

постраждалих, виокремити найбільш ефективні технології та техніки психологічної допомоги, які б сприяли конструктивним особистісним змінам.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Васьківська С. В. Основи психологічного консультування : навч. посіб. Київ : Четверта хвиля, 2004. 256 с.
2. Копінг-стратегії, як спосіб подолання стресу. URL: <http://xocssdm.org.ua/koping-strategiyi-yak-sposib-podolannya-stresu>) (дата звернення 20.04.2022).
3. Особливості стосунків «психотерапевт–клієнт» у сучасному соціокультурному середовищі: монографія / З. Г. Кісарчук, Я. М. Омельченко та ін. ; за ред. З. Г. Кісарчук. Київ : Видавничий Дім «Слово», 2017. 225 с.
4. Перша психологічна допомога : посібник для працівників на місцях. Київ : Унів. вид-во ПУЛЬСАРИ, 2017. 64 с.
5. Психосоціальна допомога внутрішньо переміщеним дітям, їхнім батькам та сім'ям з дітьми зі Сходу України : посіб. для практиків соціальної сфери / Мельник Л. А. та ін. ; за ред. Волинець Л. С. Київ : ТОВ «Видавничий дім «Калита», 2015. 72 с.
6. Технології психотерапевтичної допомоги постраждалим у подоланні проявів посттравматичного стресового розладу : монографія / З. Г. Кісарчук та ін. ; за ред. З. Г. Кісарчук. Київ : Видавничий Дім «Слово», 2020. 178 с.

УДК: 376-056.264-091.33:81

ЗНАЧЕННЯ ПРАКТИЧНИХ ОРФОГРАФІЧНИХ ВПРАВ В ОВОЛОДІННІ ПОЧАТКОВИМИ НАВИЧКАМИ ПИСЬМА В УЧНІВ МОЛОДШИХ КЛАСІВ ІЗ ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЄВОГО РОЗВИТКУ

Чередніченко Наталія,

кандидат педагогічних наук, доцент,
Національний педагогічний університет
імені М. П. Драгоманова

Швалюк Тетяна,

кандидат педагогічних наук, доцент,
Національний педагогічний університет
імені М. П. Драгоманова

У статті висвітлено проблему формування навички письма у молодших школярів із порушеннями мовленнєвого розвитку в умовах корекційного та інклюзивного навчання на початковому етапі опанування рідної мови. Підкреслюється значення практичних орфографічних вправ з опорою на зоровий зразок як ефективного прийому формування навички письма та поліпшення грамотності письма учнів із труднощами у навчанні. Висвітлено методiku навчання свідомого списування та проведення зорових диктантів з учнями із труднощами у навчанні та визначено спеціальні корекційні прийоми та методики, які сприятимуть свідомому опануванню

навички письма за зоровим зразком, запобіганню дисграфічних помилок. Підкреслено необхідність їхнього систематичного використання як на уроках української мови, так і на логопедичних заняттях.

Ключові слова: навичка письма, орфографічні вправи, учні із порушеннями мовленнєвого розвитку, дисграфічні помилки, корекційне навчання, інклюзивне навчання, корекційні прийоми навчання.

The article highlights the problem of developing writing skills in junior high school students with speech disorders in the conditions of correctional and inclusive education at the initial stage of mastering the native language. The importance of practical spelling exercises based on the visual model as an effective method of developing writing skills and improving the literacy of students with learning difficulties is emphasized. The method of teaching conscious writing and conducting visual dictations with students with learning difficulties is covered and special corrective techniques and methods are identified that will help to consciously master the skill of writing on the visual model, prevent dysgraphic errors. The necessity of their systematic use both in Ukrainian language lessons and in speech therapy classes is emphasized.

Key words: writing skill, spelling exercises, children with speech disorders, dysgraphic errors, correctional training, inclusive training, correctional training methods.

Постановка проблеми, її актуальність. Сучасне реформування системи дошкільної та шкільної освіти створює необхідність перегляду її змісту, форм, методів та прийомів. Особливо це стосується навчання дітей із порушеннями психофізичного розвитку, значну частину з яких складають діти із мовленнєвими порушеннями. Потрапляючи до інклюзивних освітніх закладів, ці діти відчують значні труднощі в оволодінні шкільними вміннями та навичками вже на початковому етапі навчання. Разом із цим в останні роки значно зростає кількість дітей «групи ризику», які вступають до школи, не маючи необхідної для цього готовності – фізичної, психологічної та мовленнєвої. Тому проблема навчання та виховання такої категорії дітей є загальнопедагогічною, психологічною та логопедичною, її актуальність на сучасному етапі розвитку корекційної педагогіки та психології не викликає сумніву (Н. Голуб, 2014, Е. Данілавичюте, 2019, Л. Журавльова, 2017, В. Ільяна, 2010, С. Конопляста, 2018, О. Корнєв, 2008, Л. Тенцер, 2021, Т. Пічугіна, 2001, І. Прищепова, 2012, В. Тарасун, 2017, Т. Швалюк, 2021, М. Шеремет, 2019, А. Яковенко 2020 та ін.) [1; 5; 6]. За даними Л. Тенцер, 2021, кількість учнів із дисграфією за останнє десятиріччя зросла на 3 % та становить від 8 до 15 % учнів ЗЗСО [5].

Відомо, що рідній мові у початковій школі належить особливе місце, оскільки рівень її засвоєння значною мірою обумовлює якісне опанування іншими навчальними предметами. Вироблення в учнів міцних умінь та навичок з української мови є одним із важливих завдань навчання мови як у ЗЗСО, так і у спеціальних школах для дітей із тяжкими порушеннями мовлення (надалі ТПМ). Саме тому вже на етапі навчання грамоти важливим є надання дітям, які відчують труднощі у засвоєнні писемного мовлення, грамотної методичної допомоги як з боку логопеда, так і з боку вчителя та

психолога з метою формування у них початкових навичок читання та письма. Володіння фахівцями спеціальними методиками та прийомами навчання є необхідним для попередження та подолання труднощів засвоєння писемного мовлення [1; 5; 6].

Відповідно до програми НУШ, діти в кінці першого класу мають опанувати такі уміння з письма: називати і розбірливо писати всі рукописні малі й великі літери українського алфавіту, дотримуючись графічних, технічних, гігієнічних вимог; розрізняти друковане і рукописне письмо; списувати слова і речення з друкованого і рукописного тексту; писати під диктування слова, речення з 3–4 слів; добирати й записувати назву малюнка, заголовок до тексту (з допомогою вчителя); складати й записувати речення за ілюстрацією, життєвою ситуацією (самостійно та з допомогою вчителя); дотримуватися культури оформлення письмових робіт; перевіряти написане; виявляти і виправляти недоліки письма (графічні, орфографічні, пунктуаційні) самостійно чи з допомогою вчителя. Саме тому на початковому етапі навчання письма важливо формувати в учнів уміння не просто копіювати зразок, а свідомо виконувати кожну дію, яка передбачена у процесі відтворення слова, словосполучення, речення, тексту [3].

Метою статті є висвітлення ролі практичних орфографічних вправ з опорою на зоровий зразок як ефективного прийому формування навички письма та поліпшення грамотності письма учнів із труднощами у навчанні.

Списування є різновидом орфографічних вправ і водночас прийомом навчання дітей грамотного письма. Вправи на списування займають значне місце у вітчизняній методиці навчання рідної мови (М. Вашуленко, 2012, О. Мілевська, 2014, О. Ревуцька, 2008, Н. Скрипченко, 2006, В. Тарасун, 2007, Н. Тоцька, 2017, Н. Чередніченко, 2020, Л. Шевченко, 2015 та ін.). [2, 4, 5] На початкових етапах навчання грамоти списування виступає необхідним етапом вироблення графічних навичок письма (М. Вашуленко, 2012, О. Прищеп, 1996, І. Садовнікова, 1997, Н. Чередніченко, 1999) [2, 5]. Через свою наочність воно сприяє закріпленню зорових рукописних зразків букв (при списуванні з рукописного тексту) та рухових моделей їх накреслень. Під час списування друкованого тексту закріплюються образи друкованих букв, виробляються чіткі асоціації «друкована буква – рукописний еквівалент – руко-рухова модель».

Моторно-графічна навичка, яка виробляється в процесі виконання вправ на списування, є однією з основ формування письма з опорою на слух, тому що умови слухового диктанту потребують від того, хто пише, перш за все, фонематичного розрізнення звуків, які чуються, та передбачають наявність вже сформованого уявлення про графіку. Формування навички слухового письма здійснюється з опорою на фонематичний слух та звуко-буквений аналіз і синтез. Засвоєні елементарні навички письма дозволяють перейти до вивчення правопису слів [1; 2; 4; 5].

Під час вивчення правил правопису вправи на списування стають необхідним етапом у виробленні орфографічних навичок (Л. Бартенєва, 2004, Д. Богоявленський, 1965, З. Прищеп, 2012 та ін.). Через свій наочний характер вони дають змогу виконувати різні види робіт над текстом, такі як

розбір слів, речень, співставлення написань, підбір споріднених слів тощо, тобто сприяють поетапному засвоєнню розумових умінь та навичок, які в сукупності утворюють орфографічну дію. Закріплення орфографічних умінь та навичок здійснюється під час слухового та самотійного письма [2; 4; 5].

Аналізуючи ефективність різних видів письмових вправ, ми переконались, що списування є найбільш простим та доступним видом письма для дітей, які мають труднощі в оволодінні навичкою письма та дисграфію. Результативність його полягає в можливості узгоджувати темп читання матеріалу, що списується, його промовляння та запис з індивідуальними можливостями дітей [1; 2; 4; 5; 6].

Навчання дітей списування має передбачати засвоєння учнями алгоритму послідовних дій: 1) попереднє читання та осмислення мовного матеріалу; 2) виділення у словах орфограм; 3) запис речень досконалим способом; 4) самоперевірка записаного [5].

Попереднє читання та осмислення мовного матеріалу забезпечує розуміння змісту слова, речення або тексту, які підлягають списуванню, унеможливорює механічне копіювання зразка [5].

Вже на початкових етапах навчання необхідно формувати в учнів правильні способи списування, а саме – по складах, а не по буквах, що обумовлено положенням про склад як основну одиницю вимови та читання. Слід використовувати *прийом списування з поскладовою розбивкою*, оскільки учні з порушеннями усного та писемного мовлення під час списування роблять багаточисельні пропуски букв, переважно голосних. Наступним ефективним прийомом під час списування є *опора на свою зорову та мовно-рухову пам'ять*, адже учень записує текст після його орфоепічного та орфографічного читання, а також *після орфографічного аналізу* слів. Під час списування учень не повинен дивитись на кожне слово.

Ефективно поєднувати цей прийом із методикою «Письмо без зошита та ручки» (Л. Тенцер, Н. Чередніченко, 2021), яка дозволяє сформувати в учнів із труднощами у навчанні навички звуко-буквеного аналізу слів та сприяє розвитку зорово-моторної пам'яті. Методика роботи виглядає таким чином [5]:

1. Дитина читає слово, що підлягає запису.
2. Після читання викладає звуко-буквену модель слова у вигляді рухливого набору математичних паличок, де кожна паличка – уявна буква. При цьому кожний склад відокремлюється один від одного відстанню, а голосні фонемо-графіми (уявні букви у вигляді палички) піднімаються над приголосними, акцентуючи увагу на складоутворюючій ролі голосного у слові.
3. Після викладання такої моделі саме слово закривається, і дитина самотійно записує слово, спираючись лише на графічну модель.
4. Слово відкривається, дитина звіряє записане зі зразком.

Результати проведеного дослідження вказують на те, що найбільш типовими способами списування для учнів із ТПМ є складовий (буквосполученнями) та цілими словами. Процес переходу на списування словосполученнями та цілим реченням здійснюється дуже повільно [5].

Хочемо зазначити, що у загальноосвітніх і спеціальних програмах та методичних посібниках з навчання української мови, за якими можуть навчатися діти із порушеннями мовлення, відсутні чіткі вимоги щодо спеціального формування способів списування у даної категорії дітей. Їх вироблення відбувається стихійно, дуже повільними темпами та залежить від рівня сформованості техніки письма учнів із ТПМ в цілому. Однією з причин такого стану є низький рівень сформованості у дітей зорової пам'яті. Тому включення в уроки української мови та індивідуальні заняття завдань, спрямованих на розвиток зорової пам'яті, позитивно впливатиме на перехід від побуквеного та поскладового способу списування до списування словами, словосполученнями та частинами речення. На нашу думку, вдосконалення способів списування сприятиме також удосконаленню навички правильного та усвідомленого читання, а також розширять обсяг смислової пам'яті учнів [2; 4; 5]

Застосування прийому *попереднього читання зразка* певною мірою підводить учнів до опанування більш досконалим способом списування, оскільки у вербальній пам'яті залишається послідовність слів. Написання одного слова викликає в пам'яті пригадування наступного, пов'язаного з ним за змістом слова, учень відтворює його, не дивлячись у зразок. Так виникає поступовий перехід від списування словами до списування словосполученнями та цілим реченням.

З огляду на те, що переважна більшість учнів із ТПМ молодших класів користуються недосконалими способами списування, необхідно у них спеціально виробляти навички списування словами. З цією метою, доцільно проводити *зорові диктанти* спеціально підібраних слів, звуко-складова будова яких поступово ускладнюється.

I. Списування слів односкладових:

- зі збігом приголосних на початку слова (степ, клен);
- зі збігом приголосних в кінці слова (верх, вовк);
- зі збігом приголосних на початку та в кінці слова (стовп, блиск).

II. Списування двоскладових слів:

- один склад відкритий, другий - закритий (білка, вагон);
- обидва склади закриті (балкон, барліг);
- зі збігом приголосних на початку слова (книга, трава, стакан);
- з двома випадками збігу приголосних в одному слові (правда, пливти);
- один із складів з м'яким приголосним та з «ь» (ведмідь, пальці).

III. Списування трьохскладових слів, які пишуться за фонетичним принципом написання або на вивчені правила:

- із прямими відкритими складами (молоко, корова);
- із відкритими та закритими складами (сонечко, віконце);
- зі збігом приголосних (стрибати, блискавка) [5].

Спочатку до змісту зорових диктантів включаються слова зі схожою складовою будовою, потім – з різною, по мірі їх засвоєння.

В подальшому, для кращого запам'ятовування, слова можуть відбиратися: за видовою віднесеністю, наприклад: клен, дуб, граб, тополя,

береза, осика – дерева; з відповідною орфограмою, після вивчення певного правила (знання, життя, суддя; сім'я, п'ю, в'ю тощо); за певною граматичною категорією, в процесі вивчення граматичної теми, згідно теми уроку (читав, малював, косив). Прикметники та дієслова вживаються у сполученні з іменниками, наприклад: руда, маленька, пухнаста білочка; учень читає, пише, малює.

Зорові диктанти з метою закріплення навички письма цілими словами проводяться не рідше, ніж два рази на тиждень у такій послідовності:

1. Читання слів, записаних на дошці або на таблиці.
2. Визначення орфограм або граматичної категорії слів (залежно від теми уроку).
3. Повторне перечитування та запам'ятовування. Вчитель нагадує учням, що писати необхідно ціле слово, диктуючи його собі по складах.
4. Слова закриваються, учень записує їх по пам'яті.

Після запису обов'язково повинна здійснюватися самоперевірка правильності написання слова шляхом співставлення його зі зразком.

Списування тексту словосполученнями та цілими реченнями стає можливим завдяки виробленню в учнів навички попереднього читання речення, а також збільшення обсягу смислової пам'яті [2; 5].

Для того, щоб увага учнів зосереджувалась на запам'ятовуванні смислових зв'язків слів, а не їх правописі, спочатку в речення включаються лише слова, які пишуться за фонетичним принципом, які добре засвоєні учнями. Поступово вводяться слова, які потребують привертання уваги до зорового образу (слова з *ь*, *апострофом*). Спочатку допускається не більше одного – двох випадків важкого написання (Книга – джерело знань.).

Зорові диктанти проводяться 1–2 рази на тиждень. Послідовність виконання їх така:

1. Читання речення, записаного на дошці або в таблиці.
2. Знаходження і підкреслювання важких орфограм.
3. Повторне орфографічне читання.
4. Запам'ятовування речення.
5. Запис речення по пам'яті під проговорювання.
6. Перевірка написаного.

Для тренування смислової пам'яті використовуються *часткові зорові диктанти*. На дошці або на карточці записується речення. Після його розбору та запам'ятовування воно закривається. Діти отримують картки з тим же самим реченням, в якому були пропущені окремі слова. Необхідно відтворити речення. Такі завдання пропонується виконувати з текстом. Текст складається з 3-4 речень. В кожному реченні пропускається одне - два слова. Дається завдання відновити текст. Наприклад: Школярі знайшли в ... (лісі) білочку. У неї була ... (зламана) ніжка. Діти ... (лікували) звірка. Білочка видужала і ... (пострибала) до лісу [4; 5].

Закріплення навички списування словами та словосполученнями відбувається під час виконання вправ на текстове списування. Вчитель постійно має нагадувати учням, що після читання речення його необхідно

запам'ятати та спробувати записати, не дивлячись у текст. Перед списуванням учням дається чітка інструкція: «Промовляй слова так, як читав останній раз, як вони записані в тексті» (тобто орфографічно).

На позитивну роль *промовляння* під час письма вказують багато науковців та практиків (Л. Вавіна, 1995, Е. Данілавічюте, 2004, Л. Назарова, 1974, Т. Ульянова, 1989, Г. Піонтківська, 1992, В. Тарасун, 2007, Н. Чередніченко, 2012 та ін.). Вони зазначають, що проговорювання звуків на початковому етапі навчання письма необхідно дитині не лише для того, щоб правильно здійснити звуко-буквений аналіз, але й для того, щоб запам'ятати порядок звуків, які входять до складу слова, особливо в тих випадках, коли в учня є утруднення в опануванні письма [1; 5].

Е. Данілавічюте, 2004, Л. Тенцер, 2012, Н. Чередніченко, 2012 та ін. [1, 5] відводять велику роль прийому промовляння в процесі навчання самоконтролю при письмі та запам'ятовування слів різної структури, які підлягають перевірці вимовою.

Вчені зазначають, що при порушеній артикуляції в учнів із ТПМ промовляння виключається з процесу письма, в такому разі звуко-буквений аналіз буде утруднений, а в багатьох випадках – невірним, все це негативно може впливати на грамотність письма. Навіть, коли в процесі корекційного навчання, промовляння стає нормованим (але в дійсності прихована неправильна артикуляція продовжує існувати) у деяких учнів залишається велика кількість помилок на письмі. Виявляється, що у них відсутня синхронність рухів артикуляційного апарату під час вимови звуків і руки, яка пише відповідну букву. Тому, з такими дітьми необхідно спеціально відпрацьовувати промовляння слів, орієнтуючись на зразок промовляння вчителем.

Необхідно також враховувати характер мовного матеріалу У письмі за фонетичним принципом мають місце випадки, коли написання підкоряється певним правилам позначення звуків буквами. До них належать: позначення двох звуків (j) та голосного однією буквою (я, є, ю) на початку слова та після голосної; позначення м'якості приголосного буквою ь та йотованими голосними (кінь, поля). У цих випадках учитель *привертає увагу дітей до зорового (графічного) образу слова*, тому що під час запису таких слів вони мають спиратися не лише на слуховий, а й зоровий образ слова [2; 4; 5].

Фіксація уваги учнів на зоровому образі слова використовується для всіх випадків правопису слів, які ще не вивчались учнями і важкі для запису, але особливо її значення зростає в тих випадках, коли орфографічне промовляння неможливе (щастя, щебетати, частий). Коли ж орфографічна вимова і написання слів співпадають, вчитель повинен привертати увагу учнів до зорового образу слова з метою забезпечення правильного орфографічного читання. При розходженні орфографічної вимови і написання слова вчитель використовує цей прийом з метою забезпечення правильного написання, тому що в подібних випадках для правильного списування зоровий образ повинен домінувати над слуховим [2; 3; 4; 5].

Практика навчання учнів з ТПМ засвідчує, що часто у процесі письма під диктовку вони допускають помилки у тих словах, правопис яких вони не

вивчали, але які вчитель вимовляв орфографічно. Ці помилки виникають внаслідок орієнтування під час запису не на уявлення про правильний звуко-буквений образ слова, а на власну вимову. Отже, домінантним для учня є слуховий образ, який вимовлявся не вчителем, а самим учнем. Через це у навчанні необхідно використовувати такі вправи, які спрямовані на привертання уваги школярів не лише до зорового, а й до слухового образу слова (*усний звуковий аналіз слів*, які вимовляв учитель). Крім того, на корекційних заняттях звертається спеціальна увага на *розвиток слухової уваги* учнів.

Висновки. Таким чином, формування у молодших школярів правильних та досконалих способів списування, застосування спеціальних корекційних прийомів та методик (попереднє читання зразка для списування, поскладова розбивка слів, орфографічне промовляння, привертання уваги до зорового образу слова, різноманітні прийоми звукового та звуко-буквеного аналізу, викладання буквеної моделі слова, систематичне проведення різних видів зорових диктантів) допоможе учням із порушеннями мовлення свідомо опанувати навичку письма за зоровим зразком, сприятиме запобіганню помилок, які вони допускають під час списування. Завдяки ж цьому може значно покращитись стан слухового та самостійного письма, орфографічна грамотність учнів у цілому.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Данілавічюте Е. А. Методика подолання фонемо-графічних відхилень у молодших школярів з ДЦП. *Теорія і практика сучасної логопедії* : зб. наук. пр. Київ : Актуальна освіта, 2004. Вип. 1. С. 99–134.
2. Методика навчання української мови в початковій школі : навч.-метод. посіб. для студ. вищ. навч. закл. / за наук. ред. М. С. Вашуленка. Київ : Літера ЛТД, 2010. 364 с.
3. Типова освітня програма, розроблена під керівництвом Савченко О. Я. / МОН України; Наказ, Порядок від 08.10.2019 № 1272. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/programy-1-4-klas/2019/11/1-2-dodatki.pdf> (дата звернення: 29.04.2022).
4. Тоцька Н. І., Шевченко Л. Ю. Збірник вправ і завдань з фонетики для початкових класів. Київ : Освіта, 1998. 158 с.
5. Чередніченко Н. В., Тенцер Л. В. Подолання фонемо-графічних помилок у писемному мовленні молодших школярів шляхом використання методики «Письмо без зошита та ручки». *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 19: Корекційна педагогіка та психологія* : зб. наук. пр. Київ : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2012. Вип. 22. С. 272-275.
6. Швалюк Т. М. Формування умінь виконувати синтаксичні трансформації речень на письмі у молодших школярів із тяжкими порушеннями мовлення. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та психологія* : зб. наук. праць. Київ : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2021. № 40. С. 90–99. URL: <http://enpuir.npu.edu.ua/handle/123456789/34963>