

УДК 376.36

КОРЕКЦІЙНА РОБОТА ІЗ ЗАПОБІГАННЯ ДИСГРАФІЇ В ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ

Н.М.Боднар

кандидат педагогічних наук,

Ізмаїльський державний гуманітарний університет

У статті висвітлено необхідність проведення цілеспрямованої корекційної роботи з молодшими школярами щодо подолання вад писемного мовлення; визначено основні операції процесу письма та основні причини виникнення труднощів молодших школярів під час письма; схарактеризовано види дисграфії, які можуть виявлятися в дітей під час початкового навчання; з'ясовано основні завдання корекційної роботи щодо подолання дисграфії в учнів початкової школи.

Ключові слова: *дисграфія, ознаки дисграфії, види дисграфії, навичка письма, операції письма, помилки під час письма, завдання корекційної роботи.*

Загальновідомо, що для кожної дитини початок навчання в школі є важливим і відповідальним етапом в її житті. Саме добре розвинуті в цей період навчальні й пізнавальні здібності необхідні для забезпечення інтелектуального зростання учнів. Беззаперечно, що провідна роль у всебічному розвитку особистості належить мовленню, а відхилення від його норми можуть негативно позначитися на життєвому шляху людини.

Як засвідчують результати обстеження мовленнєвих умінь учнів, до 30% першокласників загальноосвітніх шкіл на початку навчального року мають різні вади мовлення, та, на жаль, останнім часом спостерігається тенденція до збільшення кількості таких дітей. На нашу думку, це зумовлено тим, що до першого класу приходять шестирічки, мовленнєва готовність яких до навчання ще не повністю сформована, хоча й має відігравати провідну роль. Також можна констатувати, що зростає відсоток комплексної патології, що відображається на фонематичних процесах, лексико-граматичній будові, зв'язному мовленні, тобто структурах, якість яких визначає успішність навчання і розвиток дитини.

Шкільна практика показує, що однією з розповсюджених причин неуспішності учнів молодших класів є різноманітні вади усного й писемного мовлення, що часто ускладнюють оволодіння правильним читанням та грамотним письмом. Крім того, часті випадки, коли з причини мовленнєвих порушень дитина практично не засвоює програмні вимоги початкової освіти і, як наслідок, стає невстигаючою в подальшому навчанні.

У науковій літературі (М.Жинкін, О.Корнєв, Р.Лалаєва, О.Лурія, І.Садовникова, Л.Спірова та ін.) на основі психолого-лінгвістичних критеріїв залежно від ушкоджень розрізняють види порушень усного й писемного мовлення. Недоліки сформованості усного мовлення в учнів загальноосвітніх шкіл виявляються у фонетичному, фонетико-фонематичному та загальному недорозвиненні мовлення.

Так, найпоширенішими серед дефектів усного мовлення є фонетичні недоліки (дислалія) – стійке відхилення від норм вимовляння звуків рідної мови. Найчастіше діти спотворено вимовляють звуки шиплячої та свистячої груп, а також [л], [р]. Часто в таких учнів під час вимови страждають процеси дзвінкості-глухості та м'якості-твердості приголосних.

У школярів з фонетико-фонематичним недорозвиненням страждають процеси слухового сприймання та диференціювання мовленнєвих звуків, часом навіть тих, які діти вимовляють правильно.

При загальному недорозвиненні мовлення в учнів спостерігаються порушення всіх компонентів мовлення: фонетики, лексики, граматики. Та, безумовно, такі діти потребують кваліфікованої роботи спеціаліста-логопеда.

Як відомо, для позначення недоліків писемного мовлення використовують термін «дисграфія» (від лат. «графо» – пишу) та «дислексія» (від лат. «лексо» – читаю). Частка «дис» вказує на якісне порушення процесу.

За визначенням О.Корнєва [3], **дисграфією** вважається стійка неспроможність до оволодіння навичкою письма за правилами графіки (базуючись на фонематичному принципі письма), незважаючи на достатній рівень інтелектуального та мовленнєвого розвитку або відсутність важких порушень зору чи слуху.

Дисграфічні порушення в дітей можуть виявлятися як незначними труднощами під час письма, так і повною нездатністю до оволодіння графічною навичкою. Крім того, стійкі вади писемного мовлення можуть виникати навіть в учнів з нормальним і високим рівнем інтелекту, розвиненим усним мовленням, повноцінним слухом і зором, у яких несформовані деякі психічні процеси, що в повсякденному житті майже не помітно, проте створює серйозні перешкоди в оволодінні читанням і письмом.

Розглянемо більш докладно, чим все ж зумовлені труднощі в засвоєнні процесу письма. Проте, насамперед, варто з'ясувати сутність самої графічної навички.

Науковці єдині у визнанні, що оволодіння навичкою письма неодмінно характеризується ступенем оволодіння учнями способами кодування вихідної інформації в умовно-графічну форму її виразу. Формування їх передбачає створення просторового образу графічного знака та їх системи як результату зіставлення доступних для молодших школярів теоретичних знань із відповідними їм графічними уявленнями. Таке зіставлення передбачає операційне поєднання аналізу й синтезу звукових мовних об'єктів з їх умовними графічними позначеннями. Цей процес визначає взаємодію просторово-графічних уявлень зі звуковими та смисловими мовними поняттями. Провідне значення набуває синтезування даних попереднього аналізу слова, вираженого у звуковій і графічній формах, унаслідок чого створюється цілісно-динамічний образ. У такому складному синтетичному образі адекватно й наочно відображене суттєве значення звукового і графічного коду того чи іншого слова. Цей синтетичний образ розглядається як знак, необхідний для спілкування людей.

Отже, процес формування графічної навички характеризується різними рівнями, існування яких зумовлене не лише автоматизацією інтелектуальних компонентів діяльності, але й різними звуковими, графічними образами в єдності з рівнем розуміння суті реального об'єкта.

Відомо, що процес оволодіння письмом викликає в дитини значні труднощі, зумовлені складністю психофізіологічної структури графічної навички письма, адже процес письма не є простим моторним актом. Під час письма перед учнем постає багато різноманітних завдань технічного, графічного, орфографічного типу, і кожне з них має свої особливості. Для того, щоб виконати їх правильно, необхідно провести велику аналітико-синтетичну роботу. Педагогічний досвід переконує в тому, що за умов відсутності в учня чіткої диференціації виконання вправ проходить по-різному. Якесь одне завдання в певний момент поглинає всю увагу учня, тоді як інші завдання залишаються забутими, а це, у свою чергу, призводитиме до порушення процесу оволодіння письмом.

Класифікація дисграфій здійснюється на основі різних критеріїв: з урахуванням порушення роботи аналізаторів, психічних дисфункцій та несформованості операцій письма. Відтак, на думку О.Токаревої [8], варто виділити акустичну, моторну й оптичну дисграфії. Зокрема, *акустичній (фонематичній) дисграфії* властива не диференційованість слухового сприйняття, недостатній розвиток звукового аналізу та синтезу. Частими є змішування й пропуски, заміна літер, що позначають подібні за артикуляцією та звучанням звуки, та відображення на письмі неправильної вимови звуків.

Для *моторної (графічної) дисграфії* притаманні труднощі руху руки під час письма, порушення зв'язку моторних образів слів з їх звуковими і графічними образами.

За умов розвиненості *оптичної (зорової) дисграфії* в деяких випадках взагалі неможливі читання й письмо, оскільки людина не в змозі відтворити графічного образу літер. За переважно оптичного характеру дислексії та дисграфії в дітей спостерігається нестійкість зорових вражень і уявлень. Учні не впізнають окремі літери, не співвідносять їх зі звуками та не усвідомлюють їх як графеми. Одна й та сама літера може сприйматися ними по-різному. Неточне, нечітке сприйняття літер призводить до їх змішування. Особливо часто діти плутають схожі за написанням літери в друкованому (*п-н, п-и, н-и, ц-щ, ш-щ*) та рукописному (*п-н, н-и, и-ц, и-ш, ц-щ, л-м, п-т, к-х*) текстах. Також замінюють рукописні літери, що мають подібні, але по-різному розташовані в просторі елементи (*в-д, т-ш*) або ж ті, що складаються з однакових елементів (*і-ї, и-ш, п-т, п-р, л-м, х-ж*). Крім того, трапляється дзеркальне написання літер, пропуски елементів, особливо в з'єднанні літер, що містять однаковий елемент (*ау-оу*), написання зайвих елементів (*ш-шш*) або неправильне розміщення елементів (*х-сс, т-пп*).

Варто зазначити, що дисграфія може супроводжуватися й немовною симптоматикою, як-то: неврологічними або психічними порушеннями, порушеннями пізнавальної діяльності,

сприйняття, пам'яті, уваги. За цих умов немовні симптоми разом із порушеннями письма входять до структури нервово-психічних і мовних розладів (у випадку алалії, дизартрії, порушення мовлення, розумової відсталості тощо).

Разом із тим дисграфія в дітей з нормальним інтелектом може викликати різні відхилення у формуванні особистості, психічні нашарування, стати причиною розладів емоційно-вольової сфери.

Дуже часто трапляються випадки, коли за симптомами важко чітко визначити характер дисграфії, оскільки в дітей із вадами письма засвоєння грамоти триває значно довше, ніж в учнів без таких порушень. Так, якщо дитина мала проблеми оптично-просторового характеру, то в процесі корекційної роботи нашаровуються прояви інших видів дисграфії. Як результат – найчастіше маємо справу зі складними формами дисграфій, а проблему слід вирішувати комплексно.

Загальновідомо, що процес письма має багаторівневу структуру, а в самому процесі оволодіння письмом, як зазначав О.Лурія, «бере участь багато психологічних операцій». Адже, «спостерігаючи за труднощами, що виникають в учнів при навчанні грамоти, учителі знають, як часто діти змішують близькі за накресленням букви, замінюють правильні букви дзеркальними, з яким зусиллям іноді вдається виробити в них уміння правильно писати слово, не пропускаючи букви, поступово переходячи від однієї літери до іншої» [5, 4].

На думку науковців (Л.Журова, Д.Ельконін, О.Леонтьєв та ін.), письмо як вид мовленнєвої діяльності складається з трьох основних операцій:

- символічне позначення звуків мовлення або фонем;
- моделювання звукової наповненості слів за допомогою графічних знаків;
- графо-моторні дії [4].

Кожна із зазначених дій є окремою підсистемою, якій властиві відповідні їй психологічні характеристики. Так, перша операція – *символічне позначення звуків мовлення* – «відповідає» за буквене позначення звуків, формується в онтогенезі на основі зображувальної діяльності з характерними для неї діями ігрового заміщення предметів чи предметного зображення на малюнках.

Сенсорні та мовні еталони фонем формуються в дитини на основі тісної взаємодії мовлення оточуючих, слухового сприймання власного мовлення та кінестетичних відчуттів, що є результатом артикуляційних дій. Фонематичні уявлення з'являються внаслідок міжаналізаторної інтеграції слухових і кінестетичних образів. За умови розладу такої інтегративної дії слуховий аналізатор не здатен забезпечити повноцінний контроль за правильністю процесу вимови. Навпаки, недостатні кінестетичні відчуття, які виникають у результаті спотвореної вимови, тільки утруднюють формування слухових еталонів фонем та видозмінюють їх, що є перепорою в навчанні нормативної вимови і призводять до появи постійних заміщень, переключень відповідних літер на письмі.

Другою операцією письма, на думку О.Леонтьєва, є *моделювання звукової структури слова за допомогою літер*. Це уміння можна розвинути на самому початку опанування грамотою під час фонологічного структурування звукової наповненості слова та переведення тимчасової послідовності фонем у просторовий ряд графем. Проте експериментальні дослідження Н.Карпенко, О.Подольського [2] засвідчили, що побуквений запис і результат фонематичного аналізу не завжди збігаються. Так, учень, письмо якого визначається специфічними порушеннями, може добре володіти навичкою проведення фонематичного аналізу, але все ж таки припускається помилок. Це зумовлено своєрідністю протікання операції моделювання звукового складу слова, адже процес послідовного переведення фонем у графеми здійснюється майже одночасно з фонематичним аналізом та графо-моторними діями, що забезпечують запис літер. Така операція потребує від дитини складної скоординованості зазначених сенсомоторних дій і, що особливо важливо, вимагає при цьому найбільшої концентрації та розподілу уваги.

Третьою складовою основних операцій письма є *графо-моторні дії*. Оволодіння ними в процесі письма пов'язане зі збереженістю, безперервністю й умінням чергувати рухи руки і пальців. Одночасно з рухами руки здійснюється кінестетичний контроль, який у процесі письма підкріплюється дією зорового аналізатора. Саме завдяки оптико-моторним механізмам відбуваються складні процеси перекодування звука на букву, літери на комплекс точних рухів руки.

Варто зазначити, що в дорослої людини всі вищезокреслені операції носять скорочений, згорнутий характер, а сам процес письма є автоматизованим і відрізняється від характеру письма дитини, яка опановує графічну навичку. Так, у дорослого письмо є цілеспрямованою діяльністю, основна мета якої – передача змісту інформації та її фіксація. Графічний образ слова відтворюється не окремими елементами (літерами), а як ціле єдиним моторним актом. При цьому процес письма дорослої людини є синтетичною дією, що характеризується цілісністю, зв'язністю та відбувається під подвійним кінестетичним і зоровим контролем. Під час же оволодіння дитиною навичкою письма всі ці операції проявляються в «розгорнутому» вигляді.

Деякі вчителі й батьки помилково вважають, що дисграфічні помилки викликані особистісними якостями учнів: невмінням слухати пояснення вчителя, неухважністю під час письма, недбайливим ставленням до навчання тощо. Насправді ж в основі подібних помилок лежать більш серйозні причини, такі як несформованість фонетико-фонематичних процесів та лексико-граматичного складу мовлення.

На наш погляд, конструктивною в цьому відношенні є думка Ю.Ткачової, яка вважає, що увагу вчителів і батьків мають привертати стійкі помилки, яких учні можуть припускатися під час письма. А саме:

- численні пропуски букв на позначення голосних і приголосних звуків («снки» – *санки*, «натала» – *настала*), що зумовлені неспроможністю дитини виявити в складі слова всі його звукові компоненти і як результат – перекручування та спрощення структури слова;
- переставляння букв і складів («зібралися» – *збиралися*, «сивині» – *синяві*);
- дописування зайвих букв і складів («Олександр» – *Олександр*);
- недописування букв або складів («ласкав» – *ласкаве*, «гуля» – *гуляло*);
- написання прийменників разом і префіксів зі словами окремо («наземлю» – *на землю*, «написати доощі» – *на писати на доощі* – *написати на доощі*);
- невміння передати пом'якшення приголосного звука на письмі («осін» – *осінь*, «гают» – *грають*, «свато» – *свято*);
- плутання і заміна шиплячих-свистячих («суба» – *шуба*, «жамок» – *замок*), глухих-дзвінких («бароплав» – *пароплав*, «куток» – *гудок*), твердих-м'яких («цибула» – *цибуля*, «клуква» – *клюква*), сонорних [р] і [л] («лукавиці» – *рукавиці*, «рожка» – *ложка*);
- невміння правильно застосовувати деякі граматичні правила («Оля та Катя сидить на стулу біля парти», «Оленка дає їжаку молока на блюде») [7].

Як відомо, відставання в розвитку лексико-граматичної сторони мови призводять до аграматизму. Так, учні не відчують інтонаційної та смислової завершеності висловлювання, тому не можуть на письмі правильно визначити межі речення і, як наслідок, не застосовують правило постановки розділових знаків у кінці речення та написання великої літери на початку наступного.

Бідність словникового запасу, невміння висловити свою думку поширеним реченням, нерозуміння причинно-наслідкових зв'язків призводять пізніше до невміння писати перекази і твори.

Відтак, головним завданням логопеда є правильне визначення причин, що зумовлюють порушення письма, адже від цього залежатимуть методи і тривалість корекційної роботи.

Якщо виявити дисграфію в дитини, яка засвоїла навички письма, неважко, то її виправлення пов'язане зі значними труднощами та триватиме достатньо довго. Дуже важливо на перших етапах навчання грамоти виявити дисграфію, і навіть схильність до неї. Як зазначають логопеди-практики, приводом для занепокоєння як учителів, так і батьків мають бути:

- змішування звуків в усному мовленні;
- спотворення структури слів в усному мовленні;
- аграматичність фрази (порушення узгодження й управління слів, неправильне вживання прийменників);
- неправильний звуковий аналіз слів (визначення кількості та послідовності звуків у слові);
- нестійкість зв'язку між звуком і буквою (забування зорового образу графеми);
- плутання оптично схожих букв;
- порушення злиття звуків у складі під час читання (порушення синтезу слів) [7].

На жаль, у шкільній практиці виявлення дисграфії часто відбувається із запізненням. Учителі направляють учнів з порушенням писемного мовлення до логопеда в 2-3 класі або навіть

пізніше. Проте, вчасно помітивши ці симптоми і звернувшись до фахівця, можна скоригувати мовний розвиток дитини та вберегти її від невдач у подальшому житті. Як зазначає О.Сагірова [6], під час корекційної роботи мають вирішуватися певні завдання.

По-перше, *подолання оптичних проявів дисграфії та прискорення терміну запам'ятовування літер*. Це завдання є основним, тому значну увагу необхідно приділяти уточненню й диференціації оптичних образів літер, які легко сплутати. Під час формування навичок правопису певної літери слід пропонувати дітям вправи з моделювання літер. Варіанти вправ можуть бути різноманітними, як-от:

- змалювати фігуру або літеру за запропонованим зразком після короточасного споглядання;

- скласти фігуру, літеру з паличок (сірників), викласти шнурком, зліпити з пластиліну (спочатку за зразком, а потім самостійно);

- сконструювати літеру з поданих елементів (за зразком; після короточасного споглядання; за словесною інструкцією; самостійно);

- вибрати з двох літер ту, що зображена правильно;

- доповнити відсутній елемент фігури (за наявності зразка або за уявою);

- доповнити відсутній елемент у літері (за зразком; після короточасного споглядання; за словесною інструкцією; самостійно).

Друге завдання щодо подолання писемних вад має за мету *запобігання виникненню графічної дисграфії*. З перших занять з молодшими школярами варто моделювати та графічно прописувати речення з вписуванням вивчених слів. Наприклад:

Пташка співає ф'ю.

Я м'ячик б'ю.

_____ ф'ю.

_____ б'ю.

Третє завдання корекційної роботи має бути спрямоване на *запобігання виникненню фонематичної дисграфії*. Так, при накопиченні образів букв, що позначають звуки, які різняться за фонематичними ознаками, варто розпочинати роботу з диференціації твердих і м'яких звуків у складах, словах. Наприклад:

Дим – дім, кит – кіт, лук – люк, свати – свято тощо.

Учні мають прописувати склади та слова як за поданим графічним зразком з обов'язковим звуко-буквеним аналізом та проговорюванням, так і під диктування. Вправи з диференціації звуків за глухістю та дзвінкістю вводять пізніше, оскільки для цього необхідна більша кількість засвоєних літер.

Слова для тренування слід добирати таким чином, щоб у них якомога частіше повторювалися літери однієї оптичної групи. Спочатку це мають бути склади і слова, у написанні яких зустрічається одна літера з цієї групи (наприклад, *г*), потім слова, де ця літера виступає як елемент іншої букви (*н, р, т*). Пізніше записують слова, де можна диференціювати ці літери (*гора-пора, порт-торт*).

Досвід засвідчує про те, що в дітей, які мають прояви оптичної дисграфії, найчастіше страждає і функція запам'ятовування даної літери, слова. Для її тренування варто виконувати вправи зі словотворення та словозміни. При цьому основа слова весь час має залишатися незмінною, а багаторазове прописування сприяє механічному запам'ятовуванню її образу (наприклад, *гора-гори-гору-горою-на горі ...*), адже іноді це допомагає зняти багато проблем.

І нарешті, четверте корекційне завдання передбачає *формування активного словника дитини* з одночасним формуванням граматично правильного мовлення. Наприклад: *вода – водичка, стіл – столик, вухо – вушко; бігти, прибігти, вибігти, забігти, перебігти, відбігти* тощо.

Отже, дисграфія є проявом порушення писемного мовлення. Вона охоплює всі сторони мовленнєвого розвитку дитини, а також стан її немовленнєвих функцій, що уповільнює засвоєння мовних знань і формування навичок в учнів початкових класів. Щоб навчити дітей писати без порушень, учитель разом із логопедом повинен проводити систематичну роботу з формування й удосконалення графічної навички, що має задовольнити вимоги орфографічного письма. При цьому корекційна робота із запобігання та подолання дисграфії доволі копітка й вимагає терпіння як з боку учнів, так і фахівців; вона має тривати протягом усього навчання в школі, адже сприятиме мовному розвитку дитини й успішному навчанню в майбутньому. Перспективи подальшого наукового пошуку ми вбачаємо в необхідності більш глибокого

вивчення цієї проблеми та необхідності доброї й розробки системи вправ корекційного характеру щодо попередження вад писемного мовлення молодших школярів.

1. Дорошенкова О. Як виявити порушення мовлення в дитини / О. Дорошенкова // Подолання логопедичних проблем молодших школярів: Упоряд. Т.Бишова, О.Кондратюк. – К. : ВД «Шкільний світ» : Вид. Л.Галіцина, 2006. – С. 4-8.
2. Карпенко Н. П. Внимание и коррекция дисграфических ошибок у детей с недоразвитием речи / Н. П. Карпенко, А. И. Подольский // Вестник Московского университета. – 1980. – Серия 14. – № 3. – С. 51-53.
3. Корнев А. Н. Нарушение чтения и письма у детей: [учебно-метод. пособие] / А. Н. Корнев. – СПб. : ИД «МиМ», 1997. – 286 с.
4. Леонтьев А. А. Некоторые вопросы лингвистической теории письма / А. А. Леонтьев // Вопросы общего языкознания. – М., 1964.
5. Лурия А. Р. Очерки психофизиологии письма / А. Р. Лурия. – М. : Изд-во АПН РСФСР, 1950. – 84 с.
6. Сагірова О. Порушення письма та їх подолання / О. Сагірова // Подолання логопедичних проблем молодших школярів: Упоряд. Т.Бишова, О.Кондратюк. – К. : ВД «Шкільний світ» : Вид. Л.Галіцина, 2006. – С. 91-108.
7. Ткачова Ю. Дисграфія – порушення писемного мовлення // Ю. Ткачова // Подолання логопедичних проблем молодших школярів: Упоряд. Т.Бишова, О.Кондратюк. – К. : ВД «Шкільний світ» : Вид. Л. Галіцина, 2006. – С.80-90.
8. Токарева О. А. Расстройства чтения и письма (дислексии и дисграфии) / О. А. Токарева // Расстройства речи у детей подростков: под ред. С.С. Ляпидевского. – М. : Медицина, 1969. – С. 208-221.

Боднар Н. Н. Коррекционная работа по предупреждению дисграфии у детей младшего школьного возраста.

В статье раскрывается необходимость проведения целенаправленной коррекционной работы с младшими школьниками по преодолению недостатков письменной речи; определены основные операции процесса письма и основные причины возникновения трудностей младших школьников во время письма; охарактеризованы виды дисграфий, которые могут проявляться у детей во время начального обучения; выяснены основные задачи коррекционной работы по преодолению дисграфии у учащихся начальной школы.

Ключевые слова: дисграфия, признаки дисграфии, виды дисграфии, навык письма, операции письма, ошибки во время письма, задачи коррекционной работы.

Bodnar N. N. Correctional work on the prevention of dysgraphia in junior schoolchildren.

The article reveals the need for purposeful remedial work with junior schoolchildren to overcome the disadvantages of writing. The basic operation of the writing process and the main causes of difficulties while writing; describe the types of dysgraphia that can occur in children during initial training. Clarified the main objectives of correctional work to overcome dysgraphia children in primary school.

Key words: the brushwork, the operation of writing, signs of dysgraphia, dysgraphia, the types of dysgraphia, errors during writing, the task of correctional work.