а) дисграфії внаслідок розпаду мовного аналізу й синтезу;

б) диспраксичні (моторні дисграфії)

ІІ. Дисорфографія

1. Морфологічна
2. Синтаксична

Б. Неспецифічні розлади письма внаслідок затримки психічного розвитку, розумової відсталості, педагогічної запущеності.

Аграфія, як і алексія, може лише умовно вважатися самостійним варіантом розладів писемної мови. Як правило, цей транзиторний стан, який переходить часом (через 1-2 роки) у дисграфії. Спостереження показали, що найбільш часто причиною аграфії є поєднання порушень графічної символізації й фонематичного сприйняття. Звичайно, це діти з недорозвиненим усним мовленням (не обов'язково різко вираженим), у яких мовленнєва свідомість у своєму розвитку не досягло стадії, яка дає можливість свідомо розуміти звуковий бік мовлення. Вони сприймають слова тільки в їхньому змістовному аспекті. Поняття «звуки мовлення» (тобто фонеми) залишаються для них відірваними від конкретної мовленнєвої діяльності. Це ускладнює процес установлення звуко - буквених асоціацій. Якщо ж у дитини одночасно відстає розвиток зображувальної символіки, то засвоєння звуко - буквених зв'язків тривалий час виявляється неможливим. Саме у таких дітей малюнки бідні деталями, а під час змальовування страждає оперування сенсорними еталонами.

Дисграфії, провідним механізмом яких є фонологічні порушення, частіше за все називають дисфонологічними. Порушення письма при цьому тісно пов’язані з аномальним розвитком усного мовлення. Як відомо, не всі розлади усного мовлення в однаковій мірі утруднюють процес оволодіння навичками письма. Найбільш негативно впливає на формування процесу письма - недостатній розвиток диференційованих фонематичних уявлень, дозорганізація фонематичного сприйняття, недорозвиток фонематичного аналізу. Ще на ранніх етапах засвоєння фонематичної системи рідної мови це приводить до стійких порушень звуковимови: змішування близьких за слухо - вимовними ознаками звуків ("зуби"- "суби", "гриб" - "криб" тощо) часто ці помилки в данному мовленні не спостерігаються. Ізольована дитина повторює їх правильно, а в потоці мовлення змішує. За думкою В.І.Бельтюкова, це відбувається внаслідок порушення взаємодії мовленнєвослухового й мовленнєворухового відділів мовленнєвої функціональної системи.

Оскільки фонематичні уявлення формуються на основі інтеграції артикуляційних й акустичних диференційних ознак, при подібних порушеннях міжаналізаторної взаємодії вони виявляються неповноцінними.

Мовленнєвий слух, у цьому випадку, не тільки несприяє самокорекції, але, навпаки, порушується під впливом дефекта звуковимови. Утворюється зімкнене коло: слабкість слухового контролю гальмує усунення дефектів вимови, а останнє негативно впливає на формування фонематичних уявлень й сприяє нечіткості фонематичного сприйняття. Якщо така дитина своєчасно не отримує логопедичної допомоги, то до початку оволодіння грамотою вона залишається з дефектною звуковимовою й недосконалою фонематичною системою. Поєднання таких порушень призводить до дисграфії: дефекти вимови проявляються на письмі, і дитина пише слова так, як вимовляє їх. Цей варіант дисфонологічної дисграфії називають паралалічним, так як він є наслідком паралалії.

У дітей з паралалічним варіантом дисграфії звичайно єполіморфні порушення звуковимови. Поряд із замінами й змішуваннями спостерігаються нерівності й спрощення звуків. Спрощення звуків кількісно домінують: дитина використовує тимчасові заміники важких для вимови звуків ("бочка - ботька", "булка - булька, буйка", "пушка - пуська", "рама - ляма" тощо). Це явище відзеркалює загальну незрілість артикуляторного апарату, що як правило, супроводжується артикуляційною диспраксією. На письмі поряд з дефектами звуковимови так зване "недорікуватість на письмі" зустрічаються й інші види помилок. Часто заміни й змішування стосуються й тих звуків, які дитина вірно вимовляє. Однак для, виникнення дисграфії, зазначених порушень усного мовлення недостатньо. Тільки в поєднанні з клінічною симптоматикою вони можуть стати причиною дисграфії.

Під час клінічного обстеження у більшості дітей із зазначеними порушеннями визначається синдром ускладненого психічного інфантилізма. На фоні лабільності й дитячої безпосередньості спостерігаються прояви церебрастенії, слабкість до вільної концентрації уваги й вольових процесів. Інтелектуальна сфера характеризується чітко вираженою нерівномірністю. Вербально - логічні здібності зазвичай значно нижче за невербальні. Деякі конструктивні завдання (кубики Кооса) виконуються навіть краще середньовікової норми. З передумов інтелекту в найбільшій мірі страждають: здібності до відтворення ритмів, дрібна методика пальців рук й сукцесивні функції.

Розглянемо фонематичні дисграфії. До цієї категорії відносять розлади письма у дітей з нормальним розвитком усного мовлення, при яких домінують стійки помилки у вигляді змішування опозиційних приголосних, близьких за акустико - артикуляційними ознаками (*б - п, д - т, с - з, ш - с, т - т’, л - л’* та ін). Крім цих помилок, у диктантах присутні й багато інших: пропуски букв, переставлення букв, складів, орфографічні помилки тощо. Кількість цих помилок не завжди постійна, вони відрізняються варіативністю. На це впливає як складність тексту, так і установка учня. Часто спостерігається випадки, коли в диктантах помилок порівняно небагато, а в зошитах з математики їх кількість зростає. У першому випадку дитина звертає увагу на помилки, а в другому - не робила цього. Подібні явища свідчать про недостатню автоматизованість навичок письма.

Більшість дітей з цим порушенням мають низьку розумову працездатність й труднощі в концентрації й розподілу уваги. Це також впливає на якість письма: під час втоми кількість помилок значно зростає. Фонематичне сприйняття порушено, як правило, у нього не порушено. Однак фонематичні уявлення у значній категорії дисграфії є несформованими. Навички фонематичного аналізу також у них недостатньо розвинуті. У процесі виконання завданя на усний фонематичний аналіз результати завжди кращі, ніж на письмі під диктовку.

Ще одна група дисграфіїмає назву - «метамовна». Усі віднесені сюди розлади у своїй основі містять порушення не мовних, а метамовних процесів: операцій, пов'язаних з усвідомленням основних лінгвістичних одиниць членування мовлення (речення, слова, склад, звук) й аналіз усних висловлювань на мовні одиниці. У цьому розумінні вони можуть бути протиставлені порушенням письма, що зумовлені дефектами мовленнєвих (фонологічних) операцій.

До порушень відносять і дисграфії, зумовлені порушеннями мовленнєвого (метамовного) аналізу - синтезу. Цей вид дисграфії є найбільш поширеним серед специфічних порушень письма. У дітей з подібними розладами на письмі з’являються числені пропуски букв (частіше голосних й рідше приголосних) й перестановки букв і складів. Порушується поділ тексту на речення (відсутність крапки й великої букви) та речення - на слова. В останьому випадку частина слова пишеться окремо або два та більше слів пишуться разом.

В основі таких порушень лежить ціла низка причин. Одна з них - несформованість навичок аналізу й синтезу слів та речень. Діти зазнають труднощів під час поділу їх на морфеми, склади, фонеми. Таке вміння є однією з форм інтелектуальної діяльності. Засвоєння її залежить як від рівня мовної зрілості, так і від стану інтелектуальних здібностей й передумов інтелекту. Дисграфії на основі несформованого аналізу та синтезу розвивається не тільки у дітей з порушеннями звуковимови, а й спостерігається часто у дітей з чистим мовленням.

Важливу роль у зазначених розладах письма відіграють взаємовідношення мовленнєвослухового та мовленнєворухового аналізаторів. Як відомо, фонематичний аналіз може нормально здійснюватися лише за умови інтеграції мовленнєвого слуху й артикуляційних кінестезій, які взаємодоповнюють одна одну. У дітей з дисграфією подібна інтеграція розвинута недостатньо. Під час аналізу слів вони спираються тільки на вимову (тобто мовленнєві кінестезії). Це значно знижує можливість виділення голосних звуків, які артикуляційно є менш контрасними ніж приголосні. У результаті на письмі з'являються пропуски саме голосних.

Виділяють порушення письма, основним проявом яких є нездатність оволодіти графічним образом букв. Мова йде про диспраксичні дисграфії. На письмі при цьому з’являються помилки у вигляді замін букв, подібних за написанням або букв, що мають однакові елементи. В інших випадках недописуються елементи букв. Частіше це відбувається, якщо сусідні букви мають однаковий елемент. Оптично схожі букви змішуються на письмі порівняно рідко. За спостереженнями фахівців, це зустрічається переважно на початкових етапах засвоєння письма. Дуже рідко зустрічаються помилки у вигляді дзеркального письма (переважно у лівшів).

У дітей з таким видом дисграфії повільно виробляється стабільна рухома формула букви (кінема). Відображення кожної букви відбувається не автоматизовано, потребує окремого свідомого контролю. Під час відривного письма якість букв різко погіршується, губляться, або "розмиваються" їх диференційні ознаки. Ось чому діти, щоб чітко написати слово, кожну букву пишуть окремо. У всіх випадках відмічаються дуже нерівний, нестабільний почерк: букви різного розміру й різного нахилу. У деяких випадках засвоюється невірний хід руху під час зображення букв, що робить неможливим безвідривне письмо.

Графо - моторний рух під час письма реалізується зі значним напруженням скуто. У результаті - рука у дитини швидко втомлюється, темп письма уповільнюється. Характерно, що в першому класі почерк таких дітей порівняно краще й букви чіткіші, ніж у старших класах. Це пов'язано з тим, що в першому класі дитина має досить часу, щоб написати кожну букву окремо. Уже в третьому класі швидкість письма прискорюється і контроль за ним знижується.

У процесі клінічного дослідження в з диспраксичною дисграфією виявляються порушення пальцевого праксису.

Аналіз даних клінічного, нейропсихологічного досліджень й особливостей проявів помилок дозволяє пояснити механізм їх виникнення. Є думка про те, що заміна букв у письмі в таких дітей виникають унаслідок інертності рухового стереотипу. Наявність у двох або кількох букв однакових початкових елементів провокують помилку у вигляді змішування цих букв. Аналогічний механізм недописування елементів букв, якщо однаковий елемент є при наявності таких ж у попередній або наступній букві.

Як зазначає І.М.Садовникова, змішуються кінеститичні образи й рухові "формули" (кінеми), а не оптичні образи (графеми). Письмо - це перш за все рухова навичка, і на початковому етапі його засвоєння характер помилок під час написання букв відображає закономірності побудування рухів у більшій мірі, ніж особливості сприйняття.

Диспраксичні дисграфії, які досягають значної важкості, зустрічаються досить рідко. У таких випадках вони стійкі і важко піддаються корекції.

В останні роки в спеціальній літературі виділяють окремий тип порушення письма - **дисорфографія.**

Дисорфографія - у наш час найменш вивчена категорія порушень письма. Раніше всі випадки порушень письма, які проявляються у вигляді значної кількості орфографічних помилок у дітей, навіть якщо вони носили стійкий характер, розглядалися як неспецифічні, і вони не були предметом серйозного вивчення.

Слід зазначити, що такі порушення письма нерідко носять стійкий характер і зберігаються до закінчення школи.

Отже, це особлива категорія стійких, специфічних порушень письма, які проявляються в нездатності засвоїти орфографічні навички, не дивлячись на знання відповідних правил. Основними труднощами таких дітей є знаходження орфограм і вирішення орфографічної задачі. Останнє, як правило, потребує володіння морфологічним аналізом слів, достатнім лексичним запасом, здатністю підбирати необхідні перевірочні слова за формально граматичними ознаками.

Спіставляючи дисорфографії з дисграфіями, можна уявити, що в обох випадках головні труднощі полягають у несформованості метамовних навичок. При цьому недостатність фонематичного аналізу призводить до дисграфії, а неснформованість морфологічного аналізу до дисорфографії. Тому останню ще інколи називають морфологічною дисорфографією.

За спостереженнями, вище згадані механізми не в повній мірі пояснюють стійкість орфографічних помилок. Суттєву роль у їхньому виникненні відіграє дефіцит невимушеної концентрації, переключення та розподіл уваги, порушень сукцесивної слухової пам’яті. У коротких словах помилки виникають рідше, ніж у багатоскладних, у словах з одною орфограмою - рідше, ніж у словах з двома та більшою кількістю орфограм. У творчих роботах орфографічних помилок зазвичайно більше, ніж у диктантах. Під час диктанту цілими фразами помилки виникають частіше, ніж при послівному диктуванні.

Особливий вид дисорфографій являє собою стійку нездатність оволодіти синтаксичними правилами на письмі, тобто пунктуацією. Така форма дисорфографій, яку називають синтаксичною, ще потребує подальшого систематичного експериментального вивчення, оскільки її було виділено тільки в остані 2-3 роки (О.М. Корнєв).

Можливі причини графічних відхилень

Надто великий нахил:

1. Дитина тримає руку, якщо пише, надто близько до тіла.

1. Великий палець занадто напружений.
2. Кінчик ручки,яким пишуть, знаходиться занадто далеко від пальців.
3. Неправильно розміщений зошит.
4. Неправильний напрямок напису.

Занадто прямий почерк:

1. Дитина тримає руку, якою пише, занадто далеко від тіла.
2. Пальці розташовуються занадто близько до кінця ручки, якою пишуть.
3. Ручка спрямовується одним лише вказівним пальцем.
4. Неправильно розміщений зошит.

Занадто сильний нахил (кінчик ручки вдавлюється в папір):

1. Вказівний палець надто сильно давить на ручку.
2. Бліде чорнило.
3. Занадто тонка ручка.

Занадто слабкий нахил:

1. Ручка тримається або занадто косо, або занадто прямо.
2. Ручка тримається ребром.
3. Надмірно товста ручка.

Незграбний почерк:

1. Занадто напружено тримається великий палець.
2. Занадто слабко тримається ручка.
3. Дуже повільний рух ручки в зошиті.

Нерівномірний почерк:

1. Відсутня свобода ручки.
2. Повільно рухається ручка.
3. Кулька кулькової ручки або перо дряпають папір.
4. Неправильна або незручна поза.

Занадто розгонистий почерк:

1. Занадто швидко рухається праворуч.

Занадто велика відстань між елементами:

1. Занадто швидкі рухи ручки в сторони.

Ускладнення в оволодінні навичками письма, які зумовлені психофізіологічними особливостями розвитку шестирічних дітей.

Недостатній розвиток окоміру:

- Вихід елементів букви за межі рядка.

- Різка висота букв в одному слові.

- Різка відстань між окремими елементами, буквами.

Недостатній розвиток координації руху руки:

* Вихід елементів букви за межі рядка, різний нахил складових елементів букви та букв у слові.
* Різна висота букв в одному слові.
* Різна відстань між окремими елементами, буквами.
* Відсутність плавності письма.
* Наявність тремтячих ліній, неправильного поєднання букв у складі, слові.

Недостатній розвиток просторового сприймання:

* Вихід елемента букви за межі рядка.
* Різний нахил складових елементів букв та букв у слові.
* Різна висота букв уодному слові.
* Різна відстань між окремими елементами, буквами.
* Дописування зайвих елементів у букві.
* Зворотний порядок накреслення літери;
* Наявність неправильного поєднання букв у складі, слові.
* Написання друкованої літери замість рукописної.
* Невміння побачити і назвати всі наявні елементи у букви.
* Пропусків рядків.
* Письмо поза основним рядком.

Нестандартний розвиток вольових якостей:

* Вихід елемента букви за межі рядка.
* Різний нахил складових елементів букви та букв у слові.
* Різна висота букв в одному слові.
* Різна відстань між окремими елементами, буквами.
* Недописування елементів у букві.
* Непослідовне називання елементів у букві.
* Повільний процес перекодування друкованої букви у рукописну.

Недостатній розвиток самоконтролю:

* Вихід елемента букви за межі рядка.
* Різний нахил складових елементів букв та букв у слові.
* Різна висота букв в одному слові.
* Письмо поза основним рядком.
* Різна відстань між окремими елементами буквами.
* Дописування зайвих елементів у букві.
* Зворотній порядок накреслення літери.
* Дзеркальне зображення, надмірне стискання ручки.
* Непомірний натиск на папір.
* Недописування елементів у букві.
* Відсутність поєднання букв.
* Неправильне поєднання букв у слові.
* Письмо друкованої літери замість рукописної.
* Непослідовне називання елементів у букві.
* Заміна однієї рукописної букви іншою (подібною за формою).
* Повільне перекодування друкованої букви у рукописну.

Недостатній розвиток довільної уваги:

* Вихід елемента букви за межі рядка.
* Різний нахил складових елементів букви та букв у слові.
* Різна висота букв у одному слові.
* Різна відстань між окремими елементами, буквами.
* Зворотний порядок накреслення літери.
* Недописування елементів у букві.
* Письмо друкованої букви замість рукописної.
* Заміна однієї рукописної букви іншою (подібною за формою).

Недостатній розвиток дрібних м'язів кисті:

* Вихід елементів букви за межі рядка.
* Різний нахил складових елементів букви та букв у слові.
* Різна висота букв у одному слові.
* Поява тремтячих ліній під час проведення прямих і ламаних, при

 зображенні овалів та півовалів.

* Різна відстань між окремими елементами, буквами.
* Надмірний натиск на папір, стискання ручки, відсутність плавності

 письма.

* Недописування елементів у букві.
* Відсутність поєднання букв.
* Неправильне поєднання букв у складі, слові.
* Повільне перекодування друкованої букви у рукописну.
* Швидка стомлюваність руки.

Незавершене закостеніння кисті руки:

* Вихід елемента букви за межі рядка.
* Різний нахил складових елементів букви та букв у слові.
* Поява тремтячих ліній.
* Різна відстань між окремими лементами, буквами.
* Відсутність плавності письма.
* Недописування елементів у букві.
* Відсутність поєднання букв.
* Неправильне поєднання букв у складі, слові.
* Повільне перекодування друкованої букви у рукописну.
* Швидка стомлюваність руки.

Знижена здатність до автоматизації:

* Різний нахил складових елементів букви та букв у слові.
* Різна висота букви у слові.
* Відсутність плавності письма (окреме письмо елементів), відсутність поєднання букв.

Разкоординованість процесів розвитку зорового та рухового аналізаторів:

* Різний нахил складових елементів букви та букв у слові.
* Різна відстань між окремими елементами, буквами.
* Відсутність плавності письма.
* Дописування зайвих елементів у букві.

Відсутність перспективного бачення:

* Вихід елементів букви за межі рядка.
* Різний нахил складових елементів букви та букв у слові.
* Різна висота букв у одному слові.
* Відсутність плавності.
* Відсутність поєднання букв.
* Неправильне поєднання букв у слові, складі.

Загальне зниження працездатності:

* Вихід елементів букв за межі рядка.
* Різна висота букв уодному слові.
* Різна відстань між окремими елементами, буквами.
* Порушення гігієнічних правил письма.
* Дописування зайвих елементів у буквах.
* Відсутність поєднання букв.
* Неправильне поєднання букв у складі, слові.
* Письмо поза рядком.

Повільність сприйняття і запам'ятовування послідовності дій:

* Різна висота букв в одному слові.
* Різна відстань між окремими елементами, буквами.
* Зворотній порядок акреслення літери.
* Непослідовне написання елементів у букві.

Нездатність до диференціювання рухів:

* Відсутність поєднання букв.
* Неправильне поєднання букв у слові.
* Заміна однієї букви іншою.
* Зміна елементів у букві.
* Дописування зайвих елементів у букві.
* Недописування елементів.
* Зворотне зображення букви.

Слабка сформованість розумових дій (аналізу, синтезу, порівняння, узагальнення):

- Недописування елементів у букві.

* Дописування зайвих елементів у букві;
* Зворотній порядок накреслення літери;
* Дзеркальне зображення букви;
* Письмо друкованої літери замість рукописної;
* Невміння побачити і назвати елементи у букві;
* Непослідовне написання елементів у букві.

Вивчення почерку дозволяє визначити лише загальний напрямок наступних пошуків, оскільки один і той же симптом може бути ознакою багатьох, абсолютно різних за походженням причин порушення графо моторної навички.

**Лекція 2**

**ТЕМА: Методика корекційно - розвивальної роботи з подолання порушень письма в учнів початкової школи**

ПЛАН

1. Логопедична робота з розвитку та корекції фонематичних порушень
2. Логопедична робота з розвитку та корекції оптико - просторових уявлень
3. Логопедична робота з формування кінестетичного контролю

Література:

1. Барищук Г.С. Як усунути вади письма: Дидактичний матеріал. - Тернопіль: Богдан, 2003. - 4-40.
2. Садовникова И.Н. Нарушение письменной речи и их преодоление у младших школьников. - М.: 1995. - с. 9-62.
3. Садовникова И.Н. Дисорфография// Журнал практического психолога и логопеда. - 2007. №3. - с. 29-31.
4. Сєдих Н. Специфічні порушення письма// Журнал «Початкова освіта»: - 2006. - №10. - с. 14-15.
5. **Логопедична робота з розвитку та корекції фонематичних порушень**

Фонематичний принцип письма складається з того, що слова пишуться так, як чуються. Задача того, хто пише, зводиться до того, що кожен звук, який чується у слові, треба правильно співвіднести з буквою, що співвідноситься з нею, і писати ці букви в певній послідовності. Перевага цього принципу є в його звичайності: він не потребує знання грамотичних правил і з точки зору граматики значно спрощує процес написання.

Фонематичний принцип письма найбільш легкий для засвоєння, тому учнів знайомлять з ним у першу чергу. Формування фонематичного принципу письма необхідно починати у дітей ще у дошкільному віці. До цих принципів відносяться такі:

1. Чітка і безпомилкова диференціація на слух усіх звуків мовлення, оскільки під час запису слів повинен бути точно «сформований» кожен звук слова, який дитина сприймає.
2. Правильна вимова всіх звуків (відсутність в усному мовленні звукових замін типа ЛОМА замість РОМА, або САРФ замість ШАРФ), що забезпечує можливість правильної вимови слів у процесі їх запису
3. Володіння звуковим аналізом і синтезом слів, що дозволяє безпомилково визначити кількість звуків у слові та їх послідовність. Наприклад, при написані слова ШАФА дитина повинна знати, що першим у цьому слові чується звук Ш, за ним йде А, далі - Ф і наприкінці - знову А. У такій же послідовності мають бути записані букви, які складають слово.
4. Знання букв, чітка їх диференціація за оптичними ознаками, оскільки кожен звук, що записується, позначається певним буквеним символом.

Порушення диференціації фонем проявляється в незасвоєнні букв, у замінах фонетично близьких звуків при читанні і відповідних букв на письмі.

Формування диференціації звуків відбувається з опорою на різні аналізатори: мовленнєвослуховий, мовленнєворуховий, зоровий. Використання тих або інших аналізаторів визначається характером порушення диференціації.

Корекційно-розвивальна робота з розвитку та корекції фонематичних порушень на письмі у молодших школярів відбувається за такими напрямами:

І. Диференціація свистячих й шиплячих

- Диференціація ізольованих звуків **С** і **Ш**.

Під час цих занять діти з опорою на промовляння звуків, на здорове сприймання артикуляції, на кінестетичні відчуття уточнюють, що при вимові звука **С** губи розтягнуті в усмішці, а при вимові звука **Ш** губи витягнуті вперед. Звертають увагу дітей на те, що кінчик язика при звуку **С** притискається до альвеол нижніх різців, а при вимові звуку **Ш** кінчик язика підіймається до альвеол верхніх різців. За допомогою тактильного відчуття тильною стороною долоні виявляють, що повітряний струмінь при вимові звука **С** вузький і холодний,а під час вимови звука **Ш** - широкий і теплий. Мовленнєві звуки порівнюються з немовленнєвими. Для цього використовують малюнки, на яких зображені змія і вода, яка тече з крану. Звук **С** співвідноситься з шумом води, яка тече з крану, звук **Ш** - шипінням змії.

Для закріплення надавалися такі вправи:

1. Виявити звуки за беззвучною артикуляцією.

2. Виявити артикуляцію звука, який вимовив логопед, при цьому з цілью виключення опори здорового сприйняття нижню частину треба закрити.

- Диференціація звуків **С** і **Ш** у складах також проводилась на основі слухового і промовляємого співвідношення.

Використовували вправи на диференціацію під час промовляння:

1. Повторення складів із звуками **С** і **Ш**, спочатку з однаковою голосною, потім з різними голосними:

ша-са са-шу са-ши со-ша су-ша

са-шо ша-су ша-си шо-са шу-ша

ша-со шо-со шу-су ши-си

си-ша саш-шас сош-шос суш-шус

ши-са саш-шус шос-суш шис-сош

2. Читання слів, запис слів під диктовку.

З метою слухової диференціації надавалися дітям такі вправи:

1. Підняти відповідну букву після промолення складів із звуками **С** і **Ш**: са, ша, со, си, шу, ши, ші, шє.

2. Вигадати склади із звуками **С** і **Ш.**

3. Змінити склади, замінюючи звук **С** звуком **Ш.**

4. Диктанти складів із звуками **С** і **Ш.**

Диференціація звуків **С** і **Ш** у словах проводиться на фоні уточнення звукової будови слова. Використовують різні уточнення по формуванню фонематичного аналізу: встановлення наявності чи відсутності звука в слові, відокремлення першого й останнього звука, виявлення послідовності, кількості і міста звука в слові.

Використовувались такі вправи:

1. Виявити, який звук (**С** або **Ш**) у словах. Логопед називає слова, у яких звуки **С** і **Ш** знаходяться на початку, а потім у середині і на кінці слова.

Слон, сумка, шуба, скатертина; мишка, ковбаса; насос, пилесос, пишу, говориш.

2. Виявити місце звуків **С** і **Ш** у словах (початок, середина, кінець). Спочатку уточнюється, який звук у слові (**С** або **Ш**), потім виявляється його місце у слові. Наприклад: стілець, шафа, шофер, лапшина, сани, коси, миша, ліс, овес, миска, машина.

3. Підібрати слова із звуком **С** або **Ш** на початку слова.

4. Підібрати слова із звуком **С** або **Ш** у кінці слова.

5. Підібрати слова із звуком **С** або **Ш** у середені слова.

6. Розкласти малюнки із звуками **С** або **Ш** під співвідносними буквами.

7. Записати слова у два стовпчика: у перший - слова із звуком **С**, у другий - із **Ш**.

8. Пояснити значення слів криска, кришка. Порівнювати звуковимову цих слів і знайти, у чому їх різниця.

9. Порівняти графічні схеми слів. Відмітити синім кольором кружечок, який позначає звук **С**, червоним - кружечок, який позначає звук **Ш**.

Наприклад: сир, шар, каша, коси, стовб, каска, каштан.

10. Вставити у слова пропущені букви **С** і **Ш**.

11. Гра у лото. Дітям подаються картки з малюнками на слова із звуками **С** і **Ш**. Гра проводиться у двох варіантах:

а) Дітям роздати картки і букви **С** і **Ш**. Логопед називає слово. Учень повинен знайти співвідносний малюнок на своїй картці, виявити який звук чується в цьому слові, після чого закрити малюнок співвідносною буквою.

б) Дітям роздати картки лото і смужки, розділені на три частини. На двох полосках букви **С** і **Ш** написані на початку смужки, а на двох інших - у середині, на останніх у кінці.

Логопед називає слово. Учні виявляють, який звук у слові (**С** або **Ш**), його місце (початок, середина, кінець), і закривають картинку співвідносною смужкою.

12. Словникові диктанти із словами, які мають у своєму складі букви **С** і **Ш**.

13. Складання слів із звуками **С** і **Ш** із букв розрізної абетки.

14. Відгадування загадок. З’ясовування у відгадках місце звука **С** або **Ш**.

Улітку і взимку

одне вбрання у нас.

А можно нас побачити,

як Новий рік у вас.

(Сосна)

Навесні цвітуть, мов свічі,

заглядають сонцю в вічі.

А під осінь ті свічки

вдягнуть з голок кожушки.

(Каштан)

Дуже товсті ноги маю,

ледве їх пересуваю.

Сам високий я на зріст,

замість рота в мене - хвіст.

(Слон)

У садочку понад тином

я зробив йому хатину.

Він навколо одбивався,

засміявсь і оселився.

(Шпак)

- Диференціація звуків **С** і **Ш** у реченнях.

З метою розвитку та кореції фонематичних порушень на письмі у молодших школярів були використані такі вправи:

1. По сюжетному малюнку скласти речення, у яких слова із звуком **С** або **Ш**. Назвати слова із звуками **С** і **Ш**, виявити, який це звук та його місце у слові.

2. Повторити речення із словами, у чких наявні звуки **С** і **Ш.** Назвати слова із звуками **С** і **Ш**.

Наприклад: У лісі шумить сосна. На деревах поспіли смачні груши. У лисиці пухнастий хвіст. У Наталки довге волосся. Свєта одягла синю хустку. Бабуся подарувала Сашку іграшковий літак. Дідусь приніс великого сома.

3. По малюнкам вигадати речення, у яких є слова із звуками **С** і **Ш**. Наприклад: показуємо малюнки: кішка, сад, мишка, машина. Спочатку пропонується визначити, який звук (**С** або **Ш**) у назві малюнків.

4. Доповнити речення словом. Пропонується речення, які можно доповнити словами - квазіомонімами.

Мама зварила смачну … (кашу). Гроши платять у … (касу). Даша катає … (ляльку). Борошно насипали в … (миску). Солдат одягнув на голову … (каску).

Можна використовувати малюнки на слова - квазіомоніми. Малюнки пропонуються парами.

5. Вставити у речення пропущені букви **С** і **Ш**.

В …кафі ви...сить ко…тюм. Під ногами …еле…тять …ухі ли…ття. В …адку ви..ять …тиглі яблука та гру..и. …апоги …тоять в углу. По..уд …тоїть у …афі.

6. Вибірковий диктант. Вибрати із речення і записати із звуками **С** і **Ш** у два стовпчика.

Сонечко світить ярко. У лісі шумлять сосни. Дідусь спить на дивані. Мишко рве груши. Соня кормить кішку. У пеналі синій фломастер. Лисиця піймала мишку. Петро приніс додому шишки.

- Диференціація звуків **С** і **Ш** у зв’язному мовлені були використані такі вправи:

1. Скласти розповідь за серією сюжетних малюнків з використанням слів, у яких є букви **С** і **Ш**.

2. Вставити в текст пропущені букви **С** і **Ш**.

У садку

У на…ему …адку гарно. По…тигли …ині …ливи. На гілках ви…ять великі гру…и. Діду…ь добре доглядає …адок.

7. Диктант текстів із словами, у яких є звуки **С** і **Ш**.

У нашей кімнаті

Наша кімната велика. У стіни стоїть шафа. У шафі висять пальта, костюми і плаття. У куті стоїть стол. На столі - іграшки. У стола - крісло. У кріслі сидить бабуся.

Лисиця і мишеня

У норці було мишеня. Мишеня вийшло з норки. Лисиця побачила мишеня. Лисиця стала ловити мишеня. Мишеня забігло у норку.

Таким чином проводилася робота і по диференціації дзвінких і глухих, а також африкатів і звуків, які входять у їх склад.

- Диференціація твердих і м’яких приголосних.

Розповсюдженими помилками у письмових роботах молодших школярів є заміни твердих і м’яких звуків при читанні і невірне позначення м’якості приголосних на письмі. Ці помилки зумовлені цілим рядом факторів: невмінням диференціювати на слух тверді і м’які звуки, несформованістю орієнтування на голосну у процесі читання, так як при читанні голосна виявляє, який приголосний звук треба відтворити - твердий або м’який та інше. Для подолання цих помилок на письмі проводиться така робота:

а) слухова і вимовна диференціація твердих і м’яких голосних у складах;

б) уточнення двузначності багатьох букв, що позначають голосні звуки, тому що одна і та ж буква передбачає двояке звучання, тверде і м’яке, у залежності від наступної букви;

в) засвоєння у процесі читання того, що перед буквами **і, є, ї, ю, я** голосні м’які;

г) читання з орієнтуванням на наступну букву, особливо у прямих відкритих складах;

д) визначення м’якості голосних на письмі за допомогою м’якого знаку;

е) визначення м’якості голосних на письмі за допомогою йотованих голосних букв **є, ї, я, ю**, а також **і**.

А. Слухомовленнєва диференціація твердих і м’яких голосних звуків.

Логопедична робота, яка проводилась з дітьми, по диференціації на слух і у мовленні здійснюється за таким планом.

а) диференціація ізольованих твердих і м’яких звуків.

Метою цих занять було навчити дітей відрізняти на слух і в промові звуки **М** і **М’**, виділяти із складів і слів тверді і м’які звуки **М** - **М’**

Використовувались такі вправи:

1. Розгляд малюнків на слова - квазіомоніми МИЛО - МІЛА.

2. Бесіда за малюнками.

- Що намальовано на першому малюнку? (Мило)

- Що намальовано на другому малюнку? (Дівчинка)

- Цю дівчинку звуть Міла.

- Повторимо, що намальовано ан першому малюнку? (Мило)

- Як звати дівчинку зображену на малюнку? (Міла)

Повторити ці слова.

3. Виділення перших звуків у словах.

Діти ще один раз повторюють слово (мило і Міла) і визначають, що у слові МИЛО перший звук **М**, а у слові МІЛА - **М’**.

4. Повторення звуків **М** і **М’**.

Логопед промовляє цю пару звуків (**М** і **М’**), а потім просить дітей повторити їх.

- Однаково вимовляються звуки **М** і **М’**? (неоднаково).

- При якому звуці губи більш розтягнуті?

(При промовлянні звуку **М’**).

- Який звук промовляється з більшим зусиллям, напруженням? (Звук **М’**)

Далі роблять висновок: звук **М’** промовляється з більшим напруженням губ, наж **М**.

Порівнювали звучання **М** і **М’**. логопед промовляє обидва звука і запитує:

- Яка різниця у звучанні цих звуків?

Коли дітям було важко відповісти, то ставились додаткові запитання:

- Який звук звучить більш твердо - **М** або **М’**? (**М**)

- Який звук звучить більш м’яко - **М** або **М’** (**М’**)

- Отже, як звучить **М’**? (М’яко). А як звучить **М**? (Твердо).

Робиться висновок дітьми: **М** звучить твердо, він твердий; звук **М’** звучить м’яко, він м’який.

5. Співвідношення звуків **М** і **М’** з буквою.

- Якою буквою позначаються звуки **М** і **М’**? (Буквою **М.**)

- Однією буквою позначаються і твердий, і м’який звук **М**. Щоб відрізнити тверді і м’які звуки, треба взяти букву **М** зеленого і синього кольору. Синя буква буде означати твердий звук **М**, а зелена буква - м’який звук **М’**.

6. Складання графічної схеми слів МИЛО, МІЛА.

- Який перший звук у слові МИЛО (**М**). Це звук твердий чи м’який? (Твердий). Якою буквою ми позначим його - зеленою або синьою? (Синьою).

У схемі під малюнком ставиться синя буква **М**.

- Який перший звук у слові МІЛА? (**М’**).Це звук твердий або м’який? (М’який). Якою буквою позначимо цей звук - зеленою або синьою? (Зеленою).

У схемі під малюнком ставиться зелена буква **М**.

- Так, у якому ж слові звук **М** твердий? (У слові МИЛО).

- А в якому слові звук **М** м’який - **М’**? (У слові МІЛА).

− Диференціація звуків **М - М’** у складах.

На корекційних заняттях опрацьовують такі завдання:

1. Підняти зелену букву М, якщо у слові м’який звук **М’**; підняти синю букву **М**, якщо у слові твердий звук **М**. (Пропанувалися склади з твердими і м’якими звуками **М** і **М’**).

2. Прочитати склади із звуками **М** і **М’** підкреслити букви **М** крейдою зеленого або синього кольору в залежності від того, який звук (твердий або м’який) вони позначають.

3. Диктант складів з твердими і м’якими звуками (**М** і **М’**). Підкреслити букви **М** зеленим або синім олівцем.

− Диференціація звуків **М** - **М’** у словах.

Дітям надавалися завдання:

1. Підняти зелену або синю букви **М** в залежності від того, твердий або м’який звук **М** у слові.

а) Із звуками **М** - **М’** на початку слова:

малина, м’яч, муха, м’ясо, мед, мишеня, мох, міх, мило, Міла, метро, молоко, машина, мити, миска, мороз, матуся, мухомор.

б) Із звуками **М** - **М’** у середині слова:

сміх, камінь, помидор, темно, сімь, замок, лампа, кімната.

2. Розкласти малюнок на дві групи. Якщо у назві малюнків твердий звук **М**, то малюнок кладеться під синьою буквою **М**, якщо м’кий - під зеленой **М**.

3. Підібрати слова на твердий звук **М**.

4. Підібрати слова, які починаються з м’якого звука **М’**.

5. Зробити заміну в наданих на слух словах твердий приголосний **М** на м’який приголосний **М’**. Назвати слово, яке вийде. Порівняти за звучанням і за значенням пари слів: МИЛО - МІЛА, МАЛ - М’ЯЛ, МАТИ - М’ЯТИ.

6. Додати спад з твердим або м’яким звуком **М**. Визначити, який звук - твердий або м’який?

До…, …локо, …чик, …тя, …ша, …газин, …нута.

7. Записати слова, підкреслити букву **М** олівцем зеленого або синього кольора.

8. Розділити сторінку зошити на дві частини. Зліва написати букву **М** синім олівцем, справа - букву **М** зеленим олівцем. Логопед читає слова. Діти малюють кружечки під синьою буквою, якщо звук у слові твердий, і під зеленою буквою, якщо звук у слові м’який. Кожен кружечок записується з нового рядка. У другому класі діти зуписують слова.

9. Відгадати загадки. У відгадках визначити твердий або м’який звук у слові.

Хто не має, не кусає, а в дім не пускає? (Замок)

Я над річкою лежу, обидва берега тримаю (Міст)

Б’ють його рукою й палкою,

Хлопчикам його не жалко.

Так чому його так б’ють?

Напевно, тому, що він надутий.

(М’яч)

10. Гра в лото.

На картках малюнки, у яких є твердий **М** або м’який **М’**. Логопед промовляє слова. Діти закривають малюнок синьою буквою, якщо звук **М** у слові твердий, і зеленою буквою, якщо звук **М’** (м’який) [Додаток В].

- Диференціація звуків **М** - **М’** у реченнях.

Під час занять з дітьми були виконані такі вправи:

1. Скласти за малюнком речення, у яких повинні бути слова зі звуками **М** і **М’**.

2. Знайти в речені слова із звуками **М** і **М’**, визначити їх місце.

Наприклад:

Матуся покалал у сумку помидори. Тамара спотикнулась через камінь. Маша побудувала будинок з кубиків.

3. Вставити пропущені букви оливцем синього або зеленого кольору, в залежності від того, який звук у слові - твердий або м’який.

У лісі росте …’який мох, …и …алює…о до..ик. Цієї зи…и були сильні …орози.

4. Диктант речень, у спаді яких є слова із звуками **М** і **М’**.

Матуся купила лимони. Сіма пила морс.

Михайло кормив качок. Маші сім років.

Ми миємо підлогу.

- Диференціація звуків **М** - **М’** у текстах з ціллю розвитку навичок диференціації звуків **М** - **М’** у текстах дітям даються аналогічні завдання. У текстах були слова із звуками **М** - **М’**.

Мама посадила насіння у землю. Із насіння виросли маленькі ростки.

А влітку на клумбі розквітли маки і ромашки.

Аналогічна робота проводиться з диференціації інших пар твердих і м’яких приголосних.

Як тільки діти навчаться відрізняти тверді і м’які приголосні на слух, переходять до наступного етапу - «Визначення м’яких приголосних на письмі», до того, що букви є, ї, і, ю, я, ь визначають м’якость попереднього приголосного.

Б. Визначення м’якості приголосних за допомогою м’якого знаку.

На початковому етапі формування вміння визначити м’якість приголосного звуку за допомогою м’якого знаку використовувалися такі завдання:

1. Підняти букву **ь** на слова, в яких його можливо написати в кінці слова. Наприклад: дім, квітень, рись, кінь, сон, сіль, дим, день, лоб, джміль, сік, міст.

2. Дописати букви на кінці слів:

Наприклад: оле…, мудре…, молоде…, коро…, корабе…, стіле…, ремі…, оку…, гіс….

3. Знайти помилку. На дошці записані слова, в деяких з них пропущено **ь**. Дітям пропонується виправити помилки у словах: санки, албом, палма, парта, палто, оненок, міский, літній.

Після виправлення помилок на дошці діти записують слова у зошиті.

4. Записати назви малюнків.

Використовуються такі малюнки:

альбом, бульдозер, дзьоб, кисть, коваль, лялька, палець, стрілець, медаль.

5. Диктант речень.

Микита намалював у альбомі ялинку. Пташка дзьобала насіння. Оля гралася лялькою.

6. Диктант текстів.

Серпень

Холоне блакить літнього неба. Повітря в серпні пахне стиглими яблуками і добірним зерном. Щедрий серпень на різні егоди і фрукти.

В. Позначення м’якості приголосних звуків за допомогою букв **є, ї, і, ю, я.**

Першочергово на цьому етапі діти порівнювали звучання слів й складів:

МИЛО - МІЛА, МАЛА - М’ЯЛА, МУ - МЮ, ЛА - ЛЯ.

У кожному слові відокремлювали перший склад. Визначили твердий або м’який звук у виділеному складі, називали інший звук склада. Склади складалися з букв розрізної абетки: на одному рядку з твердими приголосними, на другому - з м’якими.

ми ма ме му мо

мі мя мє мю м’ї

Надавалися такі питання і завдання:

1. Які склади записані на першому рядочку? (З твердими приголосними).

2. Підкреслить голосні в цих складах червоною крейдою (олівцем).

3. Які голосні у першому рядку? (**а, и, е, у, о**).

4. Після яких приголосних у цих складах вони пишуться після твердих або після м’яких? (Після твердих). Букви, які позначають голосні звуки, пишуться справа крейдою.

5. Прочитати склади другого рядку (мі, мя, мє, мю, м’ї).

6. Які приголосні у цих складах - тверді або м’які? (М’які).

7. Підкреслити голосні, які стоять після м’яких приголосних. Назвати ці голосні (**і, я, є, ї, ю**).

8. Після яких приголосних пишуться ці букви? (Після м’яких приголосних). Голосні **і, я, є, ї, ю** записуються справа у другому рядочку червоною крейдою (олівцем).

Далі діти знову називають голосні, які пишуться після твердих приголосних **(и, а, о, е, у)**, і голосні, які пишуться після м’яких приголосних **(і, я, є, ї, ю)**.

Разом з дітьми робився висновок: голосні **є, ї, ю, я, і** позначають м’якість приголосного звуку, який знаходиться попереду.

Таким чином, корекційно - розвивальна робота, яка була спрямована на подолання фонематичних порушень у молодших школярів передбачає оптимальне використання спеціальних корекційних завдань на уроках і в позаурочний час, з одного боку, і наповнення логопедичних занять загальнорозвивальним матеріалом, з другого боку, є вагомою допомогою вчителям молодших класів у досягненні успіхів у навчанні дітей, які мають вади письма.

**2. Логопедична робота з розвитку та корекції оптико - просторових уявлень**

З молодшими школярами, у яких спостерігалися: труднощі оптичного й оптико - просторового аналізу; недиференційованість зорових уявлень, порушення зорового сприйняття та пам’яті; недорозвиток просторового сприйняття проводиться корекційно-розвивальна робота у таких напрямах:

- розвиток зорового сприйняття та впізнавання (зорового гиозису), у тому числі й буквеного;

- уточнення і розширення об’єму зорової пам’яті (розвиток зорового гнозису);

- формування просторового сприйняття й уявлень;

- розвиток зорового аналізу й синтезу;

- формування мовленнєвих означень зорово-просторових відношень.

Формування зорового сприйняття й впізнання (зорового гиозису) у дітей відбувається за допомогою таких завдань:

1. Назвати контурні зображення предметів.

2. Назвати недомальовані контурні зображення предметів.

3. Назвати закреслені контурні зображення.

4. Визначити, що невірно намалював художник.

5. Виділити контурні зображення, які намальовані один на одном.

6. Розподілити зображені предмети за величиною (при реальних співвідношенях розмірів предметів)

7. Розподілити зображення предметів за їх реальним розміром (надаються однакові за розміром зображення предметів, які реально відрізняються за розміром).

8. Підбір малюнків до відповідному кольоровому фону. Дітям надаються фони різного кольору: червоного, зеленого, жовтого, синього, а також малюнки з зображенням предметів різного кольору: кавун, огірок, листок; курча, ріпка, диня; мак, помідор, полуниця; слива, васильок, синя стрічка та інш. Дається завдання покласти малюнок на відповідний за кольором фон.

9. Гра «Геометричне лото».

Дітям видаються великі картки. На кожній картці у центрі намальована одна з геометричних фігур:

Крім того, повинні бути малюнки з зображенням різних предметів. Логопед показує малюнок, діти визначають, на що схожий зображений на ній предмет (на круг, овал, трикутник, квадрат, прямокутник). Малюнок кладеться на картку із схожею геометричною фігурою.

10. Підбір однакових стрічок. Дітям надаються стрічки, які складаються з двох різних різнокольорових частин: червоної та синьої, червоної та жовтої, жовтої та синьої, синьої та червоної та інш. Логопед показує свою полоску - діти знаходять і показують таку ж саму.

11. Визначення правої і лівої частини різнокольорових стрічок. Пропонуються такі види завдань:

а) показати стрічку, на якій справа сині колір; на якій зліва синій колір;

б) назвати колір правої частини стрічки;

в) знайти стрічку, у якої зліва червоний колір, а справа - жовтий і т.д.

12. Підбір парних карток з геометричними фігурами.

Спочатку дітям надаються картки з трьома геометричними фігурами, потім з чотирма, п’ятьома. У більш простому варіанті кожна фігура пофарбована окремим кольором: червоний трикутник, синій квадрат, зелений круг, жовтий овал і т.д. У більш ускладненому варіанті одна і та ж фігура може бути різного кольору (круг червоний, або жовтий, або зелений і т.д). Кожної дитині роздається серія з 3 або 4 карток. Логопед показує свою картку. Логопед показує свою картку. Діти повинні підібрати парну картку.

13. Знаходження адекватних зображень, які складаються з трикутників і ліній.

14. Змальовування зображень, які складаються з трикутників і ліній (див.впр.13).

15. Змальовування серій зображень з напівовалів і ліній (по С.Борель - Мезонні), спочатку з 2-3х, далі з 4-5 елементів.

16. Малювання серії зображень за уявою (після короткочасної експозиції).

17. Впізнавання серій схожих зображень (див.впр.15).

18. Знайти задану фігуру серед двох зображень, одна з яких адекватна пред’явленому, а друге уявляє собою дзеркально розташоване зображення.

19. Домальовування незакінчених контурів кружечків та трикутників.



20. Домальовування симетричних зображень [Додаток Л].

21. Складання розрізаних на частини малюнків (на 2, 3, 4, 5, 6, 7 частин і т.д.).

22. Гра «Відкривання вікон у будиночку».

Логопед показує макет будиночка, в якому можна відкривати вікна. У будиночку 4 вікна два зверху, два знизу. Дітям пропонується відкрити праве верхнє віконце, відкрити нижнє ліве віконце, верхнє ліве віконце, зачинити праве нижнє віконце і т.д.

У вікнах - зображення різних тварин: кішки, собаки, курча, качки. Діти повинні сказати, де сидить кішка, собака, курча, качка. Наприклад: кішка сидить біля верхнього лівого віконця.

23. Доповнення малюнка.

Пропонується намалювати будинок. Надається завдання доповнити малюнок: наприклад, намалювати справа зверху сонце, зліва від будиночка – паркан, справа від будинку – дерево, зліва попереду намалювати квіти, а справа попереду – калюжу і т.д.

24. Виконання тестів. Равена.

Дітям пропонуються матриці Равена з вирізаними частинами і декілька вставок [Додаток Н]. Треба підібрати відповідні вставки.

25. Користування фігур з сірників або паличок (спочатку за зразком, потім по пам’яті).

26. Конструювання з кубиків Кооса.

На кожному кубику є грані, розмальовані одним кольором, так і грані, поділені по діагоналі і розмальовані двома різними кольорами (наприклад, червоним і жовтим, синім і білим). Пропонується скласти з кубиків різні візерунки (з 2, 4, 8, 16 кубиків) [Додаток О].

27. Знайти різницю між двома малюнками [Додаток П].

Розвиток зорового гинезісу (пам’яті) під час колекційної роботи з молодшими школярами відбувається за допомогою таких завдань:

1. Запам’ятати 4-5 малюнків, а потім відібрати їх серед інших 8-10 малюнків.

2. Запам’ятати 3-5 фігур, цифр або букв, а потім вибрати їх серед інших (8-10). При цьому пропонуються тільки приголосні букви, щоб уникнути запам’ятовування шляхом читання.

3. Розкласти 3-4 малюнки у тієї ж послідовності, в якої вони надавалися.

4. Розкласти по пам’яті букви, цифри або фігури за наданою послідовністю:

3 6 5 8 +

4 2 7 1 || ∙

5. Гра «Що зникло?» На столі розкладаються 5-6 іграшок. Діти намагаються запам’ятати їх. Потім логопед прибирає одну, а діти повинні відгадати, якої іграшки не стало.

6. Гра «Що змінилось?» Логопед розкладає 4-5 малюнків та пропонує дітям запам’ятати їх послідовність. Потім розташування малюнків непомітно змінюється. Діти повинні визначити, що змінилось, та востановити первинне розташування малюнків.

У процесі корекції та розвитку оптико – просторових уявлень ураховують особливості і послідовність формування просторового сприйняття і просторових уявлень, а також звертають увагу на психологічну структуру зорово-просторового гнозісу й прансису.

Відомо, що за І.П. Павловим, у основі формування просторової орієнтації полягає механізм виникнення зв’язків у часі, це і стало основою методик, які були використані у нашій логопедичній роботі.

Дитина вчиться диференціювати праву і ліву руки раніше, ніж орієнтуватися у навколишньому середовищі. Розвиток просторових уявлень здійснюється на основі диференціації правих і лівих частин тіла, в першу чергу на основі виділення ведучої руки.

На однієї із стадій онтогенезу у результаті неодноразових дій правою рукою у корі головного мозку виробляються умовні зорово–рухові зв’язки, які сприяють виділенню правої руки як ведучої. Подальша диференціація правої і лівої сторін тіла формується на основі вміння виділяти праву руку. Розрізнення лівої руки у дитини у цей період здійснюється тільки через праву. Використовуючи довготривалі відчуття своїх рук, дитина починає відрізняти праві та ліві частини тіла.

Діти дошкільного віку вже у 3-3,5 роки практично легко відрізняють праву та ліву руки. Вони роблять більше дій тільки правою рукою (їдять, малюють, беруть речи і т.д), але ще повністю не володіють мовленнєвою диференціацією понять «праве» - «ліве».

Розвиток мовленнєвих просторових диференціацій відбувається значно пізніше.

Орієнтування дітей у навколишньому середовищі формується також у визначеній послідовності. Першочергово положення речей (справа або зліва) дитина виявляє лише у тому випадку, коли вони розташовані поруч, ближче до правої або лівої руки. При цьому диференціація напрямків супроводжується руховими реакціями рук і очей вправо або вліво. У подальшому, коли закріплюються мовленнєві означення правого і лівого, ці рухи гальмуються.

Розрізнення правої й лівої сторін речі, яка знаходиться попере дитини, розвивається у дітей пізніше. Особливо важкими є визначення правих і лівих частин тіла людини, який сидить поперед, тому що у цьому випадку дитині треба подумки уявити себе у іншому просторовому положенні.

При подоланні оптичної дисграфії враховують закономірності формування просторових функцій в онтогенезі, і у зв’язку з цим логопедична робота проводиться у такому плані:

- диференціація правих і лівих частин тіла;

- орієнтація у навколишньому середовищі;

- визначення просторових співвідношень елементів графічних зображень і букв.

Паралельно з цією роботою проводиться уточнення розуміння й вживання запропонованих конструкцій, які означають просторові відношення.

- Диференціація правих та лівих частин тіла. Ця робота починалається з виділення провідної правої руки. Використовуються такі види завдань:

1. Показати, якою рукою треба їсти, писати, малювати, вітатися. Сказати, як називається ця рука. У випадку труднощі логопед сам дає відповідь, а діти повторюють за ним декілька разів. Дається завдання підняти вгору праву руку і назвати її.

2. Показати ліву руку. Якщо діти не можуть назвати ліву руку, логопед називає її сам, а діти повторюють.

3. Підняти спочатку ліву, потім праву руку. Показати олівець лівою, потім правою рукою; взяти книгу лівою, потім правою.

Після засвоєння мовленнєвих означень правої й лівої руки у корекційної роботі переходять до диференціації інших правих та лівих частин тіла: правої й лівої пози, правого й лівого ока, вуха.

На закріплення диференціації правих й лівих частині тіла використовуються більш важкі завдання: показати лівою рукою праве око, праве вухо, ліву ногу; правою рукою показати ліве око, ліве вухо, праву ногу; показати праві й ліві частини тіла у людини, яка сидить напроти.

- Орієнтування й навколишньому середовищі.

Формування орієнтування в навколишньому середовищі будується на наявних у дітей уявлень о правому й лівому боці тіла, а також мовленнєвих означеннях правої й лівої руки. Ця робота проводиться у такій послідовності:

- Визначення просторового положення предметів по відношенню до дитини, до самого себе.

Спочатку дають завдання визначити просторове співвідношення речей, які знаходяться поруч від дитини: «Показати, яка річ знаходиться справа від тебе, зліва» і т.д.; потім виконати дію, наприклад, покласти книгу справа або зліва від себе.

Якщо при виконанні цих завдань у дитини виникають труднощі, тоді уточнюють, що справа – це значить ближче до правої руці, а зліва – ближче до лівої руці. Далі просторові співвідношення закріплюються у мовленні. Пропонують відповісти на запитання, наприклад: «Де знаходиться шафа, вікно, двері?» і т.д. При цьому дитина повинна була стояти так. Щоб ці речі були справа або зліва.

- Визначення просторових співвідношень між 2-3 речами та зображеннями.

На початку занять дітям пояснюють та уточнюють розташування двох предметів. Потім пропонують взяти правою рукою, наприклад, зошит і покласти її біля лівої руки. Після чого ставлять запитання: «Де знаходиться книга, справа або зліва від зошита?».

Аналогічна робота проводиться по виявленню просторового розташування трьох речей. Дітям пропонувалося виконати завдання: «Поклади книгу поперед себе, зліва від неї поклади олівець, справа – ручку».

З метою подолання оптичної дисграфії проводиться робота по уточненню просторового розташування різних фігур і букв. Дітям пропонуються завдання:

1. Написати букви справа або зліва від вертикальної лінії.

2. Покласти картку з кружечком, справа від неї – з хрестиком, зліва від хрестика поставити крапку.

3. Намалювати крапку, нижче крапки – хрестик, справа від крапки – круг. Аналогічні завдання: намалювати кружечок, справа від нього – хрестик, зверху від нього – хрестик, зверху хрестика поставити крапку; намалювати трикутник, зліва від трикутника – кружечок, вище трикутника поставити крапку.

- Визначення просторових співвідношень елементів графічних зображень та букв.

На цьому етапі одночасно проводиться робота по розвитку зорового аналізу графічних зображень і букв на складові їх елементи, по визначенню схожості і відмінності між схожими графічними зображеннями й буквами.

- Формування буквеного гиозису, диференціації зорових образів букв

У процесі логопедичної роботи по формуванню чіткого зорового образу букв пропонувалися такі завдання:

1. Знайти букву серед графічного схожих (після довготривалої експозиції або після короткочасного показу). Пропонуються ряди схожих букв (по Б.Г. Анан’єву) [Додаток Р].

2. Співвіднести букви, виконані різним шрифтом:

а б в г д е ж з

*а б в г д е ж з*

А Б В Г Д Е Ж З

3. Визначити букви, які знаходять у невірному положенні [Додаток С].

4. Назвати або записати букви, які перехрещені додатковими лініями [Додаток Т].

5. Обвести букву, розмалювати, змалювати за пропонованим зразком.

6. Обвести контури букв, виконані пунктиром.



7. Дописати букву.

’

8. Назвати букви, які накладені одна на одну [Додаток У].

9. Визначити вірно й невірно написані букви [Додаток Ф].

10. Впізнати букви за їх дзеркальним зображенням [Додаток Х].

11. Показати вірну букву серед пар букв, вірно на дзеркально зображених [Додаток Ц].

12. Конструювання букв з елементів.

13. Конструювання букв: а) додаючи елементи (наприклад, зробити з букви **Р** букву **В**, з букви **Ь** – букву **Б**); б) зменшуючи кількість елементів (наприклад, зробити з букви **Ж** букву **К**); в) змінюючи просторове розташування елементів (наприклад, зробити з букви **Р** букву **Ь**, з букви **Т**–**Г**)

14. Визначити різницю схожих букв, що відрізняються лише одним додатковим елементом: **Р – В, З – В, Ь – В, О – Ю, Ь – Ы, Ь – Б, Л – Д** та інш.

15. Визначити різницю схожих букв, які складаються з однакових елементів, але по-різному розташованих у просторі: **Ь – Р, П – Н, П – И, Н – И, Г – Т.**

Під час подолання оптичної дисграфії з молодшими школярами проводилась робота по закріпленню зорових зразків букв. Дітям пропонували цікаві вправи, в яких буква співвідносилася з предметом, на який вона схожа за формою: О – з кільцем, З – зі змією, Ж – з жуком, П – з перекладиною, У – з вушками і т.д.

Отже, логопедична робота з розвитку та корекції оптико-просторових уявлень полягала розвитку зорового гинезісу. Пропонувалася корекційна робота у напрямках, які сприяли розвитку зорового аналізу і синтезу, уточненню і розширенню об’єму зорової пам’яті, формуванню мовленнєвих означень зорово-просторових відношень тощо.

**3. Логопедична робота з формування кінестетичного контролю**

Кін естетичні відчуття – це відчуття положення та руху органів. Отже, у процесі оволодіння механізмом письма великого значення набуває цілеспрямована логопедична робота з дотримання кін естетичного контролю, яка охоплює багатоаспектні найрізноманітніші вправи.

У більшості випадків при дисграфії, заміни букв обумовлені нечіткістю слухового сприйняття і слухових уявлень про звуки. Ведучим при цьому є порушення слухової диференціації. Тому роботу по диференціації змішуємих звуків необхідно починати з опори на більш збережене зорове сприйняття, тактильні й кінестетичні відчуття, які отримуються від органів артикуляції під час промовляння звуків.

Використання кінестезій під час диференціації звуків потребує передчасної роботи по уточненню і розвитку кінестетичних відчуттів з опорою на зорові і тактильні відчуття.

Здатність кінестетичного контролю відпрацьовується у вправах по виявленню положення різних мовленнєвих органів (губ, язика, голосових складок) під час промовляння звуків.

 Логопедична робота з формування кінестетичного контролю мовленнєвих органів у молодших школярів проводиться у формі артикуляційної гімнастики. Мета артикуляційної гімнастики – відпрацювання повноцінних рухів і відповідних положень органів артикуляціонного апарату, необхідних для правильного промовляння звуків.

Найбільш рухомим органом артикуляції є язик. Він складається з кореня та спинки, у якої розрізняють передню, середню й задню частину. Особливо можна виділити кінчик язика, яким закінчується передня частина язика, та бокові краї передньої й середньої чистин язика, тому що від їх роботи залежить якість звуків.

Найбільшою ступінню рухомості володіє передня частина язика й кінчик язика. Кінчик язика може опускатися за нижні зуби (при звуках **с, з, ц**), підніматися за верхні зуби (при звуках **т, д, н**), притискатися до альвеол (при звуці **Л**), дріжжать під натиском видихує мого струменя повітря (при звуці **р**). Передня частина спинки язика може підійматися без участі кінчика язика до альвеолам й утворювати з ними щилину (при звуках **с, з, ц**), підніматися до піднебіння разом з кінчиком язика та утворювати щилину з твердим піднебінням (при звуках **ш, ж, щ**).

Тому під час логопедичної роботи в артикуляційну гімнастику були включені вправи, у процесі яких відпрацьовувалися такі положення язика:

а) опущення за нижні зуби;

Вправа «Почистимо зуби»

Мета. Навчити дітей утримувати кінчик язика за нижніми зубами.

Короткий опис. Усміхнутися, показати зуби, трохи відкрити рот і кінчиком язика «почистити» ніжні зуби, роблячи спочатку рухи язиком з одного боку в інший бік, потім – знизу догори.

Б) підняття в гору;

Вправа «Грибок»

Мета. Відпрацювати під’єм язика в гору, розтягувати під’язикову зв’язку.

Короткий опис. Усміхнутися, показати зуби, трохи відкрити рота і, притиснувши широкий язик всією площиною до піднебіння, широко відкрити рота.

Вправа «Гармошка»

Мета. Укріпити м’язи язика, розтягувати під’язикову зв’язку.

Короткий опис. Усміхнутись, трохи відкрити рота, «приклеїти» язик до піднебіння і, не опускаючи язика, закривати та відкривати рота. Губи знаходяться у положенні усмішки. Під час повторення вправи треба намагатися відкривати рота все ширше і довше утримувати язик у верхньому положенні.

Після того, як кожне положення було відпрацьовано, запропонували вправу на перевимкнення з одного положення на інше – «Гойдалки».

Мета. Відпрацювання навичку швидко змінювати положення язика, необхідне при з’єднанні звука **л** з голосними **а, и, о, у.**

Короткий опис. Усміхнутись, показати зуби, трохи відкрити рота, покласти широкий язик за нижні зуби (з внутрішнього боку) і утримувати в такому положенні під рахунок від 1 до 5. Потім підняти широкий язик за верхні зуби (також з внутрішнього боку) та утримувати під рахунок від 1 до 5. Почергового змінювати положення язика 4-6 разів.

Середня частина язика найбільш обмежена в руках. Без просування передньої або задньої частини язика вона може тільки підніматися до твердого піднебіння (при звуці ї й м’яких приголосних). Для відпрацювання під’єма середньої частини спинки язика виконувалась вправа «Киска сердиться». Дітям пропонувалося усміхнутись, показати зуби, відкрити рот. Кінчик язика покласти за нижні різці, вигнути спинку і погладити її верхніми зубами. При цьому треба слідкувати, за тим, щоб нижні зуби не висувалися вперед.

Задня частина язика може підніматися й змикатися з піднебінням (при звуках **к, г**) або утворювати щілину з піднебінням (при звуці **х**). для закріплення цих рухів використовувались такі вправи:

Вправа «Пароплав гуде»

Мета. Відпрацювати під’єм спинки язика догори.

Короткий опис. Трохи відкрити рота і тривало промовляти звук **и** (як гуде пароплав).

Вправа «Хованки»

Діти сидять обличчям до вчителя. Він пропонує пограти в хованки: «Але ховатися будемо не ми, а наші язички. Подивіться, як заховається мій язичок (Показує). А зараз, дітки, відкрийте ротик так, щоб ми бачили язик у нижніх зубиків… А зараз заховайте язичок далеко – далеко, а ротика зачиняйте. У Валі добре заховався язичок. Йди, Валя, покажи, як ти вмієш ховати свій язичок».

Бічні краї язика можуть притискатися до внутрішньої поверхні зубів: не пропускати убік видихує мий струмінь повітря (при звуках **і, е, с, з, ц, ш, щ, ч, ж, р**); можуть опускатися та пропускати струмінь повітря вбік (при звуці **л**); язик може звужуватися й бічні краї його не будуть торкатися корених зубів (при звуках **о, у**). Таким чином, язик може бути:

а) широким – для відпрацювання цього положення використовувалась така вправа:

Вправа «Смачне варення»

Мета. Відпрацьовувати рухи широкою передньою частиною язика догори та положення язика, близьке до форми чашечки, якої він приймає при промовлені звуку **ш**.

Короткий опис. Трошки відкрити рота та широким переднім боком язика облизнути верхню губу, роблячи рухи язиком зверху вниз.

Б) вузьким – звуженню язика сприяють такі вправи; які ми використали у своєї роботі:

Вправа «Годинник»

Діти напівприкривають рот, роблять рухи кінчиком язика від одного кута рота до іншого.

Вправа «Дістань льодяник»

Дітям пропонується усміхнутися, показати зуби, відкрити рота і кінчиком язика дотягнутися до льодяника; при цьому треба слідкувати, щоб губи були нерухомі.

В утворенні звуки також грає роль рухомість губ. Губи можуть витягуватись у трубочку (при звуці **у**), округлюватись (при звуці **о**), відкривати верхні й нижні зуби (при звуках **и, с, з, ц, л** та інш.), злегка висуватись уперед (при звуках **ш, ж**). Але найбільшої рухомістю володіє нижня губа. Вона може змикатися з верхньою губою (при звуках **п, б, м**), утворювати щілину, наближаючись до верхніх передніх зубів (при звуках **ф, в**).

З метою відпрацьовування рухомості губ були запропоновані такі вправи:

Вправа «Побудуємо паркан»

 Логопед показує малюнок, на якому намальований паркан. Звертаючись до дітей, говоре: «Дивиться, якій рівний паркан. Дощечка до дощечки притиснуті. Давайте і ми з вами побудуємо таки же. Поставимо верхні зубки на нижню губу, ось так (Показує). У нас вийшов паркан із зубів, рівний, добрий, у всіх повинні бути видні тільки верхні зуби».

Вправа «Хто вміє усміхатися»

Діти сидять напівкругом. Вчитель говоре: «Коли ми радіємо, ми усміхаємось. Ось так (Показує, як треба усміхатися). Коли ми добре усміхаємось, ми показуємо зуби. Посміхніться, діти». Діти посміхаються, логопед слідкує, за тим, щоб у всіх діточок були видні зуби, потім запитує: «Діти, а ви бажаєте, щоб до вас у гості завітав Петрушка? («Так!») Ви раді йому?» («Раді!»).

Вчитель показує іграшку Петрушку і просить: «Усміхніться йому». Діти усміхаються. Потім ховає іграшку: «Діти, Петрушка сховався, і ви сховайте свої зубки, закрийте їх губками. А коли він знов покажеться, знову усміхніться йому. Зараз сховайте зубки, закрийте їх губками, сидить тихо і послухайте казку».

Нижня щелепа може спускатися та підійматися, змінюючи цими рухами об’єм ротової порожнини, що особливо важливо при вимові голосних звуків. Для формування рухів нижньої щелепи та розвитку кінестетичного контролю використовувались вправи «Гойдалки» та «Пароплав гуде» (див.вправи для язика).

М’яке піднебіння може також, як і нижня щелепа, підійматися й опускатися. Коли м’яке піднебіння опущено, струмінь повітря, що видихується, проходе через ніс, у результаті того утворюються носові звуки **м, м’, н, н’**. Якщо м’яке піднебіння піднято, а маленький язичок притискається до задньої стінки глотки, то зачиняється прохід у носову порожнину. Струмінь повітря, що видихується, йде через рот і утворює ротові звуки (всі звуки, крім **м, м’, н, н’**). розвитку рухомості м’якого піднебіння сприяють вправи, які були використані нами у своєї логопедичної роботі, це вправи «Подути на кульбабу» та «Вітер зриває листячко», під час яких дитина повинна спрямовувати струмені видихує мого повітря на об’єкт, під час чого і відбувається напруження м’язів м’якого піднебіння.

Таким чином, ми бачимо, що при утворенні різних звуків кожен орган займає відповідне положення. У мовленні звуки промовляються не ізольовано, а один за одним, тому органи артикуляційного апарату повинні швидко змінювати своє положення. Чітке промовляння звуків, слів, фраз при достатньої рухомості артикуляційного апарату – все це сприяє швидкому, якісному засвоєнню навичок писемного мовлення у молодших школярів.

У роботі під час формування кінестетичного контролю використовують важливі прийоми роботи з молодшими школярами. Це вправи пальчикової гімнастики. Пальчикова гімнастика вміщує спеціальні вправи для молодших школярів, які вчаться писати. З незвички їхні пальчики швидко втомлюються. Тому необхідно час від часу давати рукам відпочити. Пальчикова гімнастика не лише допомагає правильно розслабити пальчики, а й розвиває їхню рухливість, без якої учні не зможуть виробити гарний почерк. А головне, що на пальцях і долонях, є «активні точки», масаж на пальцях і долонях, є «активні точки», масаж яких поліпшує самопочуття, покращує роботу мозку. Систематичні заняття сприяють підтримці доброго тонусу.

Під час проведення пальчикової гімнастики дотримувались таких вимог:

1. після кожної вправи пальці необхідно розслабляти (струхувати кисті рук);
2. усі пальці треба навантажувати рівномірно;
3. оскільки пальчикова гімнастика має комплексний характер, її треба робити не лише на уроках письма, а й на заняттях з математики, читання, праці й фізкультури.

Вправи пальчикової гімнастики були використані у формі цікавих, веселих віршиків, які легко засвоювались дітьми.

Дітям пропонувалися такі вправи:

«Пташка»

Гарно пташечка літає,

швидко крильцями махає.

(Пальці згинаються в усіх суглобах).

«Гребінець»

Носить півник – співунець

на голові гребінець.

Гребінцем тим – знає кожен –

причесатися неможна.

(Пальці в «замку». Почергово пальці однієї руки натискають на верхню частину тильної сторони долоні іншої руки так, що пальці піднімаються, як гребінець півня).

«Гніздечко»

У гніздечку пташенята

ждуть матусю із зернятком.

(«Гніздечко» утворюють пальці однієї руки, які міцно тримають пучки пальців другої руки («пташенят»). «Пташенята» ворушаться у «гніздечку»).

«Драбинка»

Я зробив собі дробинку

і поставив під хатинку.

Пальці ставлю на драбинку –

лізу, лізу на хатинку.

(Кінчики пальців почергово лягають один на одного, починаючи з великих пальців, ніби піднімаються по сходинках).

«Метелик»

Я біжу, біжу по гаю,

Я метелика піймаю,

а метелик не схотів,

геть від мене полетів.

(Схрестивши руки в зап’ястях, щільно зімкнуті прямі пальці. Метелик літає, не згинаючи крил. Тому долоні залишаються випрямленими, а рухаються лише зап’ястя).

Пальчикова гімнастика також проводилась за допомогою вправ зі шкільними приладдями:

Як слід ми ручку беремо

І на середній кладемо,

Великим притискаєм,

А вказівним поведемо

І трохи погойдаєм.

(Діти кладуть ручку на середній палець правої руки, великим пальцем притискають ручку, вказівним починають погойдувати її. Потім те ж саме роблять іншою рукою).

Ми зробили літачок –

Літачок – чарівничок.

Він над партою літає,

Легко крилами махає.

(Діти кладуть лінійку під середину середнього пальця. Вказівний і безіменний – під лінійкою. Починають її погойдувати, наслідуючи рухи крил літака. Потім те ж саме роблять іншою рукою).

Процес формування кінестетичного контролю у молодших школярів під час формування технічних умінь та графічних навичок дозволяє дитині писати чітко, красиво, розбірливо, у достатньо швидкому темпі та є важливою ланкою у методиці корекційно-розвивальної роботи з подолання порушень письма в учнів початкових класів.

Таким чином, для формування кінестетичного контролю пропонуються багатоаспектні найрізноманітніші вправи, які сприяють оволодінню механізмом письма.

**Завдання для практичної підготовки**

**Тема 1:** Порушення писемного мовлення у дітей. Психофізіологічні основи.

Завдання

* + 1. Розкрити психологічні механізми оволодіння навичкою читання.
		2. Визначити етапи оволодіння навичкою читання в онтогенезі за Т.Г.Єгоровим, розкрити труднощі, які виникають у дітей на кожному етапі.
		3. Підготувати інформаційне повідомлення щодо поглядів різних спеціалістів на проблему порушень писемного мовлення.
		4. Дати визначення дислексії за О.М.Корнєвим, зробити його аналіз.
		5. Визначити, на які групи поділяє Т.Г.Єгоров специфічні помилки читання.
		6. Виписати у словник визначення термінів, підготуватися до термінологічного диктанту:
1. Алексія
2. Аграфія
3. Анализатор мовленнєвослуховий
4. Анализатор мовленнєворуховий
5. Анализатор руховий
6. Кінема
7. Фонема
8. Графема
9. Артикулема
10. Мовлення письмове
11. Письмо
12. Дзеркальне письмо
13. Читання
14. Латералізація (латераліта)
15. Персеверація
16. Антиципація
17. Контамінація
18. Дисграфія
19. Дисграфія аграматична
20. Дисграфія акустична
21. Дисграфія артикуляторно-акустична
22. Дисграфія на основе порушення мовного анализу и синтезу
23. Дисграфія оптична
24. Дисграфія еволюційна (псевдодисграфія)
25. Дислексія
26. Дислексія аграматична
27. Дислексія семантична
28. Дислексія тактильна
29. Дислексія оптична
30. Дислексія фонематична

**Методичні рекомендації до заняття**

Під час підготовки до заняття з курсу «Психологія мовлення» пригадати психологічні механізми оволодіння навичкою читання. Визначити етапи оволодіння навичкою читання в онтогенезі за Т.Г.Єгоровим, розкрити труднощі, які виникають у дітей на кожному етапі.

Під час підготовки інформаційного повідомлення щодо поглядів різних спеціалістів на проблему порушень писемного мовлення, особливу увагу звернути на клінічний та нейропсихологічний аспекти.

Характеризуючи порушення читання, зробити аналіз термінології, детально зупинитися на визначенні дислексії за О.М.Корнєвим, пояснити, чому саме трактування дислексії цього автора є найбільш доцільним, оскільки воно пояснює етіопатогенез цього стану у дітей.

Розкриваючи класифікацію специфічних помилок читання за Т.Єгоровим, особливу увагу звернути на критерії виділення груп помилок та причини їх виникнення.

Література

1. Ефиминкова Л.Н. Коррекция устной и письменной речи учащихся начальных классов. – М., 1991.
2. Корнев А.Н. Нарушения чтения и письма у детей. – СПб.: Изд-й дом „МиМ”, 1997.- С. 150-268.
3. Лалаева Р.И. Нарушения чтения и пути их коррекции у младших школьников. – СПб: СОЮЗ, 1998.
4. Лалаева Р.И. Логопедическая работа в коррекционных классах. – М.: ВЛАДОС, 1998.
5. Логопедия в школе: Практический опыт / Под ред. В.С. Кукушина. – М.: ИКЦ „МарТ”, 2004.
6. Парамонова Л.Г. Дисграфия: діагностика, профілактика, коррекция. – М.,2006.
7. Российская Е.Н. Методика формирования самостоятельной письменной речи у детей. – М., 2004.
8. Садовникова И.Н. Нарушения письменной речи и их преодоление у младших школьников. - М.: ВЛАДОС, 1997.
9. Хрестоматия по логопедии / Под ред. Л.С. Волковой и В.И. Селиверстова. – М., 1997. – Т.ІІ.
10. http://www.prescool.km.ru/

**Тема 2:** Дислексія.Етіологія, механізми та симптоматика дислексії.

Завдання

* + - * 1. Пояснити, у чому полягає механізм спадковості порушень писемного мовлення.
				2. Назвати та пояснити клінічні типи етіологічних факторів дислексії.
				3. Розкрити психолого-педагогічні прояви дислексії.
				4. Визначити динаміку порушень читання у дітей.
				5. Розкрити клініко-психопатологічні прояви дислексії у дітей.
				6. Обгрунтуйте значення кожного механізму у виникненні дислексії.
				7. Розкрийте методику виявлення лівшості та ліворукості у дітей.

**Методичні рекомендації до заняття**

Під час розгляду питання щодо етіології дислексії звернути увагу на клінічні типи етіологічних факторів, пояснити їх вплив на дозрівання мозкових структур, що беруть участь в опануванні навичкою читання. Пояснити роль спадковості у виникненні порушень читання у дітей.

Розкриваючи симптоматику дислексії детально розглянути психолого-педагогічні прояви порушень читання і особливу увагу приділити клініко-психопатологічним проявам у дітей. Визначити, чи існує спонтанна динаміка зменшення помилок читання, обґрунтувати свою точку зору.

Характеризуючи психолого-педагогічні механізми дислексії, пояснити взаємозв’язок між дислексією та порушеннями просторових уявлень, порушеннями усного мовлення, білінгвізмом, ЗПР, афективними розладами. Обгрунтуйте значення кожного механізму у виникненні дислексії.

Готуючи методику виявлення лівшості та ліворукості у дітей, законспектувати діагностичні проби для виявлення провідних: руки, ока, вуха, ноги. Пояснити роль локалізації мовленнєвих центрів (права або ліва півкуля) в опануванні дітьми писемними мовленням.

Література

1. Ефиминкова Л.Н. Коррекция устной и письменной речи учащихся. – М., 1991.
2. Корнев А.Н. Нарушения чтения и письма у детей. – СПб.: Изд-й дом „МиМ”, 1997.- С. 150-268.
3. Лалаева Р.И. Нарушения чтения и пути их коррекции у младших школьников. – СПб: СОЮЗ, 1998.
4. Лалаева Р.И. Логопедическая работа в коррекционных ед.е. – М.: ВЛАДОС, 1998.
5. Логопедия в школе: Практический ед. / Под ед.. В.С. Кукушина. – М.: ИКЦ „МарТ”, 2004.
6. Парамонова Л.Г. Дисграфия: дигностика, профилактика, коррекция. – М.,2006.
7. Российская Е.Н. Методика формирования самостоятельной письменной речи у детей. – М., 2004.
8. Садовникова И.Н. Нарушения письменной речи и их преодоление у младших школьников. – М.: ВЛАДОС, 1997.
9. Хрестоматия по логопедии/ Под ред.. Л.С. Волковой и В.И. Селиверстова. – М., 1997. – Т.ІІ.
10. <http://www.prescool.km.ru/>

**Тема 3:** Класифікація дислексії

Завдання

1. Визначити критерії виділення форм в різних класифікаціях порушень читання у дітей.
2. Заповнити таблицю: Порівняльна характеристика класифікацій дислексії

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| Класифікація дислексії | Критерій виділення форм | Форми | Переваги та недоліки  |
|  |  |  |  |

**Методичні рекомендації до заняття**

Під час розгляду систематики дислекції зазначити критерії виділення форм, доцільність та зручність у використанні в логопедичній практиці. Особливу увагу приділити новій мультиаксальній класифікації дислексії, виділити наскрізні критерії (вісі), дати характеристику формам. Пояснити, чи може логопед користуватися самостійно без допомоги інших фахівців користуватися нею.

Характеризуючи групи дітей із дислекцією за патогенетичною класифікацією С.Борель-Мєзоні, особливу увагу звернути на роль несформованості фонематичних процесів в опануванні навичками читання.

Розгляд класифікації О.Токаревої зробити оглядово, оскільки ця класифікація в сучасній логопедичній практиці не використовується

Особливу увагу приділити розгляду форм дислексії за класифікацією Р.Лалаєвої, яка широко впроваджена в практичну діяльність логопеда.

У таблиці «Порівняльна характеристика класифікацій дислексії» порівняти класифікації О.Корнєва, С.Борель-Мєзоні, О.Токаревої та Р.Лалаєвої.

Література

1. Ефиминкова Л.Н. Коррекция устной и письменной речи учащихся ед.еди ед.еди. – М., 1991.
2. Корнев А.Н. Нарушения чтения и письма у детей. – СПб.: Изд-й дом „МиМ”, 1997.- С. 150-268.
3. Лалаева Р.И. Нарушения чтения и пути их коррекции у младших школьников. – СПб: СОЮЗ, 1998.
4. Лалаева Р.И. Логопедическая работа в коррекционных ед.е. – М.: ВЛАДОС, 1998.
5. Логопедия в школе: Практический ед. / Под ед.. В.С. Кукушина. – М.: ИКЦ „МарТ”, 2004.
6. Парамонова Л.Г. Дисграфия: дигностика, профилактика, коррекция. – М.,2006.
7. Российская Е.Н. Методика формирования самостоятельной письменной речи у детей. – М., 2004.
8. Садовникова И.Н. Нарушения письменной речи и их преодоление у младших школьников. – М.: ВЛАДОС, 1997.
9. Хрестоматия по логопедии/ Под ред.. Л.С. Волковой и В.И. Селиверстова. – М., 1997. – Т.ІІ.
10. <http://www.prescool.km.ru/>

**Питання до самопідготовки студентів до заліку**

1. Термінологія і визначення порушень процесу читання у дітей.
2. Психологічна класифікація специфічних помилок читання.
3. Психологічні механізми оволодіння навичкою читання. Етапи формування навички читання в процесі онтогенезу.
4. Етіологія дислексій.
5. Симптоматика дислексій. Загальна характеристика.
6. Клініко-психопатологічні прояви дислексій.
7. Психолого-педагогічна симптоматика дислексій.
8. Провідні механізми дислексії. Загальна характеристика.
9. Динаміка порушень процесу читання.
10. Роль аффективних порушень у процесі оволодіння дітьми навичкою читання.
11. Класифікація дислексій. Критерій виділення форм дислексії, загальна характеристика форм.
12. Мультіаксальна класифікація дислексій за О.М.Корнєвим. Загальна характеристика форм.
13. Патогенетична класифікація дислексії за Борель-Мєзоні. Загальна характеристика форм.
14. Класифікація дислексії за О.А.Токаревою. Загальна характеристика форм. Класифікація дислексій за Р.І.Лалаєвою. Загальна характеристика форм. Оптична дислексія. Загальна характеристика. Особливості корекційної роботи.
15. Мнестична дислексія. Загальна характеристика. Особливості колекційної роботи.
16. Фонематична дислекція. Загальна характеристика. Особливості корекційної роботи.
17. Семантична дислексія. Загальна характеристика. Особливості корекційної роботи.
18. Аграматична дислексія. Загальна характеристика. Особливості корекційної роботи.
19. Провідні принципи корекції дислексії.
20. Класифікація дислексії за М.Є.Хватцевим. Загальна характеристика форм.
21. Психофізіологічна структура процесу письма.
22. Термінологія і визначення специфічних порушень процесу письма.
23. Клініка і систематика специфічних порушень письма.
24. Етіологія і патогенез порушень процесу письма.
25. Симптоматика дисграфії (типологія та механізми). Загальна характеристика.
26. Помилки на рівні букви і складу. Загальна характеристика.
27. Помилки на рівні слова. Загальна характеристика.
28. Помилки на рівні речення. Загальна характеристика.
29. Еволюційна дисграфія. Загальна характеристика. Диференціація еволюційної дисграфії від істинної дисграфії.
30. Шкільна зрілість та готовність дитини до засвоєння грамоти.
31. Класифікація дисграфії. Критерії виділення форм. Загальна характеристика форм дисграфії.
32. Класифікація дисграфії за О.А.Токаревою.
33. Класифікація дисграфії за несформованістю певних операцій процесу письма.
34. Артикуляційно-акустична дисграфія. Загальна характеристика. Методика подолання.
35. Диграфія на основі порушень фонемного розпізнання. Загальна характеристика. Методика подолання.
36. Дисграфія, зумовлена порушеннями мовного аналізу і синтезу. Методика корекційної роботи.
37. Аграматична дисграфія. Загальна характеристика. Методика подолання. Оптична дисграфія. Загальна характеристика. Методика корекційної роботи.
38. Корекційна робота з подолання дисграфії на фонетичному рівні.
39. Корекційна робота з подолання дисграфії на лексичному рівні.
40. Корекційна робота з подолання дисграфії на синтаксичному рівні. Обстеження дітей з порушеннями читання і письма.
41. Профілактика порушень писемного мовлення у дітей дошкільного віку.