

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
імені М. П. ДРАГОМАНОВА

Кваліфікаційна наукова праця
на правах рукопису

ТЕНЦЕР ЛЕСЯ ВІКТОРІВНА

УДК - 376-056.264-057.874 (043.3)

ДИСЕРТАЦІЯ
**ДІАГНОСТИКА ТА КОРЕКЦІЯ ДИСГРАФІЇ У МОЛОДШИХ
ШКОЛЯРІВ**

13.00.03 – корекційна педагогіка

Подається на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук
Дисертація містить результати власних досліджень. Використання ідей,
результатів і текстів інших авторів мають посилання на відповідне джерело

_____ Л. В. Тенцер

Науковий керівник – Чередніченко Наталія Володимирівна,
кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри логопедії та логопсихології

Київ – 2021

АНОТАЦІЯ

Тенцер Л.В. Діагностика та корекція дисграфії у молодших школярів. – Кваліфікаційна наукова праця на правах рукопису.

Дисертація на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук зі спеціальності 13.00.03 – корекційна педагогіка. – Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова. – Київ, 2021.

Дисертаційна робота присвячена розробці комплексу психолого-педагогічних засобів діагностики і корекції дисграфічних порушень у молодших школярів загальних закладів середньої освіти. Представлено результати аналізу фундаментальних класичних і сучасних наукових досліджень щодо процесу оволодіння молодшими школярами письма як складним багаторівневим довільним психічним процесом. Висвітлено сучасні підходи вивчення порушень письма (психолінгвістичний, клініко-психологічний, нейропсихологічний, психолого-педагогічний) у молодших школярів із порушеним та нормотиповим мовленнєвим та психофізичним розвитком. Розширено і уточнено понятійний зміст терміну «дисграфія» як стійкого специфічного системного порушення формування та автоматизації навички письма, яке перешкоджає повноцінному опануванню писемного мовлення як засобу комунікації та формуванню в учнів лінгвістичних умінь та навичок. Виявлено протиріччя між сучасними вимогами навчального процесу та можливостями дітей із дисграфією повноцінно опановувати знання, уміння та навички з предметів мовного циклу і недостатньо сформовані у вчителів-класоводів знання про структуру дисграфічних порушень і методів та методик їхньої корекції в учнів початкових класів.

Констатувальний експеримент передбачав розробку моделі та змісту методики вивчення дисграфічних порушень в учнів ЗЗСО (заклади загальної середньої освіти). На її основі отримане комплексне уявлення про актуальний стан сформованості та особливості письма молодших школярів ЗЗСО із дисграфією. За результатами орієнтовно-аналітичного напряму діагностики визначено етіологію, поширеність, стійкість, типологію та характер патологічних помилок у писемній продукції молодших школярів. У переважній більшості учнів констатовано рівень

письма нижче середнього (55,6 %) та низький (30,1 %). Лише 14,3 % учнів засвідчили середній рівень сформованості навички письма. Фонемо-графічні помилки визначено як найбільш стійкі та поширені в письмових роботах учнів ЕГ.

На основі аналізу стану операційних компонентів писемномовленнєвої діяльності; лінгвістичних знань, умінь та навичок, функціонального базису письма встановлено, що дисграфія у даній категорії учнів характеризується складним симптомокомплексом, що включає не лише стійкі тотальні дисграфічні помилки на письмі, але й прояви парціальної дисграфії, спричиненої недостатністю моторного, психоемоційного і мовленнєвого розвитку школярів. Засвідчено неоднорідність структури дисграфічного розладу в учнів 2-4 класів, виділено три групи дітей залежно від характеру порушених механізмів. Зроблено висновки, що найчастіше у структурі дисграфічного порушення виявлено низький рівень розвитку слухових функцій та операцій (контролю, фонематичних уявлень, аналізу та синтезу), графомоторних навичок та недостатній рівень опанування лінгвістичних знань, умінь і навичок. Переважно низькі показники розвитку у молодших школярів із дисграфією когнітивних функцій (оперативної слухомовленнєвої пам'яті, уваги), несформованість таких важливих компонентів навчальної діяльності, як мотивація, контроль та самоконтроль ускладнювали характер мовленнєвої симптоматики дисграфії в учнів ЕГ. Підкреслено, що порушення усного мовлення не є провідною причиною виникнення дисграфії.

Обґрунтовано та розроблено методичний комплекс корекційно-розвивальної логопедичної роботи з подолання дисграфії в учнів 2-3 класів ЗЗСО. Його зміст враховував нейропсихологічну та психолінгвістичну структуру письма, індивідуальну структуру дисграфічного порушення, причини та механізми, що зумовлюють виникнення дисграфічних помилок, когнітивні особливості учнів. Корекційно-розвивальна робота проводилась диференційовано та поетапно відповідно до структури дисграфічного порушення. Для кожної із трьох груп дітей визначено інваріантні та варіативні напрями корекційно-розвивального логопедичного впливу, ефективні форми організації логопедичної роботи (підгрупові традиційні та акцентуальні, індивідуальні заняття). Розроблена

та впроваджена у широку логопедичну практику авторська багатофункціональна методика «Письмо без зошита та ручки» забезпечила наскрізне формування в учнів базових мовленнєвих та мовних умінь та навичок, про що свідчить виявлене значне зменшення кількості фонемо-графічних та дизорфографічних помилок.

Підтвердженням ефективності впровадження методичного комплексу корекційно-розвивальної логопедичної роботи, спрямованого на подолання дисграфічних порушень в учнів ЗЗСО, стало суттєве підвищення рівня сформованості в учнів ЕГ навички письма за рахунок покращення показників усіх складових функціональної системи письма, що підтверджують статистично значущі відмінності між школярами ЕГ та КГ. 30,5 % учнів ЕГ досягли мовленнєвої норми, що констатує відсутність у них дисграфії як стійкого специфічного порушення письма. 19,4 % учнів ЕГ засвідчили середній рівень сформованості навички письма, 45,9 % школярів – рівень нижче середнього. Лише у 4,2 % учнів ЕГ залишився низький рівень сформованості навички письма, що у 11,2 рази менше, ніж в учнів КГ (47,07 %).

Установлено, що в результаті застосування запропонованого КРМК (корекційно-розвивальний методичний комплекс) логопедичної роботи із використанням традиційних та авторських корекційно спрямованих методик, які склалися із класичних та авторських багатоваріативних дидактичних ігор, усних та письмових вправ, завдань, комп'ютерних ігор відбулися не лише кількісні, але і якісні зміни щодо поширеності та характеру усіх типів дисграфічних та дизорфографічних помилок; істотно підвищився рівень розвитку лінгвістичних знань, умінь та навичок. Корекційно-розвивальне навчання позитивно вплинуло на оптимізацію всієї навчальної діяльності школярів: зростання інтелектуальної активності, впевненості у власних можливостях, підвищення рівня мотивації до навчання та подолання негативного ставлення до логопедичних занять, навчального предмету «Українська мова». Разом із цим наголошено, що подолання в учнів дисграфії та дизорфографії потребує тривалого логопсихологічного супроводу протягом усього молодшого, а також середнього шкільного віку.

Наукова новизна одержаних результатів полягає у тому, що:

вперше: розроблено комплексний підхід до аналізу порушень письма у молодших школярів ЗЗСО з урахуванням складної багаторівневої структури процесу письма як виду мовленнєвої, інтелектуальної й графомоторної діяльності та багаторівневої організації психічних функцій та операцій, що забезпечують засвоєння фонетичного принципу письма.

розроблено діагностичну модель та методику, спрямовану на виявлення найбільш типових та стійких специфічних помилок, встановлення причин та механізмів їх виникнення в учнів 2-4 класів ЗЗСО;

обґрунтовано та розроблено корекційно-розвивальний методичний комплекс логопедичної роботи, побудований з урахуванням виявлених симптомів, причин та механізмів порушень у молодших школярів із дисграфією;

обґрунтовано та розроблено багатофункціональну методику «Письмо без зошита і ручки» (ПБЗР), спрямовану на засвоєння фонемно-буквеного та орфографічного образу слова учнями початкових класів ЗЗСО;

поглиблено та уточнено дані щодо динаміки поширеності дисграфії в Україні серед учнів ЗЗСО протягом останнього десятиріччя.

набула подальшого розвитку реалізація питань удосконалення змісту та організації логопедичної роботи з подолання дисграфічних порушень в учнів 2-3 класів загальноосвітньої школи в умовах спеціально організованого та інклюзивного навчання.

Практичне значення одержаних результатів полягає у розробці сучасної діагностичної моделі вивчення симптоматики, механізмів та визначення структури дисграфічних порушень у молодших школярів ЗЗСО, що дає змогу своєчасно визначити ступінь прояву дисграфії, рівень сформованості навички письма та окреслити напрями логопедичної та психолого-педагогічної корекції з урахуванням особливостей та стану сформованості кожного із компонентів складної функціональної системи процесу письма, психологічних особливостей та інтелектуальних можливостей дитини. Розроблений методичний комплекс може бути використаний вчителями-логопедами як дидактично-методичне

підгрунтя удосконалення змісту та методики навчальної та корекційної логопедичної роботи з учнями спеціальних шкіл для дітей із тяжкими порушеннями мовлення та іншими категоріями дітей, які мають труднощі у засвоєнні навички письма, в умовах інклюзивного та інтегрованого навчання, а також у роботі вчителів початкових класів під час викладання предмету «Українська мова», логопедів ІРЦ під час розробки індивідуальних корекційних програм навчання та розвитку дітей із дисграфією. Окремі методики комплексу доцільно застосовувати логопедам дошкільних закладів з метою попередження порушень письма у старших дошкільників із порушеним та нормотиповим мовленнєвим розвитком.

Отримані результати можуть бути використані у навчальному процесі закладів вищої освіти під час викладання дисциплін «Логопедія», «Логокорекційні методики», «Спеціальна методика початкового навчання української мови учнів із ТПМ»; на відповідних курсах в системі підготовки та перепідготовки фахівців за спеціальністю «Спеціальна та інклюзивна освіта», подальших наукових дослідженнях, спрямованих на вивчення формування орфографічної навички у дітей молодшого та середнього шкільного віку.

Ключові слова: дисграфія, навичка письма, учні ЗЗСО, діагностика, корекція, діагностична модель, фонемо-графічні помилки, корекційно-розвивальний методичний комплекс, логопедична робота.

Список публікацій здобувача

Наукові праці, в яких опубліковані основні наукові результати дисертації

1. Чередніченко Н. В., Тенцер Л. В. Практична реалізація наукових принципів корекційного логопедичного впливу на дітей із порушеннями писемного мовлення. *Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка*. 2012. Вип. 21. С. 172-178.

2. 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* : збірник наукових праць. Київ : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2012. Вип. 22. С. 272-275.

3. Тенцер Л. В. До проблеми формування мовних понять у молодших школярів із порушеннями писемного мовлення в системі навчання початкового курсу української мови. *Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка*. 2013. Вип. 23. С. 341-349.

4. Тенцер Л. В. Організація та зміст корекційної логопедичної роботи з молодшими школярами із порушеннями писемного мовлення. *Логопедія*. № 3. 2013. С. 80-90.

5. Тенцер Л. В. Психолінгвістичні механізми виникнення різних форм дисграфії у дітей молодшого шкільного віку. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 19: Корекційна педагогіка та психологія* : збірник наукових праць. Київ : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2014. Вип. 26. С. 221-227.

6. Тенцер Л. В. Науково-методичні основи навчання грамоти молодших школярів із дисграфією. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 19: Корекційна педагогіка та психологія* : збірник наукових праць. Київ : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2014. Вип. 27. С. 198-203.

7. Тенцер Л. В. Обґрунтування та зміст діагностичної методики дослідження навичок письма у молодших школярів із дисграфією. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 19: Корекційна педагогіка та психологія* : збірник наукових праць. Київ : НПУ імені М. П. Драгоманова, Київ, 2015. Вип. 29. С. 102-112.

8. Тенцер Л. В. Порівняльний аналіз експериментального вивчення молодших школярів із вадами письма та з нормальним мовленнєвим розвитком. *Логопедія*. № 9. 2016. С. 77-84.

9. Тенцер Л. В. Теоретичні основи формування та корекції навички грамотного письма в учнів із дисграфією. *Корекційна та інклюзивна освіта очима молодих науковців* : збірник наукових праць Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка. 2017. Вип. 5. С. 188-199.

10. Тенцер Л. В. Зміст та методика подолання графічних та оптико-просторових помилок в системі корекційно-розвивального навчання молодших школярів із дисграфією. *Логопедія*. 2017. №12. С. 98-105.

11. Чередніченко Н. В., Тенцер Л. В. Зміст та організація логопедичної роботи з подолання дисграфії у молодших школярів в умовах корекційного та інклюзивного навчання. *Актуальні питання корекційної освіти* : збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. 2019. Вип. 13. С. 312-324.

12. Чередніченко Н. В., Тенцер Л. В. Результати впровадження комплексної системи корекції фонетико-графічних помилок у молодших школярів із дисграфією. *Збірник наукових праць Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка «Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології»*. 2020. Вип. 8. С. 40-57.

13. Тенцер Л. В. Scientific Principles for Organizing Correctional Work of a Speech Therapist on Overcoming Dysgraphia in Primary School Students. Наукові принципи організації корекційної логопедичної роботи з подолання дисграфії у молодших школярів. Міжнародне фахове видання. *Збірник European Humanities Studies: State and Society*. Краків, 2016. Вип. 2. С. 96-109.

14. Чередніченко Н. В., Тенцер Л. В. Автореферат на авторську методику «Письмо без зошита і ручки» («ПБЗР»). *Свідомство про реєстрацію авторського права на твір № 101449*, 28.12.20, заявка № 103341. 21.12.20; опубл. 28.12.20

15. Чередніченко Н. В., Клименко І. В., Тенцер Л. В. Порухення письма у молодших школярів: діагностика та корекція. *Навчально-методичний посібник*. Київ, 2018. 248 с.

SUMMARY

Tentser L. V. Diagnosis and correction of dysgraphia among primary schoolchildren. – Qualifying scientific work on the rights of manuscripts.

A dissertation is submitted for the degree of the Candidate of Pedagogical Sciences in specialty 13.00.03 – Correctional Pedagogy. – National Pedagogical Dragomanov University. – Kyiv, 2021.

The thesis has considered the development of a system of psycho-pedagogical tools for the dysgraphia disorders diagnosis and correction among primary schoolchildren of secondary general-education institutions. It demonstrates the results of the analysis of the fundamental classical and modern scientific research into the process of mastering writing by primary schoolchildren as a complex multi-level arbitrary mental process. The thesis highlights modern approaches to the study of writing disorders (psycholinguistic, clinico-psychological, neuropsychological, psychological and pedagogical) among younger schoolchildren with impaired and typical speech and psychophysical development. The conceptual content of the term "dysgraphia" has been expanded and clarified as a steady specific and systemic impairment of the formation and automation of writing skills, which hinders the complete development of written speech as means of communication and the formation of students' language abilities and skills. There has been identified a contradiction between the modern requirements of the educational process and the ability of children with dysgraphia to completely gain knowledge, skills and abilities in the subjects of the language cycle along with the insufficiently formed class teachers' knowledge of the dysgraphia disorders structure, methods and techniques of their correction for primary schoolchildren.

The ascertaining experiment was intended to develop a model and content of the methodology of studying dysgraphia disorders among students of SGEI (secondary general-education institutions). On its basis, a comprehensive understanding of the current level of formation of writing and its features among primary schoolchildren with dysgraphia in SGEI has been obtained. According to the results of the indicative-analytical diagnostic direction, the etiology, incidence, stability, typology and nature of

pathological errors in the written production of primary schoolchildren have been determined. The vast majority of students have demonstrated a below the average level of writing (55.6 %) and a low level (30.1 %). Only 14.3 % of students have demonstrated an average level of development of writing skills. Phonemo-graphic errors have been defined as the most persistent and common in the written works of EG students.

Based on the analysis of the state of operational components of writing and speech activity, linguistic knowledge, skills and abilities, functional basis of writing, it has been established that dysgraphia among this category of students is characterized by a complicated complex of symptoms, which includes not only total persistent dysgraphia errors in writing, but also cases of partial dysgraphia caused by insufficient motor, psycho-emotional and speech development of schoolchildren. There has been attested the heterogeneity of the dysgraphia disorder structure among students of the 2-4 grades, and three groups of children have been identified depending on the nature of the impaired mechanisms. It has been concluded that a low level of development of auditory functions and operations (control, phonemic representations, analysis and synthesis), graphomotor skills and an inadequate level of mastering linguistic knowledge, skills and abilities are most commonly identified in the structure of dysgraphia disorders. It has been mainly low development of indicators of cognitive functions among younger schoolchildren with dysgraphia (operational speech-auditory memory, attention), lack of formation of such important components of educational activities as motivation, control and self-control that complicated the nature of speech symptoms of dysgraphia among the EG students. It is emphasized that oral speech disorders are not the main cause of dysgraphia.

A methodological complex of correctional and developmental speech therapy work on overcoming dysgraphia among students of the 2-3 grades of SGEI has been substantiated and developed. Its content has taken into account the neuropsychological and psycholinguistic structure of writing, the individual structure of dysgraphia disorders, the reasons and mechanisms that cause the occurrence of dysgraphia errors, and the cognitive characteristics of students. Correctional and developmental work has

been carried out differentially and progressively in accordance with the structure of the dysgraphia disorder. For each of the three groups of children there have been determined invariant and variable directions of correctional and developmental speech therapy influence and effective forms of organizing speech therapy work (traditional and accentual subgroup, individual classes). Developed and implemented in extensive speech therapy practice, the author's multifunctional technique "Writing without a notebook and a pen" has provided the through formation of the basic speech and language skills of students, which is attested by the identified significant decline in the number of phoneme-graphic and dysorthographic errors.

A significant increase in the level of writing skills development among the students in the EG due to the improvements in the indicators of all functional writing system components, which is confirmed by the statistically significant differences between the EG and CG students, has provided a confirmation of the effectiveness of the implementation of the methodological complex of correctional and developmental speech therapy work being aimed at overcoming dysgraphia disorders among students of SGEI. 30.5 % of the EG students have reached the speech norm, which states that they do not have dysgraphia as a persistent specific writing disorder. 19.4 % of EG students have demonstrated an average level of development of writing skills, 45.9 % of students - a lower-than-average level. Only 4.2 % of the EG students remained to have a low level of writing skills, which is 11.2 times less than the CG students (47.07 %).

It has been established that as a result of the implementation of the proposed CDMC (correctional and developmental methodological complex) the speech therapy work with the use of traditional and author's correction-oriented methods, which consisted of classical and author's multivariate didactic games, oral and written exercises, tasks, computer games, there have been not only quantitative, but also qualitative changes in the incidence and nature of all types of dysgraphia and dysorthographic errors; the level of development of linguistic abilities has significantly increased. Correctional and developmental training has had a positive impact on the optimization of all learning activities of schoolchildren: an increase in intellectual activity, confidence in their own abilities, an increase in the level of motivation to learn

and overcoming a negative attitude to speech therapy classes and the subject "Ukrainian language". At the same time, it is noted that overcoming dysgraphia and dysorthographia with students requires long-term speech and psychological support throughout primary and secondary school age.

Keywords: dysgraphia, writing skill, SGEI students, diagnosis, correction, diagnostic model, phoneme-graphic errors, correctional and developmental methodological complex, speech therapy work.

LIST OF ABBREVIATIONS

GSEI – general secondary education institution

IRC – inclusive Resource Center

MBD – minimal brain dysfunctions

LA – linguistic abilities

CDMC – correctional and developmental methodological complex

SSD – severe speech disorders

GUS – general underdevelopment of speech

PFUS – phonetic-formation underdevelopment of speech

WWNP – writing without a notebook and a pen

ЗМІСТ

ПЕРЕЛІК УМОВНИХ СКОРОЧЕНЬ.....	15
ВСТУП.....	16
РОЗДІЛ 1. НАУКОВО-ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ПРОБЛЕМИ ДІАГНОСТИКИ ТА КОРЕКЦІЇ ДИСГРАФІЇ У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ.....	24
1.1 Характеристика процесу оволодіння молодшими школярами навичкою письма.....	24
1.2 Сучасні погляди на причини та механізми виникнення дисграфії.....	41
1.3 Сучасні напрями логопедичної роботи з корекції дисграфії у молодших школярів.....	56
Висновки до 1 розділу.....	68
РОЗДІЛ 2. ДІАГНОСТИКА ДИСГРАФІЧНИХ ПОРУШЕНЬ У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ЗЗСО.....	72
2.1 Наукові засади, мета, завдання та організація дослідження особливостей сформованості навички письма у молодших школярів ЗЗСО	72
2.2 Методика дослідження особливостей сформованості навички письма у молодших школярів ЗЗСО із дисграфією та аналіз отриманих результатів.....	80
2.3 Завдання, зміст та організація дослідження механізмів фонемо- графічних помилок в письмі молодших школярів ЗЗСО.....	106
2.4 Аналіз механізмів дисграфічних фонемо-графічних помилок у письмі молодших школярів ЗЗСО.....	121
Висновки до 2 розділу констатувального дослідження.....	142
РОЗДІЛ 3. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА МЕТОДИКА КОРЕКЦІЇ ПИСЬМА У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ІЗ ДИСГРАФІЄЮ.....	146
3.1. Науково-теоретичне обґрунтування змісту корекційно-розвивального методичного комплексу логопедичної роботи з подолання дисграфічних порушень у молодших школярів ЗЗСО.....	146

3.2. Напрями, завдання, зміст та організація корекційно-розвивального навчання з подолання дисграфічних порушень у молодших школярів ЗЗСО.....	158
3.3 Результати формувального експерименту та їхній аналіз.....	194
Висновки до 3 розділу.....	200
ВИСНОВКИ.....	205
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	208
ДОДАТКИ.....	234

ПЕРЕЛІК УМОВНИХ СКОРОЧЕНЬ

ЗЗСО – заклад загальної середньої освіти

ІРЦ – інклюзивно-ресурсний центр

ММД – мінімальні мозкові дисфункції

ЛЗ – лінгвістичні здібності

ТПМ – тяжкі порушення мовлення

ЗНМ – загальне недорозвинення мовлення

ФФНМ – фонетико-фонематичне недорозвинення мовлення

КРМК – корекційно-розвивальний методичний комплекс

ПБЗР – письмо без зошита і ручки

ВСТУП

У «Державному стандарті початкової загальної освіти для дітей з особливими освітніми потребами» та «Державному стандарті початкової освіти» окреслено ключові тенденції щодо розвитку та реформування сучасної системи спеціальних ланок освіти. Впровадження у загальноосвітнє середовище інклюзивного навчання вимагає створення для дітей із особливими освітніми потребами, значну кількість з яких складають діти із порушеннями засвоєння шкільних навичок, ефективних форм організації навчання, а також розробки сучасного змісту та технологій корекційно-розвивального впливу. Формування у молодших школярів із порушеннями усного та писемного мовлення мовної та мовленнєвої компетенції займає провідне місце у чинних програмах з усіх навчальних предметів [44,45], 2011, 2017.

Актуальність вирішення проблеми корекції та формування навичок писемного мовлення зумовлена значним збільшенням кількості учнів ЗЗСО (від 8% до 25%), які відчувають труднощі вже на початковому етапі навчання грамоти (Е. Данілавічюте [42], 2004, О. Корнев [76], 2005; Р. Лалаєва [83, 84], 2004, Т. Пічугіна [136, 138], 2001, В. Тарасун [165], 2007, В. Ільяна [57], 2010, Н. Голуб [32], 2012, Н. Чередніченко, Л. Тенцер, [201, 202, 203], 2016, 2017, та ін.). Встановлена наявність у їхніх письмових роботах дисграфічних помилок, що мають тенденцію набувати стійкого характеру та кількісно збільшуватися.

Аналіз та узагальнення результатів наукових досліджень з проблеми порушень писемного мовлення показують, що в її вирішенні досягнуто значних успіхів: висвітлено питання симптоматики, механізмів, форм дисграфії, здійснено диференціацію порушень письма, розроблено як загальні методологічні підходи, так і напрями, зміст і диференційовані методики корекції різних форм дисграфії (О. Азова, [1], 2006; О. Аль-Мраят [4], 2019; Н. Голуб [33, 34], 2012; О. Гопіченко [156], 1979; Е. Данілавічюте [43], 2004; Л. Журавльова [50, 51], 2017, 2018; Л. Коваль [66], 2010; Ю. Коломієць [67], 2012; О. Корнев [76, 77], 1997, 2005; Р. Лалаєва [85], 1997; О. Логінова [93,94], 2004; Г. Місаренко [115], 2004; Т. Пічугіна [137], 1998; Л. Парамонова [127], 2004; І. Садовнікова [150], 2005;

Є. Соботович [157], 2004; В. Тарасун [165], 2007; Н. Чередніченко [201], 2017 та ін.). Водночас проблема специфіки оволодіння писемним мовленням даною категорією дітей, причин труднощів засвоєння ними письма та з'ясування механізмів порушень письма, розробки освітніх та навчально-корекційних умов, що є найбільш ефективними для забезпечення успішності навчання учнів із порушеннями писемного мовлення, не знайшла достатнього науково-теоретичного обґрунтування та методичних шляхів вирішення. Потребують перегляду та удосконалення зміст та організація логопедичної допомоги дітям із порушеннями письма в умовах логопедичних пунктів при ЗЗСО, спеціальних шкіл, шкіл з інклюзивною формою навчання, оскільки сучасна організація навчального та корекційно-розвивального процесу не дозволяє повністю врахувати складність структури порушень у дітей з дисграфією. Безперечно необхідним є забезпечення взаємозв'язку логопедичних занять та уроків української мови з метою формування у дітей мовної та мовленнєвої компетенцій.

Актуальність визначеної проблематики, соціальна та практична значущість, складність та комплексність проблеми формування в учнів ЗЗСО навички письма як початкової першооснови засвоєння усіх навчальних предметів, і в той же час недостатньо змістовна, організаційна та методична розробленість в умовах ЗЗСО зумовило вибір теми дисертаційного дослідження: **«Діагностика та корекція дисграфії у молодших школярів».**

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами.

Дисертаційне дослідження виконано відповідно до тематичного плану науково-дослідницької роботи кафедри логопедії НПУ імені М. П. Драгоманова «Навчання, виховання, соціальна та трудова адаптація дітей із тяжкими порушеннями мовлення». Тема дисертації затверджена на засіданні Вченої ради НПУ імені М. П. Драгоманова (протокол № 6 від 26.12.2012 р.) та узгоджена у Міжвідомчій раді з координації наукових досліджень з педагогічних і психологічних наук в Україні (протокол № 9 від 26.11.2013 р.).

Мета дослідження: наукове обґрунтування, розробка та експериментальна перевірка ефективності комплексу психолого-педагогічних засобів діагностики і

методичного комплексу логопедичної роботи з корекції дисграфічних порушень у молодших школярів ЗЗСО.

Згідно поставленої мети були визначені такі **завдання**:

1. Здійснити теоретико-методологічний аналіз проблеми формування письма на початкових етапах навчання у молодших школярів із дисграфією у лінгвістичній, психолінгвістичній, нейропсихологічній, психолого-педагогічній та логопедичній літературі.

2. Розробити діагностичну модель та зміст методики вивчення симптоматики, причин та механізмів найбільш типових патологічних помилок у писемній продукції молодших школярів із дисграфією.

3. Визначити рівні сформованості навички письма та структуру дисграфічного порушення в учнів молодшого шкільного віку ЗЗСО.

4. Науково обґрунтувати, розробити та експериментально перевірити ефективність корекційно-розвивального методичного комплексу логопедичної роботи з подолання дисграфічних порушень в учнів 2-3 класів ЗЗСО.

Об'єкт дослідження – процес навчання писемній формі мовленнєвої діяльності учнів молодших класів ЗЗСО із дисграфією.

Предмет дослідження – зміст діагностики та корекції дисграфічних порушень у молодших школярів ЗЗСО.

Методи дослідження. Відповідно до визначеної мети та сформульованих завдань використаний комплекс взаємопов'язаних методів:

– *теоретичних*: вивчення, аналіз та узагальнення психолого-педагогічних, психолінгвістичних, лінгвістичних, нейропсихологічних науково-теоретичних джерел з метою визначення стану розробленості досліджуваної проблеми у загальній та спеціальній психолого-педагогічній літературі, теоретико-методологічних засад дослідження та перспективних напрямів її вирішення; аналіз навчальних програм з предмету «Українська мова» та корекційних програм логопедичної роботи з подолання порушень усного та писемного мовлення у молодших школярів; змісту навчально-методичних посібників для проведення корекційної логопедичної роботи з учнями із дисграфією.

– *емпіричних*: спостереження за мовленнєвою та навчальною діяльністю учнів 2-4 класів із дисграфією; бесіди з дітьми та педагогами; опитування батьків для визначення пре- та постнатальних факторів, які впливають на мовленнєвий розвиток дитини; вивчення психолого-педагогічної та медичної документації; аналіз результатів навчальних досягнень учнів; психолого-педагогічний експеримент констатувального та формувального характеру, який проводився з метою визначення стану сформованості навички письма в учнів 2-4 класів із дисграфією та перевірки ефективності впливу розробленого корекційно-розвивального методичного комплексу логопедичної роботи;

– *статистичних*: якісний та кількісний аналіз одержаних експериментальних даних, статистичний аналіз за критерієм χ^2 Пірсона.

Теоретико-методологічну основу дослідження склали психолого-педагогічні та психолінгвістичні вчення: про писемне мовлення як складну усвідомлену форму мовленнєвої діяльності та її складовий компонент – письмо (Л. Виготський [30], О. Корнєв [78], О. Лурія [99], О. Леонт'єв [92], Є. Соботович [150], В. Тарасун [160], Л. Цветкова [186] та ін.); про складну психологічну структуру процесу письма, психологічні передумови і психофізіологічні механізми, які забезпечують його засвоєння (Т. Ахутіна [5], О. Корнєв [79], О. Леонт'єв [91], О. Лурія [98], Є. Соботович [158], В. Тарасун [161], О. Токарева [179], Л. Цветкова [186] та ін.); про функціональні системи та їх пластичність, поетапне формування розумових дій (М. Бернштейн [14], П. Гальперін [31], О. Леонт'єв [92] та ін.); теорія про корекційну спрямованість освіти дітей з особливими освітніми потребами (В. Бондар [17], Л. Виготський [30], А. Колупаєва [68], С. Конопляста [71], С. Миронова [114], Н. Пахомова [128], В. Синьов [151], В. Тарасун [162], С. Федоренко [181], М. Шеремет [209] та ін.); про корекцію мовленнєвого розвитку дітей з особливими освітніми потребами (А. Винокур [25], О. Гопіченко [156], Е. Данілавічюте [43], С. Конопляста [72], Р. Лалаєва [85], Р. Левіна [89], Ю. Рібцун [146], М. Савченко [149], Є. Соботович [155], В. Тарасун [163], В. Тищенко [177], Л. Трофименко, [180], Л. Фомічова [182], Н. Чередніченко [187], М. Шеремет [211] та ін.); про формування метамовної

діяльності на основі практичного рівня володіння мовою (Л. Виготський [30], О. Корнєв [79] та ін.).

Методологічні принципи дослідження: системність, комплексність, неперервність, послідовність, діяльнісний підхід, диференційований характер навчання; поступовий перехід від сукцесивних до симультанних процесів.

Наукова новизна одержаних результатів полягає у тому, що:

вперше: розроблено комплексний підхід до аналізу порушень письма у молодших школярів ЗЗСО з урахуванням складної багаторівневої структури процесу письма як виду мовленнєвої, інтелектуальної та графомоторної діяльності та багаторівневої організації психічних функцій та операцій, що забезпечують засвоєння фонетичного принципу письма.

розроблено діагностичну модель та методика, спрямовану на виявлення найбільш типових та стійких специфічних помилок, встановлення причин та механізмів їх виникнення в учнів 2-4 класів ЗЗСО; визначено рівні сформованості навички письма в учнів із дисграфією, ступінь її прояву та структуру дисграфічного порушення;

теоретично обґрунтовано та розроблено корекційно-розвивальний методичний комплекс логопедичної роботи, побудований з урахуванням виявлених симптомів, причин та механізмів порушень у молодших школярів із дисграфією;

теоретично обґрунтовано, розроблено та впроваджено у практику корекційної логопедичної роботи авторську багатофункціональну методика «Письмо без зошита і ручки», спрямовану на засвоєння фонемно-буквеного та орфографічного образу слова учнями початкових класів ЗЗСО;

поглиблено та уточнено дані щодо динаміки поширеності дисграфії в Україні серед учнів ЗЗСО протягом останнього десятиріччя;

набула подальшого розвитку методична реалізація вирішення проблеми удосконалення змісту та організації логопедичної роботи з подолання дисграфічних порушень в учнів 2-3 класів загальноосвітньої школи в умовах спеціально організованого та інклюзивного навчання.

Практичне значення одержаних результатів полягає у розробці сучасної діагностичної моделі вивчення симптоматики, механізмів та визначення структури дисграфічних порушень у молодших школярів ЗЗСО, що дає змогу своєчасно визначити ступінь прояву дисграфії, рівень сформованості навички письма та окреслити напрями логопедичної та психолого-педагогічної корекції з урахуванням особливостей та стану сформованості кожного із компонентів складної функціональної системи процесу письма, психологічних особливостей та інтелектуальних можливостей дитини. Розроблений методичний комплекс може бути використаний вчителями-логопедами як дидактично-методичне підґрунтя удосконалення змісту та методики навчальної та корекційної логопедичної роботи з учнями спеціальних шкіл для дітей із ТПМ та іншими категоріями дітей, які мають труднощі у засвоєнні навички письма, в умовах інклюзивного та інтегрованого навчання, а також у роботі вчителів початкових класів під час викладання предмету «Українська мова», логопедів ІРЦ під час розробки індивідуальних корекційних програм навчання та розвитку дітей із дисграфією. Окремі методики комплексу доцільно застосовувати логопедам дошкільних закладів з метою попередження порушень письма у старших дошкільників із порушеним та нормотиповим мовленнєвим розвитком. Отримані результати можуть бути використані у навчальному процесі вищих педагогічних закладів під час викладання дисциплін «Логопедія», «Логокорекційні методики», «Спеціальна методика початкового навчання української мови учнів із ТПМ»; на відповідних курсах в системі підготовки та перепідготовки фахівців за спеціальністю «Спеціальна та інклюзивна освіта», подальших наукових дослідженнях, спрямованих на вивчення формування орфографічної навички у дітей молодшого та середнього шкільного віку. Результати дослідницько-експериментальної діяльності знайшли відображення у навчально-методичному посібнику «Порушення письма у молодших школярів: діагностика та корекція», науково-методичних статтях, опублікованих у фахових наукових збірниках.

Результати дослідження впроваджено у корекційно-розвивальний процес навчання учнів 2-3 класів, які відвідували логопедичний пункт при ЗЗСО № 286

(довідка від 10.10.2016 р., від 19.08.2019 р.), № 269 міста Києва (довідка від 17.10.2016, від 26.08. 2019 р.), № 260 міста Києва (довідка від 22.08.2019 р.), початковій школі № 45 Полтавської міської ради (довідка від 11.01.2021 р.), Тальнівській загальноосвітній школі I-III ступерів № 2 Тальнівської міської ради Черкаської області (довідка від 2.11.2016 р.), загальноосвітній школі I-III ступенів № 1 міста Балаклії Харківської області (довідка від 12.05.2016 р., від 14.05.2019 р.). На різних етапах дослідження до експериментальної роботи було залучено 249 дітей молодшого шкільного віку із порушеннями письма та 78 дітей без порушень письма з нормотиповим розвитком.

Особистий внесок здобувача у роботах, написаних у співавторстві, полягає у розробці змісту авторської методики ПБЗР [203, 206, 172, 194], кількісному, якісному та статистичному аналізі результатів експериментального навчання [206], розробці змісту та форм організації корекційно-розвивального навчання [205, 194], змісту логопедичних занять [202, 205, 194].

Вірогідність здобутих результатів забезпечується: науково-теоретичним обґрунтуванням вихідних положень дослідження; застосуванням комплексу взаємодоповнювальних методів, адекватних меті, предметові та завданням дослідження; поєднанням кількісного та якісного аналізу емпіричного матеріалу; ефективністю експериментальної роботи у ЗЗСО.

Апробація результатів дисертації. Основні теоретичні положення дисертаційного дослідження доповідались і обговорювались на таких міжнародних та всеукраїнських науково-практичних конференціях: V наукова конференція молодих вчених, присвячена 95-й річниці від дня заснування Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка (Кам'янець-Подільський, 2013); II Міжнародна науково-практична конференція «Актуальні проблеми логопедії» (Київ, 2014); VIII Міжнародна науково-практична конференція «Проблеми емпіричних досліджень у психології» (Краків, 2016); IV Міжнародна заочна науково-практична конференція студентів та молодих учених на базі Сумського державного педагогічного університету імені А. С.Макаренка «Корекційна та інклюзивна освіта очима молодих науковців»

(Суми 2017); Всеукраїнська науково-практична конференція «Інноваційні підходи в спеціальній освіті» (Київ, 2017), VI Міжнародна науково-практична онлайн-конференція «Корекційно-реабілітаційна діяльність: стратегії розвитку у національному та світовому вимірі» (Суми, 2020). Проміжні та кінцеві результати дисертаційного дослідження доповідались та обговорювались на засіданнях кафедри логопедії факультету корекційної педагогіки та психології НПУ імені М. П. Драгоманова.

Публікації. Основний зміст та результати дослідження відображені у 15 публікаціях автора, з яких 9 одноосібних. 12 статей у фахових виданнях (4 – у співавторстві, 8 – у виданнях, зареєстрованих у міжнародних наукометричних базах, 1 – в іноземному фаховому виданні). 1 навчально-методичний посібник (у співавторстві), 1 право власності на твір (у співавторстві).

Структура та обсяг дисертації. Дисертація складається зі вступу, трьох розділів, висновків, списку використаних джерел (232 найменування) та додатків. Загальний обсяг дисертації 315 сторінки, з них основного змісту – 191 сторінка. У тексті міститься 32 таблиці, 20 рисунків.

РОЗДІЛ 1. НАУКОВО-ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ПРОБЛЕМИ ДІАГНОСТИКИ ТА КОРЕКЦІЇ ДИСГРАФІЇ У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

1.1. Характеристика процесу оволодіння молодшими школярами навичкою письма

Як відомо, мовленнєва діяльність людини являє собою систему, що включає чотири види мовленнєвих дій: говоріння (експресивне мовлення), слухання (імпресивне мовлення), письмо та читання. Читання і письмо в якості рівноправних складових входять у поняття «писемне мовлення». Писемне мовлення – це вторинна форма існування мови, складна мовленнєва дія, особливістю якої є її більш пізня поява у психічній сфері людини порівняно з іншими вищими психічними функціями.

І усна, і писемна форми мовлення є видом тимчасових зв'язків другої сигнальної системи, але на відміну від усного, писемне мовлення формується лише в умовах цілеспрямованого навчання, тобто його механізми закладаються в період навчання грамоти і вдосконалюються в процесі всього подальшого навчання. У результаті рефлексорного повторення утворюється динамічний стереотип слова в цілісності акустичних, оптичних та кінестетичних подразнень (Б. Ананьєв, Л. Виготський та ін.) [3, 30].

Писемне мовлення – процес перекодування змісту мислення з розумового коду через посередництво звукової ланки (усне промовляння перед записом або внутрішнє промовляння) на графічний буквений код. Набір елементів коду називається алфавітом, а самі елементи – буквами. Головними категоріями (або поняттями) писемного мовлення вважають алфавіт, графіку і орфографію [96].

Процес письма розглядають як багаторівневу систему, складний системний і довільний психічний процес, складну форму мовленнєвої діяльності людини. Цей процес вимагає взаємообумовлених, злагоджених дій чотирьох аналізаторів: рухового, мовнорухового, зорового та мовнослухового. Письмо з самого початку є усвідомленим актом, який довільно будується в процесі спеціального свідомого навчання. Це комплексна навичка, яка вимагає інтеграції і координації різних

функціональних систем. Оволодіння ним є не що інше як встановлення нових зв'язків між словом, яке ми чуємо і вимовляємо, словом, яке ми бачимо і записуємо. Тому письмо не можна відносити лише до мовлення, до системних і довільних процесів сприймання або до рухової сфери [96].

Письмо являє собою знакову систему фіксації мовлення, що дозволяє за допомогою графічних елементів передавати інформацію на відстані і закріплювати її в часі. Це мовлення, звернене до широкого кола читачів, позбавлене ситуативності й передбачає опанування навички звуко-буквеного аналізу, вміння логічно і граматично правильно передавати власні думки, аналізувати написане й удосконалювати форму висловлювання [96].

В. Тарасун, аналізуючи психологічний зміст та механізми письма, наголошує, що термін «письмо» фактично об'єднує три різні категорії явищ: вид особливої семіотичної системи, спосіб перекодування усного мовлення в письмове, особливий вид комунікації [160]. Вона відзначає, що письмо як особлива семіотична система є системою графічних знаків, які дитина має засвоїти під час навчання грамоти. Ця система є достатньо автономною, хоч і пов'язана з усним мовленням. Письмове мовлення може бути вивчене у відриві від усного мовлення. Дітей, які не можуть опанувати усне мовлення навчають читати раніше, ніж у них вдається сформулювати усне мовлення. «Писемне мовлення має власні правила, які за аналогією з фонеморфологічними правилами усного мовлення можна було б назвати графоморфологічними». Писемне мовлення представлене чотирма системами знаків (рукописні прописні, рукописні строчні, друковані прописні, друковані строчні), які у багатьох випадках графічно суттєво відрізняються одна від одної (наприклад, б: рукописна велика та маленька, друкована). Тому дитина повинна засвоїти різні символи, що означають одну і ту ж фонему [160].

На відміну від усного мовлення, письмо має значні умовні і жорсткі правила орфографії. Тому використання різних орфоепічних варіантів вимовляння в усному мовленні ніяким чином не впливає на запис.

Письмо як спосіб перекодування являє собою набір правил, що регулюють перехід від однієї системи символів до іншої (від звукового мовлення до писемного мовлення). Українське письмо належить до алфавітних систем письма. Алфавіт ознаменував перехід до символів вищих розрядів і визначив прогрес в розвитку абстрактного мислення, дозволивши тим самим зробити мовлення і мислення об'єктами пізнання. Лише писемність дозволила вийти за обмежені просторові та часові рамки мовленнєвої комунікації, а також зберегти вплив мовлення і за відсутності одного з партнерів. Так виникає історичний вимір суспільної самосвідомості [96].

В українській алфавітичній системі писемності він включає операції символізації (позначення звуків буквами) і процедуру моделювання фонетичної структури слова за допомогою графічних знаків. В алфавітичному письмі знак символізує один звук (іноді два звуки).

Український правопис базується на декількох принципах, серед яких провідними і найбільш загально прийнятими можна вважати: фонетичний (фонематичний), морфологічний (етімологічний) та традиційний (історичний) [96].

Фонетичний принцип письма є основою графіки. Суть його полягає в тому, що буквене позначення повністю відповідає тим фонемам, які чуються в слові (слова записується так, як чуються і вимовляються). Для засвоєння фонетичного принципу письма дитині необхідно оволодіти основними операціями письма: звуковим аналізом; співвіднесенням звука з буквою та співвіднесенням букви з кінемою. Якщо дитина в процесі засвоєння цих операцій допускає помилки в словах, які записуються за фонетичним принципом, такі помилки вважаються тимчасовими, пов'язаними з певними етапами засвоєння цих операцій. У цей період допускається, що дитина може пропускати, переставляти та додавати зайві букви в слова. Однак по мірі оволодіння операціями письма такі помилки мають зникнути. Якщо ж дитина стабільно продовжує пропускати голосні та приголосні букви під час їх збігу, замінювати букви, що позначають близькі за акустико-артикуляційними ознаками звуки, або замінювати букви, схожі за написанням, це

свідчить про те, що дитина має труднощі у засвоєнні основних операцій письма. Такі помилки слід вважати патологічним, які потребують спеціальної логопедичної корекції.

Морфологічний принцип письма полягає в тому, що при написанні зберігається сталість буквеного позначення морфем (префіксів, суфіксів, закінчень), не дивлячись на те, що в різних фонетичних умовах вони вимовляються і чуються по-різному. Саме на цьому принципі базується більшість правил орфографії. Коли виникає невідповідність між вимовою і написанням, вибір букви визначається певним орфографічним правилом.

Традиційний принцип письма зберігає історично старе написання слів, що є неадекватним сучасному вимовлянню і морфологічному принципу, і тому називається ще історичним (у шкільній програмі це так звані «словникові слова») [96].

Процес письма є не лише фіксацією змістовного боку мовлення за допомогою спеціальних графічних знаків, але й обов'язково передбачає створення програми висловлювання письмового тексту, тобто породження мовлення на письмі. Видатний дослідник О. Лурія [99] у науковій праці «Нариси психофізіології письма» відзначає, що процес письма являє собою складну діяльність, має багаторівневу структуру, котра включає до свого складу ряд психофізіологічних компонентів. У дорослої людини вони носять скорочений, згорнутий характер. При опануванні письмом ці операції представляють його у розгорнутому вигляді [99].

Починається процес письма зі спонукання, мотиву, задуму. Людина знає, для чого пише: аби зафіксувати, зберегти на певний час інформацію, передати її в іншій особі, спонукати когось до дії тощо. Людина в думках складає план письмового висловлювання, смислову програму, загальну послідовність думок. Початкова думка співвідноситься з певною структурою пропозиції. У процесі письма дитина повинна зберегти потрібний порядок написання фрази, зорієнтуватися на тому, що вона вже написала і що їй належить написати. Кожна

пропозиція, яку належить записати, розбивається на складові його слова, оскільки на письмі позначаються межі кожного слова.

Мотиваційний рівень письма забезпечується лобними відділами кори головного мозку. Включення їх у функціональну систему письма забезпечує створення задуму, який утримується за допомогою внутрішнього мовлення. Утримання в пам'яті інформації забезпечується цілісною діяльністю мозку.

Автоматизовані рухи руки є кінцевим етапом складного процесу переведення усного мовлення у писемне. Цьому передує складна діяльність, що закінчує кінцевий етап.

О. Лурія виділяє три етапи (операції) процесу письма [98].

Першою, операцією процесу письма є аналіз звукової структури слова, яке підлягає написанню, визначення послідовності і місця кожного звуку. Необхідним на цьому етапі є аналіз і збереження послідовності звучання, виділення і перетворення звукових варіантів у чіткі фонemi [98].

Звуковий аналіз здійснюється спільною діяльністю мовнослухового та мовнорухового аналізаторів. Велику роль при визначенні характеру звуків і їх послідовності в слові відіграє промовляння: гучне, шепітне або внутрішнє. Про роль промовляння в процесі письма свідчить багато досліджень [96]. На початкових етапах опанування навички письма роль промовляння дуже важлива. Воно допомагає уточнити характер звуку, відрізнити його від схожих звуків, визначити послідовність звуків в слові.

Наступна операція – переведення фонemi чи їх комплексу в зорову графічну схему-букву, яку повинно відрізнити від інших, схожих між собою. Вирішальну роль у забезпеченні цієї операції відіграє зоровий аналізатор, за допомогою якого відбувається засвоєння зорового та оптико-просторового образу букви. Зорово-просторові уявлення забезпечують правильне просторове розташування елементів у букві, розрізнення букв із подібними просторовими деталями та розташування букви у рядку. Зоровий аналіз відповідає за розрізнення схожих за накресленням букв, які відрізняються між собою кількістю елементів, що їх складають. Завдяки

зоровій пам'яті дитина здатна запам'ятовувати графічний образ букви. Важливою передумовою засвоєння цієї операції письма є сформованість зорового контролю.

Наступною є моторна операція процесу письма – перетворення оптичних знаків у потрібні графічні накреслення за допомогою рухів руки. Ця операція потребує достатнього рівня сформованості графомоторних навичок (О. Корнєв [77], І. Марченко [105], В. Тарасун [165], Н. Чередніченко [197]). Написання здійснюється за допомогою рухового (кінетичного) програмування графічних рухів, забезпечуючи їх плавність під час послідовного запису елементів букви та переходу від написання однієї букви до іншої. Оптико-кінетична організація складного руху потребує спеціальної роботи моторного та зорового аналізаторів. Під час написання букв та слів кінетичний контроль підкріплюється зоровим контролем та читанням записаного. Сформованість дрібної моторики пальців рук, зорово-моторної координації, руко-рухового контролю та рухової пам'яті є необхідними передумовами засвоєння останньої операції процесу письма.

Отже, як вид діяльності письмо включає три основні операції: символічне позначення фонем; моделювання звукової структури слова за допомогою графічних символів і графомоторні операції. Кожна з них являє собою ніби самостійну навичку (підсистему) і має відповідне психологічне забезпечення.

На початкових етапах оволодіння навичкою письма кожна окрема операція є окремою, самостійною усвідомленою дією [30]. Поступово у процесі письма утворюються зв'язки між звуками і рухами, потрібними для позначення їх на папері. Письмо – це кінестетичні відчуття та зорові сприймання, адже в мозку слід створити образ букви і, якщо вона повторюється багато разів, завчається рух. Вийти на рівень автоматизації можливо, якщо правильно виділити складові компоненти даної дії, врахувати послідовність етапів, механізмів формування навички. Наявність автоматизмів в різних психічних сферах і має фундаментальне значення для життя кожного індивіда. Не буде перебільшенням сказати, що автоматизм лежить в основі розвитку всіх умінь і навичок [31].

Несформованість будь-якої простої навички може викликати труднощі засвоєння процесу письма, а пізніше – його порушення (дисграфію).

У дорослої людини процес письма є автоматизованою дією, яка направлена на передачу певної інформації, смислу та його безпосередня фіксація на письмі у вигляді графічних позначень. Графічний образ слова сприймається і записується як єдиний цілий моторний акт. Цей процес протікає під постійним подвійним контролем з боку зорового аналізатора та кінестетичного.

Письмо дорослої людини являє собою синтетичний процес, який характеризується зв'язністю та цілісністю висловлювання. Воно є особливою формою комунікації, що здійснюється за допомогою системи писемних знаків. [96].

На підставі глибокого аналізу загальної та спеціальної психолого-педагогічної та психолінгвістичної літератури В. Тарасун було розроблено авторську модель процесу породження писемного мовлення як особливої форми комунікації. Автором визначено етапи та структурні компоненти породження писемного висловлювання: 1 етап – мотиваційний; 2-й – етап внутрішнього плану (внутрішнього програмування) побудови писемного висловлювання; 3-й – перехідний план висловлювання; 4-й – зовнішній план висловлювання; 5-й – перехідний: від внутрішнього мовлення до писемного мовлення; 6-й – письмо як комунікація [164].

Отже, схарактеризовані вище явища, що об'єднуються поняттям «письмо», являють собою лінгвістичний його аспект.

Усі перераховані аспекти письма як мовної системи і мовної здібності реалізуються в акті письма як вид графомоторної діяльності або навички. Навичка письма, хоча і пов'язана з усним мовленням і його закономірностями, проте має власну психологічну, сенсомоторну базу, що забезпечує практичну реалізацію всіх перелічених форм письма.

Отже, процес письма являє собою складну свідому мовленнєво-мисленнєву діяльність, яка включає в себе комплекс таких операцій: мотив і внутрішнє програмування писемного висловлювання, конструювання, запам'ятовування і послідовний аналіз і синтез структури фрази, яка підлягає запису, фонематичний

аналіз та синтез слів, співвіднесення фонем з графемами, відтворення графеми [6, 10, 23, 26, 30, 73, 76, 78, 166, 181, 178, 190].

Психологічна структура письма представлена на схемі (рис 1.1.).

Функціональні механізми письма є надзвичайно складними, бо включають велику кількість психічних функцій, когнітивних і сенсомоторних компонентів.

Становлення функції письма відбувається лише за умов цілеспрямованого навчання у період опанування грамоти. Передумови її формування закладаються ще до початку навчання в школі. Труднощі, з якими стикається дитина під час оволодіння письмом, полягають не лише у необхідності усвідомлення знаково-символічної функції письма, але й у необхідності розрізнення змістового аспекту знаку (значення) і його форми, у високому ступені довільності акту письма та наявності у дитини складної сенсомоторної бази.

Виходячи зі структури процесу письма як виду діяльності, О. Лурія, О. Леонт'єв виділили такі важливі його компоненти: а) навичка символізації; б) розвинуте фонематичне сприймання; в) володіння фонематичним аналізом і синтезом; г) сформованість графомоторних навичок [91,100].

Л. Цветковою в одній із наукових праць розглянуті психологічні передумови формування цього виду мовленнєвої діяльності, порушення або несформованість яких веде до різних форм недоліків писемного мовлення або до труднощів його формування у дітей [186]. Науковець виділяє п'ять таких передумов:

1. Сформованість (або збереження) *усного мовлення*, довільне володіння ним, здатність до аналітико-синтетичної мовленнєвої діяльності.

2. Сформованість (або збереження) різних видів *сприймання, відчуттів і знань та їх взаємодії*, серед яких особливе значення належить зорово-просторовому та слухо-просторовому гнозису, соматопросторовим відчуттям, знанням і відчуттям схеми тіла, «правого» і «лівого».

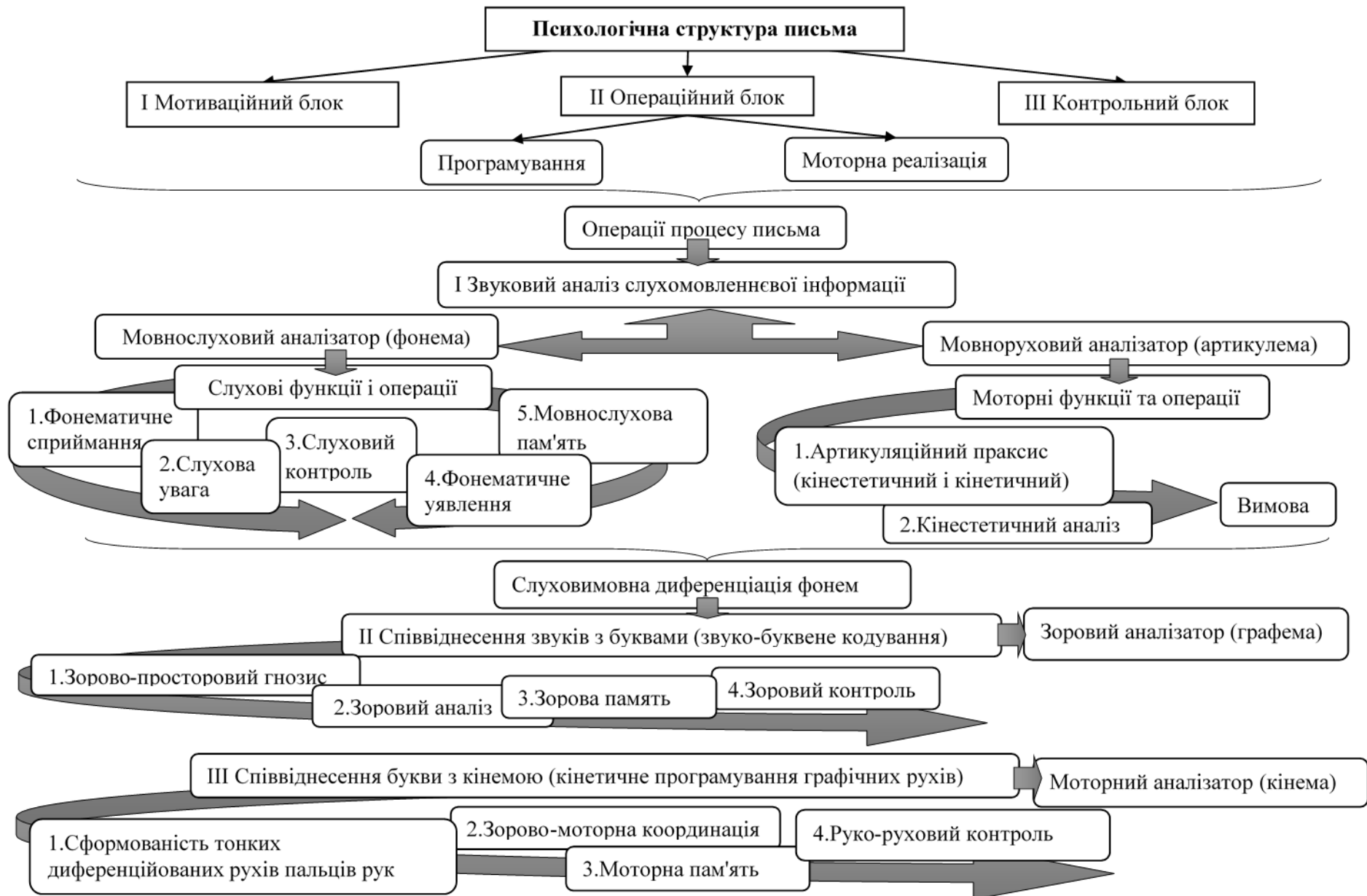


Рис. 1.1 Психологічна структура письма

3. Сформованість *рухової сфери* – дрібних рухів, предметних дій, тобто різних видів *праксису* руки, рухливості, переключення, стійкості та ін..

4. Формування у дітей *абстрактних способів діяльності*, що стає можливим при поступовому переведенні їх від дій з конкретними предметами до дій з абстракціями.

5. *Регуляція, саморегуляція, контроль* за діями, намірами, мотивами поведінки [186].

Отже, високий рівень розвитку усного мовлення дитини, сформованість функціональної бази (когнітивних, сенсомоторних процесів) та операційних компонентів мислення є базовими для засвоєння навички письма. Розглянемо їх.

Наукові дослідження багатьох зарубіжних та вітчизняних науковців засвідчують, що письмо тісно пов'язане з процесом усного мовлення і здійснюється лише на основі досить високого рівня його розвитку (А. Винокур, О. Гопіченко, О. Корнєв, Р. Лалаєва, Р. Левіна, І. Садовнікова, Є. Соботович, В. Тарасун, Н. Чередніченко) [25, 156, 77, 84, 89, 150, 157, 163, 201]. Мовленнєва готовність до школи є одним із важливих аспектів підготовки дітей до школи. Відомо, що відхилення в розвитку усного мовлення дітей негативно впливають на засвоєння шкільної програми, формування їхньої особистості, затримують процес соціальної адаптації.

Достатній рівень розвитку усного мовлення характеризується сформованістю звукової та лексико-граматичної системи мовлення, що, в свою чергу, виступає усномовленнєвими передумовами опанування письма (А. Винокур, Е. Данілавічюте, Р. Левіна, Р. Лалаєва, Є. Соботович та ін.) [25, 43, 88, 155]. Сформована звукова система мовлення передбачає відсутність порушень звуковимови, фонематичних функцій (різних рівнів фонематичного сприймання, фонематичних уявлень, а також операцій, що входять до структури дій звукового аналізу слова). Розвиток цих процесів забезпечується складною взаємодією мовнослухового та мовнорухового аналізаторів, що передбачає не тільки збереженість і сформованість слухової

диференціації фонем, а й інших слухових функцій – слухо-мовленнєвої пам'яті, слухової уваги та слухового контролю (О. Гопіченко, Е. Данілавічюте, Є. Соботович) [156, 43, 155].

У процес письма активно включаються ще око і рука, і тоді питання про взаємодію слухового, зорового, мовно-рухового і рухового компонентів письма набуває особливої уваги. Початковий період навчання грамоти повинен мати на меті формування складної єдності, що включає у себе уявлення про акустичний, артикуляторний, оптичний і кінетичний образ слова.

Для переведення фонем у їх графічні схеми (букви) дитині необхідно засвоїти зоровий образ букви. Опанування ним передбачає достатній рівень сформованості зорових функцій: зорово-просторового сприймання і уявлення, зорового аналізу та синтезу, зорового контролю, зорової пам'яті та зорової уваги.

Одним із важливих показників функціонального розвитку дитини є *рівень зорового сприймання*, що визначає успішність засвоєння базових навичок письма і читання у початковій школі. Завдяки йому відбувається засвоєння і впізнавання букви, аналіз її елементів, розрізнення друкованих і рукописних букв тощо.

Розвиток зорового сприймання у дитини проходить відповідні етапи: спочатку розгорнуте "обмацування" предмета рукою й оком і лише потім згорнуті форми сприймання. При порушенні вміння плавно переводити погляд з одного предмета на інший дитина може сприймати повноцінно лише один об'єкт, що свідчить про звуження зорового сприймання.

В основі формування зорового уявлення букви лежить встановлення різних внутрішніх аналізаторних зв'язків у зоровому аналізаторі, у яких має знайти своє відображення просторове розташування і взаємовідношення графічних елементів літери. Просторова і кількісна близькість багатьох літер ще більше ускладнює внутрішні аналізаторні зв'язки, вимагаючи тонких просторово-кількісних диференціювань, без яких складна аналітико-синтетична робота, що необхідна для формування зорових уявлень букв, стає неможливою.

Отже, успішне опанування письма передбачає уміння дитини *вільно орієнтуватися в просторі та володіти основними просторовими поняттями*. Часовий та просторовий аспекти сприйняття і відтворення мовлення не можуть бути розрізненими. Загальна значимість як часових, так і просторових відношень предметів та явищ обумовлена самим фактом існування всього живого в межах певного відрізка часу і певного простору [96].

Теоретичне вивчення праць Б. Ананьєва, Н. Бернштейн, О. Лурія та інших науковців дає змогу побачити, що розрізнення людиною простору формується на основі сприйняття власного тіла, яке називається «схемою тіла» [3, 14, 98, 99]. Процес формування схеми тіла у дитини пов'язаний з розвитком диференціюючої роботи кори головного мозку. Сенсо-моторна діяльність спрямована на встановлення зв'язків між рухом та відповідними змінами у різних сенсорних полях. У перші місяці життя дитина грає зі своїми ручками і ніжками як з будь-яким стороннім предметом. Процес «диференціації власного тіла» закінчується, переважно, до шести років [157].

Орієнтування в просторі є комплексним процесом і складається з симультанного зорового сприймання, диференційованих рухів очей, вестибулярного аналізу і синтезу, а також кінестетичних сигналів, що йдуть від ведучої руки, забезпечуючи асиметричність у сприйманні простору (О. Лурія) [100]. Зорова орієнтація в просторі є найпізнішою та більш згорнутою формою просторового сприймання.

За свідченнями О. Корнева [77], для засвоєння символічного позначення фонем у дітей має бути сформованою також *навичка символізації*. Її засвоєння відбувається на основі розвитку у дитини здібностей до символізації більш широкого плану: символічної гри, образотворчої діяльності та ін. Першим проявом здібності до символічної діяльності в онтогенезі є поява символічної гри з характерними для неї діями ігрового заміщення предметів і предметного зображення в малюнках. З того моменту, як дитина починає давати назви власним зображенням, можна говорити про початок розвитку графічного символізму. На відміну від письма, це символізм першого порядку: назвами позначаються

конкретні предмети, а не слова, які самі є теж знаками. Пізніше, коли формується здібність до малювання за задумом, вже можна говорити про появу елементарних знакових операцій. Прогрес в деталізації малюнків є проявом динаміки засвоєння мови графічних символів. Незрілість даних здібностей у дитини навіть при достатньому розумовому розвитку утруднює оволодіння графемами.

Графомоторна навичка є найменшою базовою неподільною одиницею графіки, яка забезпечує на письмі репрезентацію відповідної фонемі, послідовний ряд графем і є кінцевою ланкою в ланцюзі операцій, які становлять процес письма (О. Аль-Мраят) [4]. За допомогою її здійснюється операція перетворення оптичних образів букв у потрібні графічні накреслення за допомогою рухів руки. Тим самим вони можуть впливати на процес письма в цілому. Наприклад, утруднення в зображенні букв іноді настільки концентрує увагу дитини, що дезорганізує всі попередні операції. Їх формування в онтогенезі розвивається одночасно з розвитком образотворчої діяльності. Найважливішою функцією, від якої залежить цей процес, є зорово-моторна координація. Упродовж значної частини дошкільного віку регуляція зображувальних рухів здійснюється на основі рухового аналізатора, тобто діти спираються на "пам'ять руки". Зоровий контроль за рухами майже відсутній. Але поступово проходить міжсенсорна інтеграція кінестетичних відчуттів під час малювання і зорових образів, які при цьому сприймаються. Свого найбільшого розвитку вона досягає у віці 6 - 8 років. З цього періоду око приймає активну участь у керуванні рухами – зорово-моторна координація починає займати провідне місце в регуляції графомоторних рухів і розвитку відповідних навичок. На перших етапах розвитку навички письма рух, необхідний для написання кожного елемента букви, а пізніше – для написання кожної букви, є предметом спеціальної усвідомленої дії. В подальшому ці елементи поєднуються і написання цілих звукових комплексів поступово стає автоматизованою допоміжною операцією. Процес письма отримує складний автоматизований характер. Одночасно з рухом руки здійснюється руховий контроль. По мірі

написання букв, слів він підкріплюється зоровим контролем, читанням написаного.

Необхідною умовою опанування писемним мовленням та удосконалення графомоторних навичок є достатній розвиток дрібної моторики рук (Ж. Глозман, Є. Гурьянов, С. Конопляста, О. Корнев, Т. Пічугіна, І. Садовнікова) [39, 41, 73, 77, 136, 150]. Формування рухових функцій, у тому числі і дрібних рухів рук, відбувається у процесі взаємодії дитини з оточуючим предметним світом. Відомо, що онтогенетичний розвиток руки дитини починається з обмацувальних і хапальних рухів. У подальшому маніпулятивні дії з предметами допомагають дитині отримати перший досвід у пізнанні оточуючого предметного світу, формуючи у неї предметне мислення та сприяючи розвитку тонких рухів кистей і пальців рук, що, в свою чергу, здійснює стимулюючий вплив на мовленнєву функцію дитини, на розвиток у неї сенсорної і моторної сторін мовлення. За даними О. Корнева, оволодіння довільною регуляцією рухів руки проходить в період від одного року до 4 - 5 років. Для оволодіння довільними рухами необхідними є збереженість сили і точності рухів, а також нормального забезпечення тону, який є основою для їх чіткої координації [77].

Особливим фактором, який впливає на становлення динамічної організації різних видів довільних рухів у дітей, є *ліворукість*. У таких дітей спостерігаються неплавність, уповільненість, дезавтоматизованість власне рухів, а також письма і малюнка. Дослідження психофізіологів вказують на взаємозв'язок між розумовою працездатністю та тонкою руховою координацією пальців руки і кисті у дітей 5-7 років. У дітей з низьким рівнем розумової працездатності, як правило, спостерігається також низька координація та порушення пропорційності рухів [6].

Основною складністю у дитини, що починає оволодівати навичкою письма, є опанування рухами кінчиків пальців, які реалізують рухи кінчика пера на поверхні аркушу. Це пояснюється невідповідністю траєкторії кінчика пера на письмі та рухів пальців, що спрямовують перо. Саме тому дитина на першому

етапі навчання пише великими буквами, бо чим крупнішим є письмо, тим менша відносна різниця між рухами кінчика пера і рухами самої руки. Завдяки розвинутій моториці руки збільшуються можливості у формуванні просторових уявлень, що дозволяє в процесі письма реалізовувати рухи пера на аркуші вздовж дійсних або уявних ліній, правильно тримати знаряддя письма, а також забезпечується процес виконання написання: виконання схеми рухів, відповідних оптичному образу букви, та плавне протікання послідовного запису елементів букви, букв у словах [6].

Аналіз психологічної структури писемного мовлення дозволяє виділити основні когнітивні процеси, що відповідають за опанування процесу письма та складають його функціональну базу. Особливу роль у реалізації письма як виду інтелектуальної діяльності, організації і супроводі пізнавальних процесів відіграють пам'ять та увага (Е. Данілавічюте, О. Корнеєв, О. Російська, В. Тарасун, Н. Чередніченко) [43, 79, 147, 163, 164, 193, 199].

Короткочасна слухо-мовленнева пам'ять забезпечує утримання тимчасової послідовності мовних одиниць, що підлягають запису. Довготривала пам'ять робить можливим запам'ятовування і відтворення правильного написання складних слів, вживання морфем відповідно до традиційного принципу. На її основі здійснюється збереження формулювань правил і відтворення алгоритму виконання правильної дії.

У процесі навчання грамоти велике значення має формування у дітей установки на запам'ятовування. Слухова пам'ять забезпечує запам'ятовування на слух фонем у морфемах. Зорова пам'ять виявляє себе у процесі письма на слух і при списуванні. Мовнорухова пам'ять спирається на промовляння, завдяки якому фонематичний образ слова закарбовується у рухах органів артикуляції, яка задіяна під час письма. Моторна пам'ять формується у процесі багаторазового запису одного і того ж слова учнем [96]. Важливими показниками рівня сформованості пам'яті є обсяг, швидкість та стійкість запам'ятовування слухо-мовленневого та зорового матеріалу.

Однією із необхідних умов успішної реалізації письма як діяльності є повноцінна здатність до концентрації, розподілу та переключення уваги. Увага забезпечує процес самоконтролю за виконанням письма та можливість корекції неправильно виконаних дій [4]. Неповноцінність уваги може бути причиною низької якості як самого процесу запису, так і писемної продукції. Активне засвоєння матеріалу вимагає уваги до завдань учителя, формулювань правил і вправ. Для цього необхідним є напруження волі учнів. В умовах навчання мови виховати увагу – означає розвинути вміння бачити різні форми слова, розвивати грамотність. Це означає, що, дивлячись на написане слово, діти повинні бачити його в цілому і складових його частинах [13, 24].

Зважаючи на те, що письмо є складною багатоопераційною діяльністю, яка охоплює низку розумових дій різного рівня, не менш важливої уваги заслуговують операційні компоненти мислення: симультанно-сукцесивний аналіз і синтез, порівняння, узагальнення, класифікація, контроль – складна взаємодія яких у процесі пізнання забезпечує готовність дитини до навчання у школі (Є. Соботович, В. Тарасун, В. Тищенко) [157, 160, 161, 177].

Величезне значення у формуванні навички письма належить операції контролю (зорового, слухового та рухового) та самоконтролю власної діяльності. Контроль проявляється у всіх психічних процесах – мисленні, пам'яті, мовленні. Виконання будь-яких завдань без нього неможливе. Саме контроль є найбільш слабкою ланкою в процесі регуляції діяльності у дитини, що виявляється у нездатності доведення дії до кінцевого результату, переходу на другорядні дії та асоціації, у відсутності дії перевірки після виконання завдання. При цьому можуть спостерігатись і такі явища, як відволікання учня на зовнішні подразники під час виконання певного завдання.

Операція контролю має складну структурну організацію. Її нормальне виконання можливе лише за умов сформованості еталону контролю (того, з чим порівнюється результат дії), операції порівняння виконаної дії та її результатів із заданим зразком (еталоном), контрольної дії (пошук помилки) та механізмів

визначення, виділення і корекції помилки (В. Тищенко). Порушення будь-якої ланки цієї операції може викликати збій у функціонуванні всієї мовленнєвої системи [178].

Розвиток у дітей абстрактного мислення, «символічних» способів діяльності, які з'являються при поступовому переведенні дітей від конкретних, предметно-практичних способів дії до абстрактних, також є необхідною умовою для формування навички письма. До моменту переходу в середню школу у дітей повинно бути сформоване понятійне логічне мислення. «Основним у становленні повноцінного понятійного мислення виявляється розвиток здатності до категоризації. Дитина переходить до оперування об'єктами не як самостійними сутностями, а як представниками видів і класів. Таким чином, в процесі мислення вона пов'язує не окремі предмети, а структури і системи, елементами яких ці предмети є». Якщо дитина не опановує операцію категоризації, то його понятійне мислення не формується. «При цьому зберігається неусвідомленість власних інтелектуальних операцій, не формується довільність мислення... Дитина, знаючи правила, не вміє їх використовувати для вирішення орфографічних завдань, не бачить області їх застосування, можливе перенесення інтелектуальних навичок в аналогічні, а тим більше в частково трансформовані ситуації» [10]. Тому знання, що засвоюються, не систематичні, не пов'язані з практичною діяльністю, розумінням поточних подій, рішенням навчальних завдань [5, 9, 12, 29, 51, 65, 77, 164].

Таким чином, письмо є складною за структурою формою мовленнєвої діяльності, що вимагає здійснення великої кількості операцій та залучення різних мозкових областей, кожна з яких робить свій специфічний внесок. Несформованість будь-якої з розглянутих вище функцій може викликати порушення процесу оволодіння письмом, дисграфію. Опанування процесом письма можливо лише за умови досягнення дитиною високого рівня фізичного, психічного, мовленнєвого та інтелектуального розвитку [9, 158, 164].

1.2. Сучасні погляди на причини та механізми виникнення дисграфії

Визначення та термінологія за період вивчення проблеми дисграфії змінювалось неодноразово. На наш погляд, найбільш точним та повним є визначення, яке було дано О. Корнєвим (1997): дисграфія – це стійка вибіркова нездатність оволодіти навичкою письма за правилами графіки, тобто керуючись фонетичним принципом, не дивлячись на достатній рівень інтелектуального та мовленнєвого розвитку, відсутність грубих порушень слухового та зорового аналізаторів, а також оптимальні умови навчання. Саме його ми будемо використовувати у контексті нашого дослідження [76].

Порушення письма є найбільш поширеною формою мовленнєвої патології у молодших школярів. Учені наголошують про невпинне зростання кількості учнів, які відчувають значні труднощі у оволодінні писемним мовленням і рідною мовою як навчальним предметом. За даними досліджень М. Хватцева (50-ті роки ХХ століття), кількість учнів із дисграфією у молодших класах масових шкіл становила близько 6%. І. Садовнікова (1997) зазначала, що 10-12% учнів початкової школи мають дисграфічні розлади. О. Корнєв (1997) наводить дані, які свідчать про те, що з 186 обстежених учнів перших класів у 21% виявлено даний розлад. За даними Т. Пічугіної (2003), кількість учнів масових шкіл, що мали дисграфію, складала від 3 до 15 %. За дослідженнями Л. Парамонові (2004), навіть до кінця 3-го року навчання, незважаючи на проведену з 1-го класу логопедичну роботу, кількість дітей із порушеннями писемного мовлення у певні роки досягала 37% [185, 150, 78, 136, 126].

За аналізом останніх досліджень проблема вивчення порушень писемного мовлення у дітей, зокрема письма, знайшла широке відображення у корекційно-педагогічному досвіді. У наукових розробках О. Гопіченко, Н. Голуб, М. Грушевська, Е. Данілавічюте, Л. Єфимекової, Ю. Коломієць, Р. Левіної, Корнєва, Р. Лалаєвої, Н. Нікашиної, Т. Пічугіної, О. Російської, І. Садовнікової, Є. Соботович, Л. Спірової, В. Тарасун, О. Токаревої, М. Хватцева, Н. Чередніченко, Г. Чиркіної, М. Шеремет [33, 156, 40, 42, 47, 67, 89, 76, 84, 122, 136, 147, 150, 157, 154, 166, 179, 185, 195, 204, 207, 209-211] порушено

проблеми діагностики та корекції писемного мовлення, виявлено загальні та специфічні особливості цього процесу.

В даний час існує кілька теорій патогенезу дисграфії (О. Гопіченко, О. Іншакова, О. Корнєв, Є. Соботович, Р. Лалаєва, Р. Левіна, В. Тарасун, Г. Чиркіна та ін.) [156, 60, 77, 157, 86, 88, 164, 207]. В одній із них патогенез дисграфії зв'язується із зоровими порушеннями, нездатністю швидко переробляти візуальну інформацію. У ряді досліджень об'єктивно підтверджено наявність дефіциту зорового сприймання, порушення зорово-моторної координації та візуальної обробки слова у дітей із дисграфією, виявлені підкіркові порушення в магноцелюлярній зоні таламуса, що впливають на швидкість обробки інформації в магноцелюлярному шляху візуальної системи (Г. Чиркіна [207]). Однак отримані в рамках даної теорії експериментальні дані є суперечливими і вимагають подальшого міждисциплінарного вивчення.

В іншій теорії виникнення порушень письма пов'язується з фонематичним дефіцитом, труднощами обробки звукової сторони мовлення, які перешкоджають оволодінню звуковим складом письма. Цієї точки зору дотримується більшість вітчизняних та зарубіжних авторів (Т. Бессонова [15], А. Винокур [25], О. Боряк [18], Л. Єфіменкова [47], Р. Лалаєва [83], Р. Левіна [88], Г. Місаренко [115], Н. Нікашина [122], І. Садовнікова [150], Л. Спірова [154], О. Токарева [179], О. Ястребова [219] та ін.).

На думку ряду зарубіжних авторів (Н. Wakwin [225], D. Carwey [227], M. Roudinesco [232]: цит.) дисграфія є синдромом, який має неврологічне походження. Для нього є характерними неадекватні фонологічні здібності, дефіцит короткочасної пам'яті, проблеми візуальної обробки, труднощі автоматизації навичок.

Проблема дисграфії досліджується в різних аспектах: клінічному та клініко-психологічному (О. Корнєв [76], С. Ляпідевський [101], О. Мастюкова [109], С. Мнухін [108]), нейрофізіологічному (А. Сиротюк [153], М. Фішман [184]), психофізіологічному (М. Безруких [13], О. Крещенко [80], С. Стрілецька [159], О. Токарева [179]), психолого-педагогічному (О. Величенкова [23], Н. Голуб [33],

О. Гопіченко [156], О. Корнєв [79], І. Лазарева [82], Р. Левіна [88], О. Логінова [94], Р. Лалаєва [86], Л. Парамонова [126], Т. Пічугіна [136], Н. Разживіна [145], Л. Спірова [154], І. Садовнікова [150], А. Тараканова [167], М. Хватцев [185], Н. Чередніченко [188-196] та ін.), психолінгвістичному (Е. Данілавічюте, Р. Лалаєва, Є. Соботович [156-158], В. Тарасун [160-166]), нейропсихологічному (Т. Ахутіна [5], Т. Візель [24], О. Лурія [98], Л. Цветкова [186]); психогенетичному (L. Archibald [224], H. Bakwin [225], H. Gordon [226], D. Carwey [227], N. Chomsky [228], T. Richards [231], M. Roudinesco [232]).

З позиції клінічного та клініко-психологічного підходів дисграфія розглядається не як самостійне порушення, а як один із симптомів, які входять до комплексу інших, переважно неврологічного або енцефалопатичного порушення [96]. Багато авторів вказують на те, що порушення писемного мовлення найбільш часто спостерігаються в синдромі мінімальних мозкових дисфункцій (ММД), затримки психічного розвитку, олігофренії та ін.). Вони є частиною складних мовленнєвих та нервово-психічних порушень [181, 212].

Нейрофізіологічні дослідження свідчать про те, що важливе значення в порушенні формування писемного мовлення мають відхилення в стані ЦНС в цілому і аналізаторних систем, пов'язаних з мовленнєвою функцією, зокрема. Ці відхилення носять різноманітний характер, що виявляється в порушеннях співвідношення між процесами збудження і гальмування, зниження тону кори головного мозку, підвищення оборонної реакції. З віком у процесі дозрівання ЦНС ці явища згладжуються, переважає нестійкість вегетативної функції [72, 104, 111, 118, 166, 214].

С. Ляпідевський відзначає, що в основі дисграфії та дислексії лежить недорозвиток такого аналітико-синтетичного процесу, який проходить у корі великих півкуль в ділянці основних ядер аналізаторів та в міжаналізаторних зв'язках, що зумовлює правильну мовленнєву функцію і пов'язане з нею абстрактне мислення [101].

У дослідженні Б. Яременко, А. Яременко, Т. Горянінової, Р. Wender, присвячених розгляду причин та механізмів порушень формування вищих кіркових функцій, відзначається, що у дітей з мінімальною мозковою дисфункцією (ММД) спостерігаються стійкі порушення писемного мовлення, що зберігаються до початку навчання у середній і старшій школі. Труднощі в оволодінні навичкою письма вчені пов'язують з гіпокінезією мозолистого тіла і таламуса, екстрапірамідною недостатністю, зазвичай у зв'язку з інтранатальними ушкодженнями нервової системи [96].

Результати дослідження неврологічного статусу та нейрофізіологічних особливостей групи школярів 7-12 років з порушеннями письма показали, що у багатьох з них спостерігаються порушення поведінки: агресивність, негативізм, істероїдні реакції, що провокують виникнення патологічної інертності нервових процесів і призводить до труднощів переключення з одного виду діяльності на інший. Це не може не позначитися на реципрокності складних рухів, які мають безпосереднє відношення до навички письма. Дані, отримані у результаті проведення електроенцефалографічного дослідження (ЕЕГ), в більшості випадків вказували на якісну своєрідність електричної активності кори головного мозку, дисфункції діенцефального і медіенцефального рівнів [184].

Важливу роль у процесі засвоєння і реалізації навички письма вчені відводять сформованості функціональної спеціалізації півкуль мозку, що багато у чому визначає своєрідність психічних процесів, зокрема, процесів сприймання і переробки інформації, у тому числі і навчальної. Вивчення асиметрії мозку показує, що лінгвістичні і нелінгвістичні ланки процесу письма як виду мовленнєвої діяльності по-різному локалізуються у півкулях мозку. Аналітичні та логіко-граматичні аспекти діяльності більше пов'язані з функціонуванням лівої півкулі, в той час як невербальні функції, мовна ініціатива, регуляція нелінгвістичних компонентів мовлення і мовні автоматизми більшою мірою пов'язані з діяльністю правої півкулі [1, 2, 5].

На думку Л. Шипіциної, дизонтогенез дітей з патологією слуху, мовлення, затримкою психічного розвитку, порушенням інтелекту пов'язаний з переважним

порушенням функціональної активності лівої півкулі і міжпівкульної взаємодії її асоціативних структур. Т. Ахутіна, досліджуючи особливості уваги, виявила, що у дітей із дефіцитарністю правої півкулі відзначаються нестабільність та труднощі виконання завдань, поданих у зоровій модальності, а у дітей із лівопівкульною дефіцитарністю – у слуховій модальності [6]. Ю. Мікадзе констатує у ліворуких і у дітей з ознаками ліворукості емоційну нестійкість, яка виявляється в особливій емоційній чутливості, тривожності, підвищеній уразливості. Все це сприяє виникненню і формуванню неправильних форм поведінки – замкненості, конфліктності з однолітками. В умовах навчальної діяльності перераховані особливості психофізіологічного й особистісного розвитку можуть призвести до шкільної дезадаптації учнів і утруднень при формуванні навчальних навичок, зокрема, навички письма [96].

З позиції психофізіологічного підходу, спрямованого на вивчення психофізіологічних механізмів процесу письма та читання, дисграфія розглядається як наслідок порушеної аналітико-синтетичної діяльності мовленнєво-слухового, мовленнєво-рухового, зорового та моторного аналізаторів, а дислексія – як наслідок порушеної аналітико-синтетичної діяльності мовленнєво-слухового, мовленнєво-рухового та зорового аналізаторів (С. Ляпідевський, О. Токарева) [101, 179]. Саме тому науковці підкреслюють, що логопедична робота при розладах письма з різними групами дітей повинна будуватися з урахуванням механізму порушення, залежно від того, який із аналізаторів первинно постраждав. За методикою О. Токаревої [179] корекційна робота, спрямовується на корекцію порушень звуковимови, розвиток фонематичного слуху та формування на цій основі звукового аналізу слова. В якості одного з найважливіших принципів роботи вказується принцип наочності.

Сучасне розуміння письма як виду мовленнєвої діяльності вимагає більш широкого підходу до вивчення дисграфії, не обмежуючись рамками клінічного та психофізіологічного (аналізаторного) аспектів, які недостатньо враховують складну психологічну структуру писемного мовлення.

Психолінгвістичний аспект вивчення цих порушень розглядає механізми дисграфії як розлад операцій породження мовленнєвого висловлювання (О. Леонтьєв [91,92], Р. Лалаєва [85], О. Лурія [100], Є. Собо́твич [157], В. Тарасун [163], Л. Цветкова [186]).

Дисграфія в даний час розглядається як мовний розлад, як порушення, пов'язане із недорозвиненням мовної (лінгвістичної) здібності.

Під «мовною здібністю» розуміють потенційні можливості і задатки індивіда до оволодіння мовою та мовленням; рівень же сформованості навичок та вмінь, ступінь володіння мовою та мовленням визначається науковцями як «мовна компетенція» [96].

Мовна здібність є частиною мовленнєвої здібності людини – внутрішнім психічним і психофізіологічним механізмом, що забезпечує сприймання та продукування мовлення; готовністю суб'єкта до використання мови у своїй діяльності. Формування мовної здібності є результатом розвитку мовленнєвої діяльності в онтогенезі [91, 215]. Мовна здібність, а в її складі і мовленнєва здібність, є функцією психіки, тому вона тісно пов'язана з усіма когнітивними психічними та емоційними процесами, які формують цю здібність і складають її невід'ємні компоненти [164, 177, 183, 188].

З психологічної точки зору, мовна здібність складається з двох основних компонентів: даних мовленнєвого досвіду, набутого дитиною у процесі спілкування і діяльності; і знань про мову, засвоєних протягом спеціально організованого навчання [96].

У психології мовна здібність розглядається як сукупність конкретних умінь і навичок, необхідних членові мовного співтовариства для розуміння і побудови мовленнєвого висловлювання відповідно до комунікативної ситуації та законів рідної мови, а також для оволодіння мовою як навчальною дисципліною [3, 24].

Лінгвістичні здібності (ЛЗ) складають невід'ємну частину когнітивної (пізнавальної) здібності людини. Вони є підсистемою загальних когнітивних здібностей, адже структура мови обов'язково відображає можливості мозку: мова не може бути організована інакше, ніж вона має бути оброблена мозком. Разом із

цим мовні здібності є відносно самостійними. Мову неможливо вивчити виключно за допомогою загальної здібності до логічного мислення і соціальної взаємодії [166].

Мовна здібність має вроджений характер, але при цьому є соціальним утворенням, яке формується у процесі діяльності, спілкування і пізнання (Т. Візель [24], О. Леонтьєв [91], О. Лурія [99], С. Ляпідевський [101], Л. Цветкова [186] та ін). Саме тому, поруч із рештою причин, факторів та механізмів, що призводять до порушень писемного мовлення, невиключеними є несформовані в ієрархічному плані розвитку величини мовної здібності, усного мовлення взагалі та невід'ємно пов'язані з ними «метамовні процеси» як фундамент писемного мовлення.

У психолінгвістиці мовна здібність вважається аналогом системи мови, тому рівні мовної здібності відповідають рівням системи мови. Відповідно виділяють фонетичний, лексичний, морфологічний, синтаксичний і семантичний рівні мовної здібності [98, 99, 134, 145, 157, 166]. О. Шахнарович вказує, що, незважаючи на те, що компоненти мовної здібності співвіднесені з рівнями системи мови, вони мають інший, відмінний від одиниць мовних рівнів характер. Так, компонентам мовної здібності властивий узагальнений, а зв'язків між ними – функціональний характер [206].

Дисграфія, як специфічне порушення писемного мовлення, обумовлена несформованістю мовної здібності і мовної компетенції, проявляється у дітей із загальним недорозвиненням мовлення (ЗНМ) та у дітей із фонетико-фонематичним недорозвиненням мовлення (ФФНМ).

З позиції психолінгвістичного підходу, Р. Лалаєва [83, 84], В. Тарасун [163, 166] виділяють кілька процесів і операцій, порушення яких може призводити до розладу мовної здібності і, як наслідок, до виникнення дисграфії: несформованість окремих мовних операцій, порушення їхньої сукцесивно-симультанної інтеграції, недостатня сформованість процесу інтеграції різних компонентів мовної системи.

Проблема дисграфії активно вивчається в психологічному і нейропсихологічному аспектах. Велика увага приділяється вивченню

структурних операцій писемномовленнєвої діяльності, а також базових психічних операцій і функцій, що впливають на її становлення. У багатьох роботах вказується на те, що порушення писемного мовлення часто поєднуються з порушенням формування немовленнєвих психічних функцій [96].

У вітчизняній логопедії дисграфія розглядається, насамперед, як специфічне мовленнєве порушення. Більшість авторів вважає, що труднощі в оволодінні письмом та читанням обумовлені вираженими порушеннями усного мовлення, а саме: несформованістю вимовних навичок, фонематичних процесів, морфологічних і синтаксичних узагальнень (О. Азова [1], Л. Бартенєва [11], А. Винокур [25], Н. Голуб [35], Є. Гур'янов [41], О. Гопіченко [156], Е. Данілавічюте [42], Л. Єфименкова [48], В. Ільяна [58], Л. Коваль [66], Ю. Коломієць [67], О. Корнєв [77], Р. Лалаєва [85], Р. Левіна [88], О. Логінова [94], Г. Місаренко [115], Т. Пічугіна [136], Л. Парамонова [126], І. Прищєпова [142], І. Садовнікова [150], Є. Соботович [156], Л. Спірова [154], В. Тарасун [165], М. Хватцев [185], О. Шахнарович [206], Н. Чередніченко [200, 203] та ін.). Так, М. Хватцев [185], О. Винокур [25], спочатку розглядали дисграфію як пряме відображення недоліків звуковимови. Наявність же порушень у писемному мовленні дітей, звуковимова яких вже виправлена, вони пояснювали стійкістю зорових стереотипів, що співвідносилися з певним звуком, що раніше вимовлявся неправильно. В останніх же роботах, присвячених цій проблемі, М. Хватцев пояснює значущість інтенсивності збереження образу слова та його елементів для опанування навички письма та читання [185].

Р. Левіна вбачала однією із причин порушень письма несформованість фонематичної системи. Вона довела, що у мовній свідомості дитини із дисграфією відсутній чіткий звуко-буквений образ слова [88].

Р. Лалаєва констатувала, що у дітей із дисграфією часто трапляються найрізноманітніші порушення усного мовлення. Наслідком цього на різних етапах оволодіння навичкою письма вони допускають значну кількість специфічних помилок. Проте, вона наголошувала, що не завжди порушення усного мовлення

призводять до появи специфічних стійких помилок на письмі, вказуючи на значно глибші механізми, що лежать в основі порушень писемного мовлення [86].

М. Безруких [13], О. Крещенко [80] наголошували, що досі відсутнє чітке уявлення про те, який вплив на виникнення дисграфії відіграють невиражені мовленнєві порушення, несформованість окремих мовленнєвих функцій і яким чином змінюється значущість сформованості мовлення на різних етапах формування писемного мовлення.

Високий рівень розвитку усного мовлення – не єдина передумова для успішного оволодіння письма і читання. Існують методи навчання письма та читання глухих, сліпоглухих і немовленнєвих дітей раннього віку, у яких опанування писемного мовлення, навпаки, стає базою для оволодіння усним (О. Гончарова [184], Т. Резніченко [184], О. Величенкова [23], О. Гопіченко [156], Е. Данілавічюте [43], Є. Логінова [94], Є. Соботович [155], В. Тарасун [165], Л. Цветкова [186], Р. Чиркіна [207], Н. Чередніченко [201]).

У наукових дослідженнях підкреслюється, що для школярів із дисграфією є характерною значна нерівномірність розвитку окремих сенсо-моторних та інтелектуальних функцій, недостатня сформованість вищих психічних функцій, диспропорція в розвитку окремих психічних функцій (Н. Gordon [226], R. Nicolson [230], Е. Данілавічюте [42], О. Корнев, [77], Р. Лалаєва [86], І. Прищепова [142], І. Садовнікова [150], А. Сиротюк [153], А. Тараканова [167], Н. Чередніченко [197] та ін).

Так, за даними О. Корнева [76], у багатьох учнів із дисграфією загальний інтелектуальний показник за методикою Д. Векслера [7] виявляється значно нижчий за дітей без порушень писемного мовлення; простежується диспропорція між станом вербального і невербального інтелекту.

У більшості учнів початкових класів із тяжкими порушеннями мовлення і дисграфією відзначаються низький обсяг уваги, короткочасної словесно-логічної пам'яті, низький рівень концентрації, переключення уваги, дефіцитарність динамічного праксису, реципрокної і графомоторної координації (О. Російська [148], Т. Фотекова [184], А. Ястребова [219]). У дослідженні М. Безруких [13],

О. Крещенко [80] було виявлено, що у школярів 9-10 років із дисграфією з відповідним віковій нормі мовленнєвим розвитком мають місце труднощі вербально-логічного мислення, низький обсяг пам'яті, труднощі концентрації та переключення уваги.

Науковці вважають, що при аналізі психологічних механізмів порушень писемного мовлення у дітей необхідно враховувати особливості процесу письма як виду діяльності (Т. Ахутіна [5], О. Логінова [94], О. Лурія [98], Л. Цветкова [186]). Так, на думку О. Логінової [186], несформованість у дітей із дисграфією саморегуляції і контролю у писемній діяльності може бути самостійною причиною порушень письма або супроводжуватися неповноцінністю структурних компонентів письма, посилюючи симптоматику дисграфії. О. Корнев [79], Л. Журавльова [50], А. Сиротюк [153], Н. Чередніченко [194], А. Ястребова [219] підкреслюють, що для дітей із дисграфією є характерною слабкість довільної організації розумової діяльності, недостатня сформованість передумов навчальної діяльності. Ці діти не можуть організувати свою діяльність для виконання навчального завдання, здійснювати контроль за ходом і результатами діяльності. У них відзначається низька працездатність, уповільнений темп виконання завдань.

У нейропсихології труднощі оволодіння письма розглядають з точки зору виділених О. Лурією компонентів структурно-функціональної організації мозку. У рамках даної концепції у дитини, яка починає засвоювати новий вид діяльності, функціональний склад письма забезпечується спільною роботою трьох блоків мозку [100]. При цьому особливе значення для успішності навчання має рівень розвитку III блоку мозку (Т. Ахутіна [6], А. Сиротюк [153]). Недостатній розвиток довільної регуляції діяльності є однією з причин низької успішності дитини. Крім того, успішні діти домінують над тими, хто не встигає, за способом, якістю, швидкістю прийому і переробки інформації.

Т. Ахутіна [5], О. Лурія [98] вказують, що порушення письма можуть бути пов'язаними із труднощами підтримання активного тону кори головного мозку і несформованістю довільної регуляції діяльності, які пояснюються порушенням

роботи відповідно I та III блоків мозку. У таких учнів повільно автоматизуються навички письма, відзначається підвищена стомлюваність, коливання працездатності, труднощі включення у завдання, наявність великої кількості помилок на фоні перевтоми. Школярі із несформованістю регуляції психічної діяльності відчувають значні труднощі в утриманні довільного уваги, включенням до завдання, з орієнтуванням у завданні; відрізняються інертністю, імпульсивністю. Разом із цим учні з порушеннями письма відрізняються від здорових однолітків за станом серійної організації рухів, якістю та швидкістю переробки слухової, зорової і зорово-просторової інформації (Т. Ахутіна [5], О. Величенкова [23], А. Сиротюк [153]).

Причинами наявних труднощів у навчанні цієї категорії дітей є незрілість певних психічних функцій, дисгармонійне дозрівання головного мозку, порушення оптимальної міжпівкульної взаємодії, процесу латералізації, нездатності правої та лівої півкуль до інтеграції. Наслідком недорозвинення або затримки формування певних мозкових структур стають відповідні нейропсихологічні синдроми, при цьому у дитини може виявлятися дефіцитарність певних психічних функцій на фоні збереження інших (Т. Ахутіна [6], А. Сиротюк [153], Д. Хомська [184] та ін.).

На думку О. Корнева, у школярів 7-8 років із дисграфією та дислексією має місце слабкість процесів міжаналізаторної інтеграції, а також неповноцінність довільних, високоорганізованих форм зорово-моторної координації за умов збереження відносно елементарних її форм [79].

Науковці підкреслюють, що в етіології дисграфії виявляється складне переплетення причин, умов і передумов, що визначає комплексність симптоматики, складну і варіативну структуру порушення (Л. Бадалян [8], В. Тарасун [163], О. Корнев [78], Н. Чередніченко [192], Н. Wakwin [225], D. Carwey [227], N. Chomsky [228] та ін.). При цьому біологічні фактори відіграють важливу роль в перші роки життя дитини, в той час як до шкільного навчання зростає роль соціально-психологічних факторів. Особливого значення надається сімейному вихованню, оскільки сімейний та внутрішньосімейний впливи

опосередковують віддалений прояв на інтелектуальний розвиток дитини. Вивчення взаємодії соціально-психологічних і біологічних чинників та їх впливу на виникнення порушень писемного мовлення у дітей потребує подальшого розгорнутого міждисциплінарного дослідження.

Методичний аспект вивчення дисграфії полягає у розробці спеціальних корекційних методик подолання та попередження порушень письма у дітей старшого дошкільного та молодшого шкільного віку з різними психофізичними вадами.

Дослідженню проблем науково-методичного забезпечення присвячені праці вітчизняних вчених: концепція загальнонавчальної підготовки дітей до навчання у школі (Є. Соботович [158]), Державний стандарт освіти учнів з ПМР (В. Тарасун [44, 45, 162]); методика діагностики та критерії оцінювання навички читання у дітей з шестирічного віку (В. Тарасун [162]); навчання писемного мовлення шляхом глобального та напівглобального методів (Т. Тарасун [160, 161]); програми з української мови (Е. Данілавічюте [42], Л. Трофименко [180]); буквар (М. Савченко [149], М. Вашуленко [112], А. Колупаєва [68]); підручники «Українська мова» для 2, 3, 4 класів [129, 130, 131, 132] (Л. Бартенєва [10, 11] Е. Данілавічюте [43], Т. Моїсеєва [116], В. Тищенко [177], Л. Трофименко [180]) для молодших школярів із ТПМ.

Попри велику кількість наукових розробок, присвячених проблемі дисграфії, питання, пов'язане із комплексним дослідженням психомовленнєвих порушень у дітей молодшого шкільного віку із дисграфією, що навчаються у ЗЗСО, залишається на сьогодні одним із найскладніших, до кінця не вичерпаних. При цьому з багатьох питань порушень письма існують неоднозначні, часом суперечливі точки зору.

Наявність різних точок зору на симптоматику та механізми порушень письма у школярів проявляється у тому, що існує кілька класифікацій. При цьому кожна класифікація враховує лише один із аспектів дисграфії, але не в змозі охопити всі випадки, всю різноманітність індивідуальних поєднань у структурі дефекту, у його симптомокомплексі. У нашому дослідженні ми будемо спиратися

на класифікації, розроблені О. Корнєвим [76], Є. Соботович та О. Гопіченко [156], оскільки вважаємо їх найбільш обґрунтованими та зручними для визначення змісту та напрямів корекційної роботи.

Класифікація помилок, представлена Є. Соботович, О. Гопіченко [156] базується на визначенні принципу письма та враховує причини та механізми допущених помилок. Автори виділяють: фонетичні; графічні та оптико-просторові; морфологічні (лексико-граматичні) помилки.

О. Корнєв [76] розглядає дисграфію з позиції клініко-психологічного підходу і характеризує можливі її варіанти, виділяючи не лише відповідні помилки у писемному мовленні дітей, а й симптоми клінічних розладів, що обумовлюють і супроводжують той чи інший варіант порушення письма. Автор виділяє дисфонологічні дисграфії (паралалічну і фонематичну) і метамовні дисграфії (внаслідок порушень мовного аналізу і синтезу, диспраксічні (моторні) дисграфії).

Так, одним із механізмів дисфонологічної дисграфії є фонологічні порушення (поліморфні порушення звуковимови або фонематичних процесів). О. Корнєв вказує на те, що розлади усного мовлення можуть перешкоджати розвитку диференційованих фонематичних уявлень, дезорганізують фонематичне сприймання, ускладнюють оволодіння фонематичним аналізом. Провідними мовленнєвими симптомами дисфонологічних форм дисграфії виступають фонетичні помилки на заміни та змішування фонемо-графем, близьких за своїми акустико-артикуляційними ознаками, а також спотворення складової структури слів, складних за будовою. Клінічна симптоматика у більшості дітей з такими порушеннями проявляється у низькій розумовій працездатності, слабкості довільної концентрації і розподілу уваги, вольових процесів. Інтелектуальна сфера дітей характеризується чітко вираженою нерівномірністю. Автор зауважує, що при втомленні кількість помилок значно зростає. Вербально-логічні здібності страждають у значно більшому ступені, ніж невербальні. Із передумов інтелекту найбільшою мірою страждають: здатність до відтворення ритмів, дрібна пальчикова моторика та сукцесивні функції, що забезпечують розрізнення,

запам'ятовування і відтворення тимчасових послідовних стимулів, дій чи символів [76].

До *метамовної* дисграфії О. Корнєв відносить розлади, причинами яких є порушення операцій, пов'язаних із усвідомленням основних лінгвістичних одиниць членування мовлення (речення, слово, склад, звук) та аналізом усних висловлювань на ці умовні одиниці, тобто метамовних процесів [76]. В основі даної форми дисграфії лежить несформованість навички аналізу та синтезу слів і речень. О. Корнєв зазначає, що ця форма дисграфії може спостерігатися у дітей як із порушеною звуковимовою, так і у дітей із досконалим усним мовленням (пропуски та перестановки літер і складів; помилки під час поділу тексту на речення, речення на слова тощо). Клінічні дослідження даної групи дітей вказують на незрілість у них пізнавальних здібностей, неповноцінність інтелектуальних передумов, що проявляються у порушеннях довільної концентрації і переключенні уваги та динамічного праксису [76].

Остання форма дисграфії, виділена О. Корнєвим, називається *диспраксичною*. Основним її проявом є нездатність оволодіння графічним образом літер. На письмі у дітей спостерігаються помилки у вигляді недописування елементів букв, заміни букв, подібних за зображенням або тих, які мають однакові елементи. Досить рідко на письмі можна спостерігати змішування оптично подібних літер та їх дзеркальне написання. У цих дітей повільно виробляється стабільна рухова формула букви (кінема). При безвідривному написанні букв різко погіршується їх якість, губляться або «розмиваються» їх диференційні ознаки. Під час спроби розбірливого написання, кожну букву у слові зображують окремо, вони мають різний розмір і нахил, відзначається вкрай нерівний, «корявий», нестабільний почерк. При клінічному дослідженні таких дітей вченим було виділено порушення пальцевого праксису, труднощі динамічної організації рухів. А невербальні інтелектуальні здібності дітей у цілому нижчі за вербальні [76].

Т. Ахутіна [5, 6] з позиції нейропсихологічного підходу класифікувала труднощі письма за типами:

1) регуляторної дисграфії, зумовленої несформованістю регуляції дій (функції планування та контролю). У даній категорії дітей відзначаються порушення довільної уваги, труднощі включення у завдання, імпульсивність прийняття рішень та одночасна з цим інертність, труднощі переключення з одного завдання на інше, що призводить до порушень у реалізації звукового та орфографічного образу слів. Провідними мовленнєвими симптомами є дисграфічні фонетичні помилки (пропуски, перестановки букв та складів, персеверації, антиципації, контаменації), дизорфографічні помилки, зумовлені порушенням розподілу уваги між технічним процесом письма та орфографічними правилами.

2) дисграфії, зумовленої труднощами підтримки робочого стану, активного тону кори головного мозку. Внаслідок підвищеної стомлюваності, коливання працездатності діти цієї групи допускають різноманітні помилки, перш за все, ті, що є характерним для учнів 1 групи та пов'язані із порушенням програмування і контролю за діяльністю письма. Діти переважно пишуть повільно, автоматизація навички письма відбувається зі значними труднощами, під час письма може наростати тонус м'язів, їм важко утримувати робочу позу, що негативно впливає на почерк. У письмових роботах дітей цієї групи часто простежуються стійкі графічні та оптико-просторові помилки, що проявляються у складності орієнтування на аркуші паперу, утримання рядка; коливанні нахилу букв, невідповідності елементів букв за розміром, розривах елементів букв; труднощах актуалізацій оптико-графічного та рухового образу букви, дзеркальному написанні букв тощо [5, 6].

Спираючись на дослідження нейропсихологів у відношенні складної мозкової організації письма, А. Сиротюк визначає дисграфію як часткове порушення навичок письма внаслідок осередкового ураження, недорозвинення або дисфункції кори головного мозку. Він виокремив три провідних форми порушення: 1) мовленнєву дисграфію (моторну та сенсорну), що супроводжується різними формами порушень; 2) немовленнєву (гностичну), яка супроводжується порушеннями сприймання (зорового, просторового, оптико-

просторового); 3) дисграфію як порушення (чи несформованість) цілеспрямованої поведінки, її контролю та організації, несформованості мотивів [153].

Науковці вважають, що виділені види дисграфії в чистому вигляді зустрічаються у дітей рідко, частіше вони поєднуються. Найчастіше поєднуються фонематична дисграфія із дисграфією «аналізу – синтезу». Диспраксична дисграфія являє собою відносно рідкісний розлад.

Динаміка порушень багато в чому залежить від своєчасності початку корекційної логопедичної роботи. Якщо корекція починається лише після третього класу, то дисграфія набуває затяжного характеру.

1.3. Сучасні напрями логопедичної роботи з корекції дисграфії у молодших школярів

У сучасній логопедії проблема корекції мовленнєвого розвитку дітей молодшого шкільного віку з дисграфією висвітлюється у фундаментальних класичних і сучасних наукових дослідженнях (О. Азова [1], Л. Бартенєва [10], А. Винокур [25], Н. Голуб [33], О. Гопіченко [156], Е. Данілавічюте [42], Л. Єфименкова [67], Л. Журавльова [52, 53], Л. Коваль [66], О. Корнєв [76], Р. Лалаєва [83], Р. Левіна [88], О. Логінова [94], Г. Місаренко [115], Л. Назарова [118], Т. Пічугіна [136], З. Прищепа [143], Л. Парамонова [126], І. Прищєпова [142], О. Російська [147], І. Садовнікова [150], Є. Соботович [155], Л. Спірова [154], В. Тарасун [165], О. Токарева [179], М. Хватцев [185], Н. Чередніченко [189] та ін.). У визначенні методичних підходів подолання порушень писемного мовлення суттєвого значення набули наукові здобутки як педагогічної, так і психологічної науки. Організація корекційної логопедичної роботи спирається на сучасні уявлення про психологічні механізми процесів письма і читання як складних функціональних систем, їх системну, динамічну локалізацію та розвиток, про інтегративну діяльність мозку у процесі психічної діяльності. (О. Лурія [98], М. Бернштейн [14], Л. Цветкова [186], Р. Лалаєва [86]).

Існує цілий ряд напрямів та методів корекційної роботи, спрямованих на подолання порушень писемного мовлення. Логопедичний вплив будується з

урахуванням механізму того чи іншого виду дисграфії, симптоматики, структури дефекту, психологічних особливостей учнів із дисграфією.

Однак деякі науковці підкреслюють, що логопедична робота з корекції порушень писемного мовлення досі часто будується практиками за симптоматичним принципом, без урахування провідного механізму порушення, оскільки дисграфія розглядається переважно як мовленнєве порушення (О. Гопіченко [156], Е. Данілавічюте [42], О. Корнєв [76], О. Логінова [94], Є. Соботович [158], В. Тарасун [163], Л. Цветкова [186], Н. Чередніченко [188, 189, 190] та ін). Тому методи корекції порушень письма і читання спрямовані, переважно, на корекцію порушень усного мовлення, що лежать в основі порушень письма: на постановку звуковимови, вироблення навички диференціації фонем, формування навичок мовного аналізу (А. Винокур [25], Р. Лєвіна [88, 89], Л. Єфименкова [47], О. Токарева [179], І. Садовнікова [150], Л. Спірова [154] та ін.). Разом із цим багато випадків дисграфії не можуть бути пояснені лише недорозвиненням усного мовлення, оскільки у частини дітей із дисграфією порушення усного мовлення або не виявляються, або не є вираженими у тій мірі, за якої вони могли б призвести до виникнення порушень писемного мовлення.

Зважаючи на те, що предметом нашого дослідження є корекція порушень письма, зумовлених незасвоєнням його фонетичного принципу, розглянемо сучасні підходи, напрями та зміст корекційних методик, розроблених вітчизняними та зарубіжними науковцями (О. Гопіченко [156], Е. Данілавічюте [42], О. Корнєв [79], Р. Лалаєва [84], О. Логінова [94], І. Марченко [105], Т. Пічугіна [137], О. Російська [148], І. Садовнікова [150], В. Тарасун [161], Н. Чередніченко [204] та ін.). В основі переважної більшості методик лежить поєднання психолінгвістичного, психолого-педагогічного та клініко-психологічного підходів.

Зміст методики логопедичної роботи з корекції порушень письма залежить від виду дисграфії, характеру патологічних помилок та порушених механізмів письма. Так, при артикуляторно-акустичній дисграфії (паралалічній), дисграфії на основі порушень фонемного розпізнавання (фонематичній) корекційна

спрямовується на формування навичок правильної звуковимови та диференціації фонемо-графем, що змішуються на письмі (А. Винокур [25], О. Гопіченко [156], Е. Данілавічюте [43], Л. Єфименкова [48], Р. Місаренко [115], Р. Лалаєва [86], Р. Левіна [88], Л. Спірова [154], І. Садовнікова [150], В. Тарасун [165], Н. Чередніченко [199, 201]). Механізми цих видів дисграфії, на думку авторів, різні, що пояснюється складністю процесу фонемного розпізнавання. Р. Левіна [89], Л. Спірова [154] пов'язують заміни букв на письмі з фонематичним недорозвиненням, з несформованістю уявлень про фонему, з порушенням операції вибору фонему. Науковці наголошують, що подоланню акустико-артикуляторної форми дисграфії передуює робота з корекції звуковимови. Є. Соботович, О. Гопіченко (1979) [156] основні причини даних помилок вбачають у порушенні фонематичних уявлень про акустично близькі звуки, а також недостатнє використання слухового контролю під час їх розпізнавання. Своїми дослідженнями вони довели, що у дітей з даним видом дисграфії кінестетичний аналіз (проговорювання під час письма) не зменшує кількість помилок на змішування букв, а навпаки, призводить до їх збільшення. Вони наголошують, що для правильного письма необхідний достатній рівень функціонування всіх операцій процесу розрізнення і вибору фонем. При порушенні будь-якої ланки (слухового, кінестетичного аналізу, операції вибору фонему, слухового та кінестетичного контролю) утруднюється в цілому весь процес фонемного розпізнавання, що проявляється в замінах букв на письмі. Саме тому науковці вказують на необхідність поетапного формування усіх слухових функцій та операцій, що забезпечують диференціацію фонемографем на письмі. На думку О. Гопіченко [156], Є. Соботович [157], Е. Данілавічюте [43], Р. Лалаєвої [83], Н. Чередніченко [200] корекційну роботу у випадках порушеної звуковимови слід спрямовувати на формування правильних фонематичних уявлень про звуковий склад слова на базі слухового аналізатора. У процесі формування правильної артикуляції обов'язково звертається увага на кінестетичні відчуття під час правильної вимови, на оральний образ звуків.

Розроблена О. Гопіченко, Є. Соботович корекційна методика подолання фонетичних помилок у письмі молодших школярів із порушеннями інтелекту враховує складну структуру порушення мовленнєвої діяльності, зумовленої провідним інтелектуальним порушенням. Під час організації роботи вони наголошують на необхідності враховувати не лише тип помилки, а безпосередньо механізм її виникнення [156].

За методикою Р. Лаласвої [86], робота з подолання помилок на заміни та змішування акустично та артикуляційно близьких фонемографем будується у два етапи. На першому етапі опрацьовується кожний звук, що змішуються, на другому етапі логопед працює над слуховимовною диференціацією звуків, що змішуються. Крім того, передбачається робота з корекції звуковимови. Формування і розвиток вимовних диференціювань здійснюється в тісному зв'язку із розвитком фонематичного аналізу і синтезу.

Значний внесок у розуміння механізмів виникнення фонетичних помилок у письмі молодших школярів із ДЦП був зроблений Е. Данілавічюте [42], Є. Соботович [157] (1997р.). Ними розроблений комплексний підхід до аналізу порушень письма, що враховує багатоланкову структуру цього виду мовленнєвої діяльності, а також поліморфну структуру дефекту, викликану ДЦП; запропоновано нове трактування психологічних механізмів фонемо-графічних помилок; представлена поетапна система корекційного навчання, що розроблена з урахуванням виявлених механізмів порушень та збережених компонентів писемного виду мовленнєвої діяльності. На початкових етапах роботи вони рекомендують виключати промовляння з метою гальмування власної неправильної вимови, яка може призвести до виникнення помилок на заміни букв під час письма. Всі вправи та завдання виконуються на основі слухового та зорового сприймання. (1 етап). Пізніше, коли школярі оволодівають умінням користуватися акустичними ознаками фонем разом з іншими (артикуляційними, оптичними), доцільно підключати діяльність мовнорухового аналізатора (2 етап). Коли учні вміють користуватись акустичним та артикуляційними ознаками в однаковій мірі, а також правильно оцінювати власне мовлення, доцільно

переводити їх у більш природні умови письма шляхом виключення навмисного промовляння під час виконання завдань (3 етап) [42].

Логопедична робота у молодших школярів із дисграфією на фоні порушення мовного аналізу та синтезу проводиться за трьома напрямками: розвиток аналізу структури речень, розвиток складового аналізу і синтезу і розвиток фонематичного аналізу і синтезу (Н. Голуб [32, 33, 34, 35], Р. Лалаєва [85], І. Садовнікова [150], Н. Чередніченко [198, 199, 201]). Ними визначено зміст та напрями корекційної логопедичної роботи, спрямованої на формування та корекцію навичок аналізу на звуковому та звуко-буквенному рівні з урахуванням поетапності формування аналізу як складної розумової дії та лінгвістичної складності мовного матеріалу.

Значний внесок у формування навички письма на початковому етапі навчання зроблений В. Тарасун [160]. Нею розроблена методика поетапного формування глобального способу письма у дітей із порушенням або недостатньою зрілістю сукцесивних функцій, що унеможлиблює формування у них навички звуково-буквеного аналізу традиційним, аналітико-синтетичним методом. Автор пропонує інший шлях формування навички письма – шлях з опорою на виявлені достатньо зрілі симультанні (цілісні) синтетичні структури дитини. Тоді навчання письма відбувається не традиційним шляхом – від елементів цілого до цілого, тобто від звуку до букви і слова, а навпаки від цілісних образів слів, словосполучень та речень – до формування у дітей операцій звуко-буквеного письма. В. Тарасун наголошує на необхідності проведення з дітьми спеціальної підготовчої роботи на уроках з малювання. При цьому вона відзначає, що «необхідно радикально змінити деякі підходи до методики викладання цього предмету, а саме – перенести акцент із суто технічних вимог до малюнку на формування у дітей ставлення до малюнку як засобу для вільного прояву їхньої думки» [161]. Автор наголошує, що методикою глобального письма є вільний рух руки, а не форма букв.

У дослідженнях, що присвячені вивченню етіопатогенетичних механізмів оптичної дисграфії та її подоланню, передбачено проведення корекції та розвитку

психічних функцій та операцій, що є базовими для формування навички письма: просторово-часових уявлень, зорово-просторового сприймання, зорового аналізу і синтезу, наочно-образного мислення, сукцесивних та симультанних функцій, зорової пам'яті та зорової уваги, її стійкості і переключення, зображувально-графічних здібностей та графомоторних навичок, функцій контролю та самоконтролю (О. Аль-Мрят [4], О. Корнєв [79], В. Карпенко [64], В. Тарасун [166], І. Садовнікова [150], А. Малярчук [103], І. Марченко, Т. Маслова, Н. Найдьонова [107], Т. Момот [120], Т. Кобилякова [105, 106], С. Максимишина [102], Є. Логінова [94, 95], Т. Нємцова [120], Л. Назарова [119], Н. Одиноква [124], Ю. Пінчук [135], Т. Пічугіна [136, 137], Н. Чередніченко [188, 194, 201, 205]).

І. Марченко вважає, що корекційно-розвивальна робота з подолання оптичних порушень писемного мовлення у дітей багатоаспектна, передбачає взаємодію різних спеціалістів і носить комплексний характер [105].

Проведене Т. Пічугіною (2001р.) комплексне дослідження стану писемного мовлення у слабозорих дітей дозволило виявити системний характер його порушення і залежність між рівнем зрілості окремих складових немовленнєвих психічних функцій у дошкільному періоді та якістю опанування навичкою письма у школі. Встановлено, що несформованість просторових уявлень, графічних навичок у цих дітей виявляється не лише в процесі опанування письма, але й читання, малювання, засвоєння геометричного матеріалу. Вивчено механізми графічних помилок у слабозорих молодших школярів, зумовлених труднощами засвоєння зорово-просторових та кінестетичних ознак фонем, а також пов'язані з ними специфічні відхилення у формуванні процесу письма. Показано, що етіопатогенетичним фактором дисграфії у слабозорих дітей є порушення вищих психічних функцій, які забезпечують процес письма в нормі. Доведено, що дисграфії оптико-кінетичного характеру у слабозорих учнів викликаються слабкістю міжаналізаторної інтеграції і міжсенсорного переносу, незрілістю просторових уявлень та графомоторних навичок, що, в свою чергу, зумовлює труднощі опанування графемами і кінемами, їх упізнання, розрізнення та

автоматизацію. На основі аналізу особливостей зорово-просторового сприймання та закономірностей побудови рухів у слабозорих молодших школярів визначено диференційовані ознаки графічних порушень за кінетичною та оптичною подібністю та графічних недоліків [136].

Базуючись на результатах відповідних нейропсихологічних досліджень (Т. Ахутіна [5], Ж. Глозман [39], О. Лурія [99], Ю. Мікадзе [96], А. Семенович [184], В. Тарасун [165], L. Archibald [224]) В. Тарасун [165], О. Аль-Мряят [4] розробили напрями нейропсихологічної діагностики структурної організації графомоторної діяльності, виокремлено її психофізіологічні операції у дітей із аутизмом. Науковцями визначено причини труднощів формування ГМН в учнів з аутизмом та на підставі цього розроблено комплексну програму корекційно-розвивальної роботи з формування та корекції графомоторної діяльності у даній категорії дітей. Корекційна програма розроблена з урахуванням складної психолінгвістичної структури графомоторної навички. Автори методики виокремили основні складові графомоторної навички (мотиваційна, функціонально-енергетична, функціональна програмно-регулятивна, функціонально-операційна). Значна увага на етапі корекції надається формуванню та розвитку механізмів, що забезпечують опанування дитиною графомоторною діяльністю, а саме: диференціації артикуляційного укладу звуків та кінестетичному аналізу графічних рухів, кінестетичній пам'яті; актуалізації зорових, зорово-просторових і зорово-кінетичних образів букв та їх збереженню; зорової і зорово-моторної пам'яті; зорово-моторної координації, зорово-просторових образів слів і мовленнєво-зорово-моторної координації. Враховуючи особливості психофізичного розвитку дітей із аутизмом, науковці наголосили, що оптимізація та гармонізація компонентів загального психічного розвитку дитини з аутизмом (уваги, емоційного стану, мовленнєво-мисленнєвого розвитку) сприяє всебічному розвитку даної категорії учнів.

Формуванню фонетико-графічної грамотності молодших школярів із порушеннями мовленнєвого розвитку присвячено науково-методичні розробки Н. Чередніченко, О. Пелешенко, А. Курбатової [190, 191, 192, 199]. Ними

підкреслюється, що корекція виявлених у дітей фонемо-графічних помилок має відбуватися у тісному зв'язку із формуванням у дітей лінгвістичних знань на уроках української мови та лінгвістичних умінь та навичок на спеціально організованих корекційних логопедичних заняттях. Ними розроблений зміст та методика діагностики та корекції фонетико-графічних умінь та навичок, дисграфічних та дизорфографічних фонетико-графічних помилок у молодших школярів. Наголошується на поетапності проведення корекційної роботи та необхідності формування фонетико-графічних умінь та навичок як на фонемно-буквенному, так і на орфографічному рівні, з урахуванням механізмів патологічних помилок.

Важливу роль у змісті корекції дисграфії науковці відводять роботі над словом, яке розглядається з точки зору його лексичного, граматичного і синтаксичного значення; реченням, його структурою, граматичним та інтонаційним оформленням; формуванням зв'язного мовлення (Н. Голуб [34, 35], Л. Єфименкова [47], А. Малярчук [103], Р. Місаренко [115], І. Прищепова [142], І. Садовнікова [150], Н. Чередніченко [201, 202, 203], А. Ястребова [218, 219]). Так, Л. Єфименкова [47], Г. Місаренко [115] вважають, що таку роботу слід проводити на першому етапі навчання, оскільки протягом першого року навчання діти не опановують достатньою мірою читання та письмо. На другому році навчання увага логопеда має спрямовуватись на усунення порушень письма в учнів других класів. Цей напрямок роботи передбачає роботу над звуко-складовим наповненням слова, розвитком звуко-буквеного аналізу і синтезу слів, фонематичного сприймання. Крім того, продовжується робота над словом, яке на цьому етапі розглядається з точки зору його лексичного значення і морфологічного складу. Розвиток зв'язного мовлення проводиться в середині кожної теми у вигляді роботи над деформованими текстами, переказами, творами за картинками і т. п.

У методиці, запропонованій І. Садовніковою [150], виділяється чотири напрями роботи з подолання дисграфії. На початкових етапах значна увага приділяється розвитку і уточненню просторово-часових уявлень. Корекційна

робота на фонетичному рівні спрямована на розвиток фонематичного сприймання і формування навичок звукового аналізу слів. Третій напрямок роботи – на лексичному рівні – передбачає розширення словника за рахунок якісних і кількісних змін. І, нарешті, логопедична робота на синтаксичному рівні спрямована на усунення аграматизмів у мовленні учнів і вдосконалення зв'язного мовлення шляхом ознайомлення з явищем багатозначності, синонімії, антонімії, омонімії синтаксичних конструкцій.

Великого значення науковці та практики надають системі різних письмових та усних вправ. Так, Н. Чередніченко [188, 189, 190, 201] визначила теоретичні засади та основні напрями корекційного навчання списування як виду мовленнєвої діяльності та одного з ефективних прийомів вироблення навички грамотного письма з урахуванням особливостей психічного і мовленнєвого розвитку дітей з ТПМ. Нею було запропоновано систему спеціальних вправ, спрямованих на розвиток та корекцію в учнів порушених механізмів списування, які виконують функцію підґрунтя грамотного письма.

Значний внесок у вивчення проблеми порушень писемного мовлення зроблено О. Корневим [79]. Ним запропоновано клініко-психолого-педагогічний підхід до діагностики та подолання порушень письма та читання. Розроблені ним діагностичні методики дозволили відмежувати дисграфію та дислексію від інших станів, дослідити не лише характер труднощів та ступінь відставання у навичках читання та письма, а й проаналізувати психопатологічну картину, реакції дитини на труднощі у навчанні. Значну увагу О. Корнев [78] приділив оцінці розумового розвитку дитини, оскільки саме диспропорція між інтелектуальним розвитком та станом навички письма та читання є визначальною ознакою дисграфії та дислексії. Відповідно до виявлених мовленнєвих та немовленнєвих симптомів науковець запропонував комплексний підхід до змісту корекції, що включає наступні напрями: психотерапевтичну роботу, медикаментозне лікування і лікувально-педагогічні заходи. Автор підкреслює, що, на думку ряду дослідників, психотерапія повинна бути одним з провідних напрямів роботи з дітьми. При цьому психотерапевтична робота має проводитися не лише з дитиною, але і його

сім'єю. Корекція порушень писемного мовлення будується з урахуванням принципів лікувальної педагогіки (О. Мастюкова [109]). Логопедичний напрямок роботи реалізується на основі методик, описаних в роботах Р. Лалаєвої [85], І. Садовнікової [150] та ін.. Самостійним напрямком роботи О. Корнев [78] виділяє формування функціонального базису навичок читання і письма. Воно включає наступні розділи: розвиток мовленнєвих навичок і функцій, необхідних для оволодіння грамотою; розвиток зорово-просторового сприймання та наочно-образного мислення; формування зорово-графічних здібностей; розвиток суцесивних здібностей дитини; розвиток здібностей до концентрації, розподілу і переключення уваги.

Значно доповнили систему роботи з формування функціонального базису процесу письма наукові дослідження О. Тараканової [167]. Вона розробила та апробувала систему логопедичної роботи з формування розумових операцій у молодших школярів із дисграфією, спрямованої на розвиток операцій аналізу, синтезу, порівняння, абстрагування, узагальнення, класифікації; формування мотиваційного, операційного компонентів і контролю за мовленнєвою і розумовою діяльністю.

Є. Жаркова [187] вказує на необхідність медичної, психологічної, корекційної (дефектологічної) допомоги учням із порушеннями писемного мовлення та ММД. Схема корекції дисграфії передбачає створення особливих умов для дитини в класі і вдома; медикаментозну терапію, що включає медикаментозне лікування, фізіотерапію, масаж, психотерапію; логопедичну роботу; психологічну роботу, спрямовану на розвиток пізнавальної діяльності учнів, гармонізації дитячо-батьківських відносин, організацію груп підтримки і т.п. Науковець наголошує, що навіть при такому комплексному підході процес корекції займає тривалий час.

У даний час розробляються програми надання психологічної допомоги учнями з труднощами у навчанні, в тому числі з дисграфією, дислексією і дискалькулією (А. Потаніна, А. Соболева [184]). Корекційна робота з дітьми передбачає вирішення багатьох завдань: розвиток когнітивних здібностей,

корекцію несприятливих особистісних особливостей, розвиток міжособистісних взаємодій і комунікативних умінь, психосоматичне оздоровлення, психолого-педагогічну роботу з батьками, психолого-педагогічний супровід дітей, які знаходяться на домашньому навчанні. Автори використовують у роботі методи тілесно-орієнтованої терапії, арттерапії, елементи нейролінгвістичного програмування, рухові і когнітивні прийоми, віково-психологічні консультації. Програма підбирається для кожної дитини індивідуально. За даними авторів, позитивний результат з'являється вже через 15 занять і проявляється у зникненні навчальних та особистісних проблем.

Важливу роль науковці надають превентивному навчанню.

Н. Чередніченко, А. Курбатовою [199, 200] на основі діагностики стану сформованості базових компонентів процесу письма у старших дошкільників із порушеннями мовленнєвого розвитку розроблено зміст превентивної методики, спрямованої на формування у них графічної навички. Вони розробили систему вправ, спрямованих на вироблення вміння співвідносити звук із буквою, букву – з кінемою, здійснювати точні та плавні рухи руки під час акту письма, аналізувати та диференціювати графічно подібні фігури та букви, порівнювати виконане зі зразком. Структура запропонованої системи вправ передбачає врахування таких корекційних принципів: нормативності, принцип корекції «зверху донизу», принцип системності розвитку та поступовості ускладнення навчального матеріалу. Значна увага спрямовується, насамперед, на корекцію та удосконалення операційних компонентів мислення.

Проблема запобігання й виправлення відхилень письма у першокласників-білінгвів з порушеннями мовлення розглядається В. Козловою [187]. Науковцем виявлено особливості прояву розладів усного мовлення і письма в умовах білінгвізму та здійснено розробку комплексного попереджувального-корекційного навчання двомовних учнів, а саме: спеціальний підбір методичних засобів і прийомів поетапного формування системи унормованих вимовних, лексико-семантичних, граматичних, орфографічних навичок з чітким

розмежуванням елементів мовних систем двох споріднених мов у межах програмових вимог.

Проблема діагностики та корекції порушень мовленнєвого розвитку дітей із НЗНМ 7-го року життя у зв'язку із підготовкою їх до оволодіння нормами орфографічно грамотного письма висвітлено Л. Бартенєвою [9] (2000р.). Науковцем розроблено зміст корекційно-розвивального та попереджувального навчання дітей із НЗНМ, спрямований на формування складових орфографічної навички, а також дій та операцій з мовними знаками на мимовільному та довільному рівнях. Підкреслюється, що корекція та розвиток фонологічного компонента мовлення, дій та операцій із мовними знаками на фонетичному та фонематичному рівні є базисом для опанування морфологічного принципу правопису та засвоєння дітьми орфографічних навичок.

Н. Голуб [38] (2006р.) розроблено систему пізнавальних завдань випереджального характеру з урахуванням психофізіологічних особливостей 6-річних учнів, використання яких забезпечує перспективну спрямованість процесу навчання. Розкрито сутність дидактичних функцій пізнавальних завдань випереджального характеру (освітньої, розвивальної, виховної, евристичної, мнемічної, системотворчої). Визначено особливості застосування пізнавальних завдань випереджального характеру з метою створення розвивального середовища для навчально-пізнавальної діяльності 6-річних учнів. Уточнено сутність і структуру дефініції "пізнавальне завдання випереджального характеру". Удосконалено засоби формування та активізації навчально-пізнавальної діяльності 6-річних учнів, розвитку їх пізнавальної активності та самостійності, розумових і творчих здібностей [38].

Л. Коваль [66] (2011р.) на основі характеристики передумов, які лежать в основі формування навички письма, визначила особливості формування передумов письма у дітей із ДЦП, встановила механізми їх порушень, спрогнозувала їх можливий негативний вплив на опанування писемних навичок та на появу специфічних помилок на письмі у шкільному віці. Науковцем репрезентовано методика корекційно-попереджувального впливу з формування

передумов письма, яка передбачає поетапність роботи з урахуванням виділених механізмів порушень.

Аналіз літературних джерел вказує на необхідність дослідження проблеми подолання порушень письма в учнів ЗЗСО, оскільки у сучасних умовах організації як корекційного, так і інклюзивного навчання значна кількість дітей потребує комплексного корекційного впливу та психолого-логопедичного супроводу з урахуванням структури дисграфічного порушення.

Висновки до першого розділу

Теоретико-емпіричний аналіз науково-методичної та програмової літератури підтвердив актуальність проблеми діагностики та корекції дисграфії у молодших школярів ЗЗСО у сучасному освітньому просторі, оскільки сьогодні наявна стійка тенденція до збільшення кількості дітей із порушеннями письма.

Представлено результати аналізу фундаментальних класичних і сучасних наукових досліджень щодо процесу оволодіння молодшими школярами письма як складним багаторівневим довільним психічним процесом. Висвітлені сучасні підходи вивчення порушень письма (психолінгвістичний, клініко-психологічний, нейропсихологічний, психолого-педагогічний) засвідчили різні погляди щодо причин, симптоматики та механізмів виникнення дисграфії у молодших школярів із порушенням та нормотиповим мовленнєвим та психофізичним розвитком.

У науковій літературі представлено біологічний та когнітивний аспекти вивчення дисграфії. Біологічний аспект передбачає виокремлення органічних, зазвичай спадкових, причин порушення письма. Цей напрям є визначним та вагомим, однак, доволі складним є його використання для проведення відповідної корекційно-педагогічної роботи. У зв'язку з цим найактуальнішим та найдоречнішим з практичного боку є когнітивний аспект вивчення дисграфії. Він вбачає причину порушень письма у несформованості вищих психічних функцій.

Дисграфія характеризується складним симптомокомплексом, що включає не лише стійкі патологічні помилки на письмі, але і прояви парціальної недостатності психоемоційного і мовленнєвого розвитку школярів.

Найбільш сучасними аспектами вивчення дисграфії, які отримали поширення завдяки однозначному зв'язку між порушенням письма та його корекцією, є психолого-педагогічний та тісно пов'язаний з ним психолінгвістичний та нейропсихологічний аспекти. Вони співвідносять дисграфію у дітей із несформованістю вищих психічних функцій (мовленнєвих та немовленнєвих), а також операцій письма. Науковцями встановлено, що дисграфічні розлади в учнів виникають в результаті недорозвинення або затримки формування у них певних мозкових структур, зумовлюючи дефіцитарність формування одних психічних функцій на фоні збереження інших. Як наслідок, це спричиняє недорозвинення у молодших школярів окремих мовних операцій.

Базуючись на положеннях лінгвістики про рівні організації письма і в рамках структурно-функціонального підходу до психічної діяльності, визначено, що дисграфія є стійким специфічним системним порушенням, яке спричиняє значні труднощі в процесі оволодіння учнями письмом як засобом комунікації та перешкоджає повноцінному формуванню у них програмових лінгвістичних знань, умінь та навичок.

Дослідження вітчизняних та зарубіжних науковців створюють ґрунтовну базу для формування у дітей із дисграфією навички письма: здійснено диференціацію порушень письма, розроблено як загальні методологічні підходи, так і напрями, зміст і диференційовані методики корекції різних форм дисграфії. Проте, вибірковість у вивченні окремих складових у процесі діагностики та недостатнє їхнє врахування під час корекції значно знижує ефективність роботи з подолання зазначених порушень. За рахунок підвищеної уваги до тих компонентів, які безпосередньо пов'язані з зовнішніми проявами недоліків у письмі, втрачається комплексність підходу до вирішення окреслених проблем.

Виявлено протиріччя між сучасними вимогами навчального процесу та можливостями дітей із дисграфією повноцінно опанувати знання, уміння та навички з предметів мовного циклу і недостатньо сформовані у вчителів-класоводів знання про структуру дисграфічних порушень і методів та методик їхньої корекції в учнів початкових класів. Отримані дані зумовлюють необхідність удосконалення організації, змісту та методик логопедичної та психолого-педагогічної допомоги дітям із порушеннями письма в умовах логопедичних пунктів при ЗЗСО і в школах з інклюзивною формою навчання.

Окреслені науково-теоретичні положення стали підґрунтям для визначення напрямів діагностики та корекції порушень письма у молодших школярів ЗЗСО із дисграфією з позиції комплексного підходу, який враховує нейропсихологічну та психолінгвістичну структуру письма, індивідуальну структуру дисграфічного порушення, причини та механізми, що зумовлюють виникнення дисграфічних помилок, когнітивні особливості учнів.

Зміст першого розділу дисертаційного дослідження висвітлено у таких публікаціях автора:

1. Тенцер Л. В. До проблеми формування мовних понять у молодших школярів із порушеннями писемного мовлення в системі навчання початкового курсу української мови. *Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка*. 2013. Вип. 23. С. 341-349.

2. Тенцер Л. В. Психолінгвістичні механізми виникнення різних форм дисграфії у дітей молодшого шкільного віку. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 19: Корекційна педагогіка та психологія* : збірник наукових праць. Київ : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2014. Вип. 26. С. 221-227.

3. Тенцер Л. В. Науково-методичні основи навчання грамоти молодших школярів із дисграфією. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 19: Корекційна педагогіка та психологія* : збірник наукових праць. Київ : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2014. Вип. 27. С. 198-203.

4. Тенцер Л. В. Теоретичні основи формування та корекції навички грамотного письма в учнів із дисграфією. *Корекційна та інклюзивна освіта очима молодих науковців* : збірник наукових праць Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка. 2017. Вип. 5. С. 188-199.

РОЗДІЛ 2. ДІАГНОСТИКА ДИСГРАФІЧНИХ ПОРУШЕНЬ У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ЗЗСО

2.1 Наукові засади, мета, завдання та організація дослідження особливостей сформованості навички письма у молодших школярів ЗЗСО

Ефективне подолання труднощів письма у молодших школярів передбачало всебічний аналіз мовленнєвих та немовленнєвих симптомів дисграфії та розуміння механізмів дисграфічного порушення.

Відповідно до завдань, які були визначені на початковому етапі роботи, основною *метою* констатувального дослідження було вивчення дисграфічних порушень у молодших школярів ЗЗСО, визначення рівня сформованості у них навички письма та структури дисграфічного порушення.

Для досягнення означеної мети передбачалось вирішити наступні завдання:

- 1) на основі аналізу писемної продукції визначити рівні сформованості навички письма і ступені прояву дисграфії в учнів 2-4 класів ЗЗСО;
- 2) шляхом вивчення анамнестичних даних учнів ЕГ, медико-педагогічної документації та аналізу мовленнєвих та немовленнєвих проявів порушень письма визначити основні причини та механізми дисграфії в учнів ЗЗСО;

У процесі розробки методики констатувального експерименту ми спирались на науково-теоретичні положення:

- про писемне мовлення як складну усвідомлену форму мовленнєвої діяльності та її складовий компонент – письмо (Т. Ахутіна [5]; Л. Виготський [30], О. Корнєв [76], О. Леонтєв [91], О. Лурія [98], Є. Соботович [155], В. Тарасун [166], Л. Цветкова [186] та ін.). За словами О. Лурії [100], письмо вже із самого початку є свідомою дією, яка довільно будується у процесі навчання. Тому для нас важливим було перевірити сформованість в учнів усіх її складових – мотиваційної, операційної та контрольної;

- сучасні психологічні та психолінгвістичні уявлення про складну психологічну структуру процесу письма, психологічні передумови і психофізіологічні механізми, які забезпечують його засвоєння (Т. Ахутіна [5],

О. Корнєв [79], О. Леонтьєв [92], Р. Лалаєва [85], О. Лурія [100], Є. Соботович [157], В. Тарасун [165], О. Токарєва [184], Л. Цветкова [186] та ін.). З позиції психолінгвістичного та психолого-педагогічного аспектів стійка неспроможність оволодіти письмом є наслідком порушення або недостатньої сформованості загальнофункціональних механізмів писемномовленнєвої діяльності – сенсомоторних та когнітивних функцій, операційних компонентів мислення; специфічних мовленнєвих механізмів та усномовленнєвих передумов. Загальнофункціональні механізми мовленнєвої діяльності зумовлюють засвоєння семантики мовних знаків (лінгвістичний компонент мовленнєвої діяльності) та процеси прийому і передачі вербальної інформації (комунікативний компонент мовленнєвої діяльності). Специфічні мовленнєві механізми забезпечують сприймання та породження мовленнєвого висловлювання і, нарешті, усномовленнєві передумови – сформованість системи знань про звукову, лексичну і граматичну сторону мовлення, необхідних для участі в актах мовленнєвої комунікації (рис. 2.1) [5, 79, 92].

- про співвідношення мислення і мовлення, про внутрішній зв'язок і взаємообумовленість у розвитку мовлення і мислення (А. Валлон [184], Л. Виготський [30], М. Жинкін [187], О. Леонтьєв [91], О. Лурія [100], Ж. Піаже [96]). Опановуючи письмо, учень має оперувати певними мовними поняттями, виконувати розумові дії на мовному матеріалі. Рівень розвитку вербального мислення знаходиться у прямій залежності від рівня лінгвістичних здібностей дитини та його інтелектуальних можливостей. Онтогенетична несформованість у дитини мовної (лінгвістичної) здібності, потенційних можливостей і задатків індивіда сприяє виникненню дисграфічних розладів, зумовлюючи труднощі оволодіння знаннями, вміннями та навичками у галузі мови і мовлення та їх використанню у практичній мовленнєвій діяльності (Е. Божович [187], С. Конопляста [72], О. Корнєв [78], О. Леонтьєв [92], В. Тарасун [165], Н. Чередніченко [202], А. Шахнарович [206]).



Рис. 2.1 Механізми писемномовленнєвої діяльності

- про складну структуру розумової діяльності, її основні ланки, про характер розумових операцій і їх роль у навчальній діяльності молодших школярів (А. Люблінська [187], С. Рубінштейн [148] та ін.). Опанування процесом письма неможливе без повноцінного розвитку усіх інтелектуальних операцій – аналізу, синтезу, диференціації, порівняння, узагальнення, контролю на вербальному матеріалі. Від якості засвоєння операції звукового аналізу як розумової дії залежить подальше відтворення звуко-буквеного образу слова. Сформована диференціація фонемо-графем як в усному мовленні, так і на письмі забезпечує повноцінність фонематичних уявлень про звуко-буквений склад слова. Від високого рівня узагальнень залежить утворення в учнів міцних звуко-буквених

асоціацій та мовних понять, забезпечуючи тим самим формування в учнів лінгвістичних знань та умінь.

У контексті нашого дослідження ми вивчали стан сформовності тих лінгвістичних знань (ЛЗ) та умінь (ЛУ), які є важливими для засвоєння фонетичного принципу письма, саме:

1) вміння визначати диференційні ознаки звуків мовлення за їхніми змісторозрізнявальними ознаками, а саме: голосні - приголосні, м'які - тверді приголосні, глухі - дзвінкі приголосні;

2) опанування звуко-буквених асоціації через вміння позначати фонему відповідною буквою;

3) розуміння та усвідомлене користуватися такими мовними поняттями, як: звук, буква, голосний, приголосний, склад, слово, словосполучення, речення, що забезпечує можливість опанувати фонетико-графічні правила української мови та усвідомлено сформувані орфографічні навички.

Програмові вимоги щодо формування навички письма на початковому етапі навчання, окреслені у чинних навчальних програмах з «Української мови», напрями корекційно-розвивальної логопедичної роботи, висвітлені у спеціальних програмах навчання дітей молодшого шкільного віку з ТПМ, що відповідають Державному стандарту початкової загальної освіти для дітей з особливими освітніми потребами [44, 45, 139, 140, 143, 146, 151];

Зміст експериментальної діагностичної методики було розроблено на основі вивчення, аналізу науково-методичних розробок, що знайшли своє висвітлення у працях українських та зарубіжних учених (Н. Голуб [33], О. Гопіченко [156], Е. Данілавічюте [42], О. Корнєв [76], Р. Лалаєва [86], Т. Пічугіна [136], Є. Соботович [157], В. Тарасун [166], В. Тищенко [178], Н. Чередніченко [201]). Окрім того, нами здійснено аналіз Типових освітніх програм для 1-2, 3-4 класів [178, 179], програм з корекційно-розвиткової роботи «Корекція мовлення», «Корекція розвитку» для підготовчих, 1-4 класів закладів спеціальних загальноосвітніх навчальних закладів для дітей із тяжкими порушеннями мовлення [117, 139, 143], підручників з української мови [129, 130, 131, 132].

Під час вивчення симптоматики, причин та механізмів найтипівіших патологічних помилок у писемній продукції молодших школярів із дисграфією ми також спирались на спеціальні науково-методичні принципи: етіопатогенетичний (урахування причин і механізмів порушення), комплексності; діяльнісного підходу (урахування провідного виду діяльності відповідно до віку дитини); диференційованого підходу, взаємозв'язку мовленнєвого і загального психічного розвитку [166].

Виходячи з аналізу теоретико-наукової та методичної літератури, спираючись на визначені науково-теоретичні положення, спеціальні методичні принципи, багаторічний власний практичний досвід роботи на посаді вчителя-логопеда загальноосвітньої школи і відповідно до поставленої мети та окреслених завдань було розроблено зміст та методику констатувального експерименту, який проводився поетапно і передбачав:

- 1) розробку моделі та змісту методики вивчення дисграфічних порушень в учнів ЗЗСО;
- 2) комплексне психолого-педагогічне і логопедичне обстеження молодших школярів із дисграфією за визначеною моделлю та методикою;
- 3) визначення рівня сформованості навички письма, ступеня прояву дисграфії та аналіз структури дисграфічного порушення в учнів ЕГ і КГ.

Як вже зазначалося, констатувальний експеримент передбачав його трьохетапне проведення.

Метою *першого етапу* дослідження була розробка моделі та методики діагностики дисграфічних порушень в учнів ЗЗСО, спрямованих на визначення стану сформованості у них навички письма, вивчення симптоматики, причин, та механізмів виникнення найтипівіших патологічних помилок у писемній продукції школярів із дисграфією, ступеня прояву дисграфії та структури дисграфічних порушень (рис. 2.2).

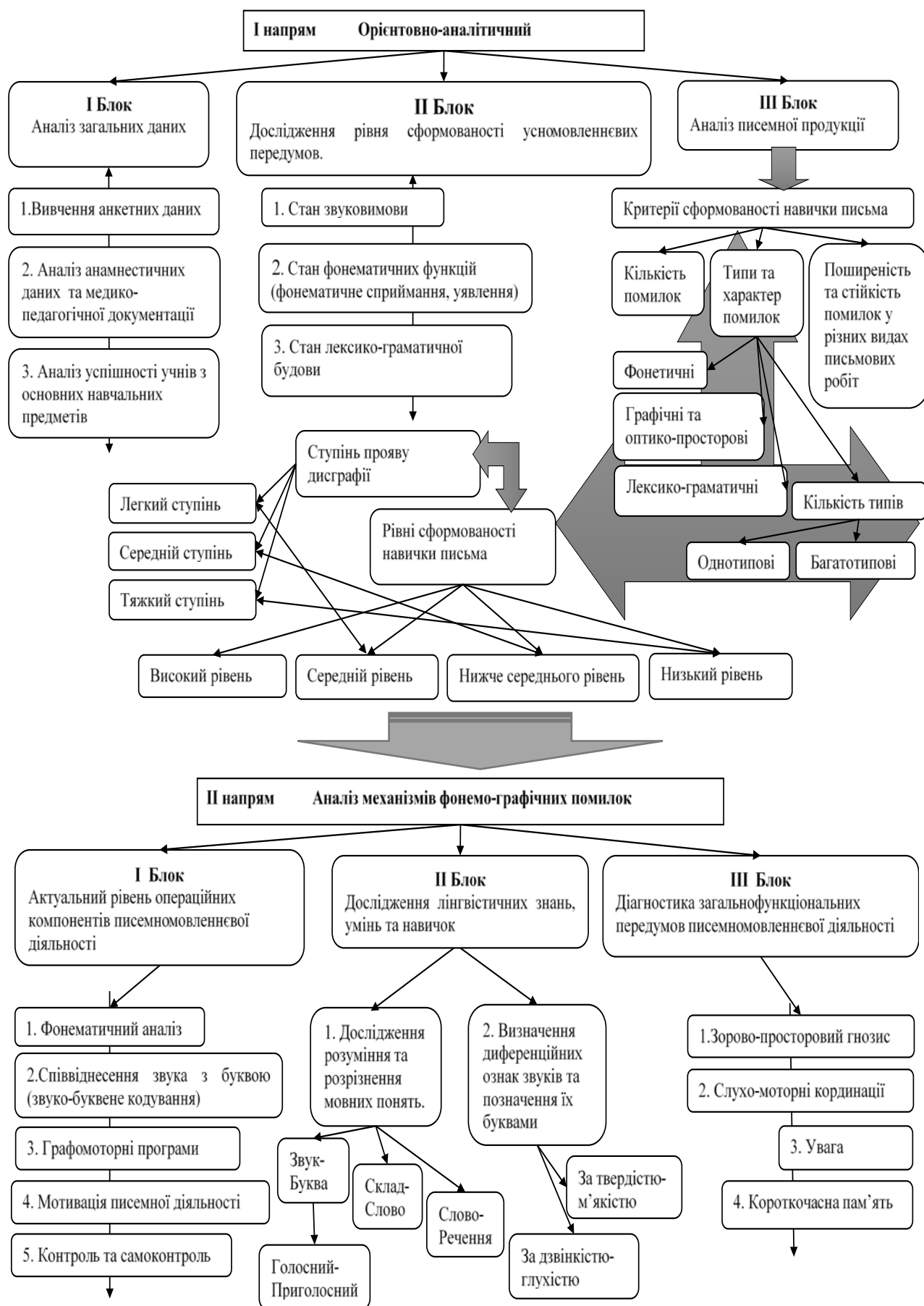


Рис. 2.2 Діагностична модель вивчення дисграфічних порушень у молодших школярів ЗЗСО

Відповідно до розробленої моделі обстеження молодших школярів відбувалось у 2 напрямках.

Перший, *орієнтовно-аналітичний*, напрям діагностики передбачав:

- вивчення загальних даних про дітей ЕГ: анкетних, анамнестичних, матеріалів психолого-педагогічної документації, стану успішності з базових навчальних предметів;
- визначення стану сформованості усного мовлення учнів як важливої передумови формування навички письма;
- аналіз писемної продукції молодших школярів з метою виявлення типових патологічних помилок, визначення їх характеру, розповсюдженості та стійкості; рівня сформованості навички письма та ступеня прояву дисграфії.

Мета 2 діагностичного напрямку полягала у *з'ясуванні механізмів*, що лежать в основі найтипівших дисграфічних помилок та визначенні структури дисграфічного порушення у молодших школярів ЗЗСО.

Відповідно до визначених механізмів писемномовленнєвої діяльності, основними складовими даного напрямку діагностичного етапу визначено:

- 1) вивчення актуального рівня сформованості операційних компонентів писемномовленнєвої діяльності (фонематичного аналізу, співвіднесення звука з буквою; графомоторної діяльності; мотивації, контролю та самоконтролю);
- 2) дослідження лінгвістичних знань та умінь учнів, що забезпечують засвоєння фонетичного принципу правопису;
- 3) діагностика загальнофункціональних передумов писемномовленнєвої діяльності (зорово-просторових функцій, слухо-моторної координації, уваги та пам'яті).

Другий етап констатувального дослідження передбачав комплексне психолого-педагогічне та логопедичне обстеження молодших школярів ЗЗСО із дисграфією. Обстеження проводилося з урахуванням таких основних принципів: комплексності, системності, патогенетичний, діяльнісного підходу, особистісний та принцип розвитку [96]. Під час обстеження дітей із порушеннями письма

обов'язково враховувався стан слуху, зору, нервової системи, пізнавальної діяльності, які визначалися лікарями-спеціалістами.

Дослідницька робота проводилась протягом 2013-2016 років на базі логопедичного пункту при загальноосвітніх школах № 286, № 269, № 260 міста Києва, Початкової школи № 45 Полтавської міської ради, Тальнівської загальноосвітньої школи I-III ступенів № 2 Тальнівської міської ради Черкаської області, ЗОШ № 1 міста Балаклії Харківської області. За цей період загалом було обстежено 1758 учнів 2-4 класів, серед яких шляхом первинного обстеження (написання контрольного диктанту) виявлено 260 учнів 2-4 класів із порушеннями письма. До експериментальної групи увійшли 126 дітей, які мали специфічні порушення письма. У контрольну групу було відібрано 78 учнів молодших класів без порушень усного та писемного мовлення.

З метою оптимізації діагностичного процесу та одержання вірогідних результатів усі запропоновані учням завдання були об'єднані у певні діагностичні блоки. Зміст кожного блоку складала питання, завдання, проби та вправи, результати виконання яких (цифрові показники або якісні характеристики) досліджувалися методом математично-статистичної обробки або методом якісного аналізу та виводилися у відповідні рівні.

Завдання пропонувались дітям дозовано, у максимально доступній формі, з урахуванням вікових показників розвитку мовлення, у разі необхідності супроводжувалися прикладами та поясненнями.

Виконання кожного діагностичного завдання передбачало:

- повідомлення учневі завдання;
- інструкцію щодо його виконання, включаючи стимульний матеріал;
- варіанти допомоги або спрощений варіант завдання;
- критерії оцінювання завдання, за якими визначався рівень сформованості певних показників.

Загальними оцінними критеріями виконання діагностичних завдань методики були такі: наявність мотивації до виконання завдання, розуміння

інструкції, спосіб виконання завдання, здатність прийняти та користуватися допомогою, контроль за правильністю виконання завдання.

Розглянемо організацію, зміст та методику проведення діагностичного обстеження відповідно до визначених нами напрямів дослідження.

2.2. Методика дослідження особливостей сформованості навички письма у молодших школярів ЗЗСО із дисграфією та аналіз отриманих результатів

Як було зазначено, орієнтовно-аналітичний напрям діагностики передбачав визначення причин, типології, характеру, поширеності та стійкості патологічних помилок у письмових роботах учнів, вивчення залежності між станом сформованості усномовленневих передумов та рівнем сформованості навички письма. Розглянемо зміст методики.

1. Вивчення анкетних даних, медико-педагогічної документації, анамнезу загального розвитку дітей і стану їхньої успішності з предметів мовного циклу та математики.

2. Визначення стану сформованості усного мовлення учнів як важливої передумови формування навички письма.

Зважаючи на те, що можливими причинами, що перешкоджають повноцінному опануванню навички письма, можуть виступати порушення звуковимови, фонематичного слуху, лексико-граматичної будови мовлення, нам було важливо оцінити стан їх сформованості. Обстеження всіх компонентів мовлення проводилося за загальноприйнятою методикою (Г. Каше [63], С. Конопляста [72], А. Малярчук [103], І. Марченко, [105] Ю. Пінчук [135], В. Тищенко [177], О. Ревуцька [187], М. Савченко [149], Н. Чередніченко [195], М. Шеремет [212, 213]).

Під час обстеження зверталася увага на будову органів периферійного відділу артикуляційного апарату, стан мовленнєвої моторики, характер порушення звуковимови, стан фонематичних функцій, кількісний та якісний склад словникового запасу, сформованість граматичної будови мови та зв'язного

мовлення (О. Корнєв [76], О. Іншакова [60, 61], Г. Каше [63], Р. Лалаєва [82], А. Малярчук [103], О. Мастюкова [109], Ю. Пінчук [135], М. Савченко [149], Л. Федорович [187], Т. Філічева [183], Т. Фотекова [184], Г. Чиркіна [207], М. Шеремет [209, 210, 211]).

Оцінювання стану усного мовлення відбувалася за двобальною системою та відповідно визначалися рівні сформованості усного мовлення за середнім арифметичним показником від суми цих компонентів*.

Стан звуковимови:

- а) відсутність порушень звуковимови – 2 бали (високий рівень); б) порушення звуковимови, що не відбиваються на письмі – 1 бал (середній рівень);
- в) порушення звуковимови, що відбиваються на письмі – 0 балів (низький рівень).

Стан фонематичного слуху та фонематичних уявлень:

- а) відсутність порушень фонематичного слуху та фонематичних уявлень – 2 бали (високий рівень); б) нечіткість фонематичних уявлень на фоні сформованого фонематичного слуху – 1 бал (середній рівень); в) порушення фонематичного слуху та фонематичних уявлень – 0 балів (низький рівень).

Стан лексико-граматичної будови мовлення:

- а) відсутність порушень у лексико-граматичній будові мовлення – 2 бали (високий рівень); б) нерізко виражений лексико-граматичний недорозвиток – 1 бал (середній рівень); в) порушення лексико-граматичної будови мовлення – 0 балів (низький рівень).

3. Аналіз писемної продукції молодших школярів з метою виявлення типології, характеру помилок, дослідження рівня сформованості навички письма та ступеня прояву дисграфії.

Учням було запропоновано виконати такі види письмових робіт:

- 1) списування (неускладнене) з рукописного тексту;
- 2) слуховий текстовий диктант;
- 3) самостійний підпис слів під предметними малюнками.
- 4) складання речень за сюжетним малюнком;

Кожний учень експериментальної групи мав виконати 4 види письмових робіт. Поруч із виконанням письмових робіт проводився детальний аналіз робочих зошитів учнів, що велися на логопункті під час корекційних занять.

На основі аналізу письмових робіт учнів складалася таблиця дисграфічних помилок, визначалися найбільш типові помилки.

Мовний матеріал диктантів уміщував опозиційні фонемо-графєми, що змішувалися за акустико-артикуляційними та оптико-графічними ознаками.

Кількість помилок (кількість графічних знаків у тексті та їх співвідношення із кількістю помилок (у відсотках), їхня стійкість та поширеність у різних видах письмових робіт, типи (фонетичні, оптико-просторові, графічні, лексико-граматичні) та характер (заміни, змішування, пропуски, перестановки тощо), кількість типів (однотипові, багатотипові) стали провідними критеріями визначення рівня сформованості навички письма у молодших школярів. Зважаючи на визначені критерії, нами була запропонована бальна система оцінок:

- а) завдання виконано вірно, без помилок або допущено 1-2 помилки, що не носять дисграфічний характер – 3 бали (високий рівень);
- б) кількість помилок не перевищує п'яти, помилки переважно однотипові або двох типів (фонетичні одного виду та оптико-просторові; фонетичні на пропуск букв та синтаксичні на позначення меж речення), стійкі, можуть носити однаковий або різний характер, спостерігаються нерівномірно у різних видах письмових робіт – 2 бали (середній рівень);
- в) кількість помилок перевищує п'ять, помилки багатотипові, різні за характером, спостерігаються в усіх видах письмових робіт – 1 бал (рівень нижче середнього);
- г) завдання не виконано або виконано частково із великою кількістю багатотипових, різних за характером помилок – 0 балів (низький рівень).

Максимальна кількість балів за правильне виконання завдань становила 12 балів.

Під час оцінювання ми також враховували інші критерії, такі як графічна точність письма, його розбірливість, здатність учнів виправляти помилки

самостійно або з допомогою логопеда, свідомість та самостійність виконання завдання, які є важливими для сформованості навички письма.

Відповідно до визначених критеріїв визначався рівень сформованості навички письма у молодших школярів ЕГ та КГ та ступінь прояву дисграфії.

Вирішуючи основні завдання констатувального етапу дослідження, нами паралельно були проаналізовані статистичні дані щодо поширеності дисграфії в учнів 2-4 класів загальноосвітніх шкіл протягом 2010-2016 років. Загалом було обстежено 18396 учнів міста Києва, Полтави, Балаклії, серед яких було виявлено 1495 дітей із дисграфією, що становило 8,13 % від загальної кількості школярів. Аналізуючи результати динаміки поширеності дисграфії серед учнів 2-4 класів загальноосвітніх шкіл, ми дійшли висновку, що у період з 2010-го року по 2016-й рік кількість учнів-дисграфіків збільшилася на 3 %. Отримані дані висвітлено на рисунку 2.3.

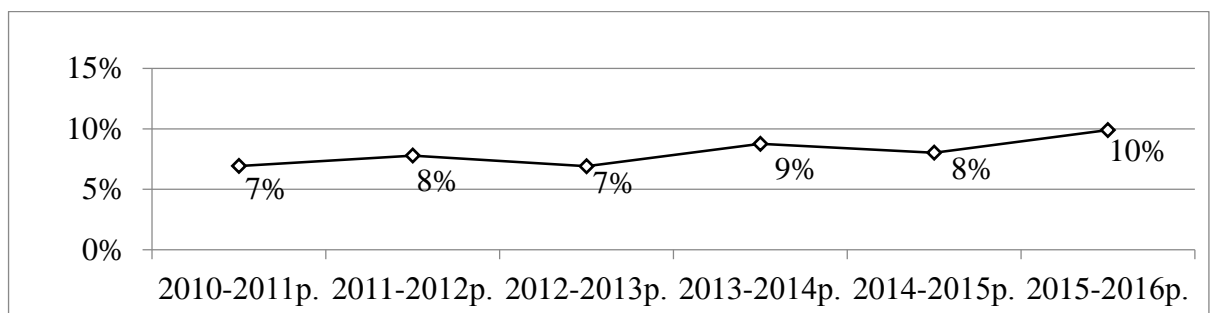


Рис. 2.3. Динаміка кількості учнів 2-4 класів із дисграфією у період з 2010 по 2016 роки

Безумовно, цей стан письма в учнів початкових класів вказує на недостатньо сформований у них рівень «шкільної зрілості», а саме, фізичного, психічного, мовленнєвого та інтелектуального розвитку.

Висвітливо аналіз отриманих нами результатів дослідження особливостей сформованості навички письма у молодших школярів ЕГ і КГ відповідно до окреслених у діагностичній моделі напрямів.

1. Аналіз анкетних даних, медико-педагогічної документації, анамнезу загального розвитку дітей і стану їхньої успішності.

Вивчення анамнестичних даних засвідчило наявність патологічних факторів, що відбувалися у пренатальному, натальному і постнатальному періодах розвитку дітей. У 47,8 % учнів експериментальної групи та 11,5 % учнів

контрольної групи відмічалися ускладнення пренатального періоду: токсикоз вагітності, загроза викидня, резус-конфлікт, соматичні та інфекційні захворювання тощо. Під час вагітності у 39,2 % мам спостерігався токсикоз другої половини вагітності, тиреотоксикоз – у 5,9 % випадках, психотравми – у 20,1 %, травми опорно-рухової системи – у 14,2 %, гострі респіраторні захворювання із підвищенням температури – у 26,0 %, артеріальна гіпертонія – у 2,9 % мам.

У 30,2 % учнів експериментальної групи і 15,4 % учнів контрольної групи в анамнезі зустрічалися різні ускладнення натального періоду: затяжні пологи, асфіксія в пологах, передчасні пологи. Затяжні пологи та їх стимуляція відзначалися у 26,0 % матерів. Легка асфіксія новонароджених (зі слів матері: "дитина закричала не відразу, а лише після стимуляції") була виявлена у 18,1 % випадків.

Опитування мам учнів експериментальної групи щодо використання комп'ютерних засобів, особливо мобільних телефонів під час вагітності впродовж всього періоду виношування плоду засвідчило, що 85,8 % матерів активно використовували електронні носії протягом усього періоду вагітності без обмежень у часі, що, на нашу думку, мало негативний вплив на формування молодих клітин мозкових систем плоду, виступаючи чинником збільшення кількості мовленнєвої патології у дітей. Отримані нами дані щодо негативного впливу електромагнітного випромінювання були підтверджені науковими дослідженнями (М. Гайдамак, К. Орлова, [36]; М. Грачов, Л. Мирова [38]). У результаті експериментів вчені встановили, що електромагнітні хвилі здатні взаємодіяти з живими організмами і передавати їм свою енергію. Стало відомо, що людина здатна поглинати енергію електромагнітних хвиль (випромінювань, частот) великого діапазону, яка згодом призводить до нагрівання живих структур і загибелі клітин. Вчені пропонують визнати вплив електромагнітного поля на здоров'я людини одним із найбільш небезпечних факторів.

У 15,1 % учнів експериментальної групи і 7,7 % учнів контрольної групи були відзначені такі ускладнення постнатального періоду, як «ланцюжок» дитячих інфекцій, травми голови (таблиця 2.1.).

Таблиця 2.1.

Анамnestичні дані щодо наявності патологічних факторів у різні періоди розвитку дітей (у %)

Пренатальний період		Натальний період		Постнатальний період	
ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ
46,8 %	11,5 %	30,2 %	15,4 %	15,1 %	7,7 %

Ранній психомоторний розвиток досліджуваних був більш сприятливим у 88,1 % дітей експериментальної групи та у 96,2 % дітей контрольної групи. Ці діти вчасно почали тримати голову, сидіти, повзати, ходити.

У окремих дітей спостерігалися незначні порушення в моторній сфері: у 15,1 % дітей експериментальної та 7,7 % дітей контрольної групи спостерігався уповільнений темп і неточність дрібної моторики пальців рук; у мовленнєвій моториці у 15,9 % дітей експериментальної та 2,6 % дітей контрольної групи відмічався підвищений тонус, неповний обсяг виконання артикуляційних рухів, що засвідчує порушення артикуляційного праксису (таблиця 2.2).

Таблиця 2.2.

Порушення моторної сфери в учнів ЕГ

Дрібна моторика пальців рук	Артикуляційна моторика
15,1 %	15,9 %

Таблиця 2.3.

Анамnestичні дані щодо раннього психомоторного та мовленнєвого розвитку дітей (у %)

Відхилення у ранньому психомоторному розвитку		Відставання у ранньому мовленнєвому розвитку	
ЕГ	КГ	ЕГ	КГ
11,9 %	3,8 %	19,0 %	1,3 %

Мовлення 19,0 % дітей експериментальної та 1,3 % учнів контрольної групи розвивалося із незначною затримкою. Перші слова з'явилися у віці 1,2 – 1,5 років, у 1,8 – 2 роки діти почали користуватися фразовим мовленням, однак, воно було малозрозумілим для оточуючих. До 4-5 років мовлення значно покращилось, але

в цілому майже у всіх дітей обох груп воно залишалося фонетично несформованим (таблиця 2.3.).

Поруч із вивченням анамнестичних даних ми вважали за доцільне вивчити успішність дітей з базових навчальних предметів, таких як українська мова, читання, математика. Успішність дітей із порушеннями письма за програмою масової школи була різною. На відміну від учнів експериментальної (жоден з учнів не мав високих оцінок), 75,6 % учнів контрольної групи мали високі оцінки з української мови, читання та математики («11» та «12»). 45,2 % учнів експериментальної групи мали оцінки «4» і «5» з математики та мови за 12-ти бальною шкалою і при цьому відчували труднощі у навчанні української мови. 30,2 % учнів експериментальної групи мали стійку неуспішність з усіх основних предметів шкільної програми. Аналіз успішності засвідчив, що жоден з учнів ЕГ не мав високого рівня у навчанні; середній і нижче середнього рівні мали 54,8 % учнів; низький рівень засвідчили 45,2 % школярів.

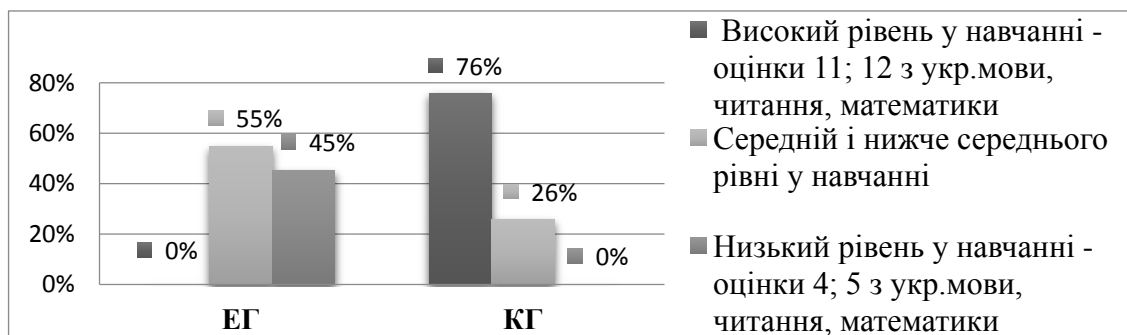


Рис. 2.4. Показники стану успішності учнів ЕГ та КГ

2. *Дослідження рівня сформованості усномовленнєвих передумов у молодших школярів із дисграфією.*

Обстеження фонологічного компоненту усного мовлення дітей ЕГ дало нам змогу виявити порушення вимови у 11,1 % учнів (4,8 % – ФНМ, 6,3 % – ФФНМ). У 4,8 % дітей ми констатували артикуляторно-фонетичну форму дислалії; у 4,0 % – артикуляторно-фонематичну форму дислалії; і у 2,4 % – стерту форму дизартрії. Характер порушень звуковимови був різним. Найбільш поширеними виявилися заміни [р → р', р → л, л → р] та змішування близьких за акустико-артикуляційними ознаками звуків [ш ↔ с, ж ↔ з, ч ↔ ц]. У більшості дітей (95,2 %) звуки були поставленими, але не автоматизованими у зв'язному

мовленні. Спостерігалася також спотворена вимова звуків [p, p'], шиплячих і свистячих звуків (міжзубна та бокова вимова).

У 4,8 % учнів ЕГ було виявлено порушення лексико-граматичного боку мовлення (НЗНМ) без порушень вимовної сторони мовлення. На фоні порівняно розгорнутого мовлення спостерігалось неточне знання і використання багатьох побутових слів. Словниковий запас був обмежений в обсязі, причому активний – більшою мірою, ніж пасивний. Простежувалась стереотипність, часте використання одних і тих самих слів для позначення різних відтінків значень. В активному словнику переважали іменники і дієслова, вживалося мало слів, що характеризують якості, ознаки, стани предметів та дій. Нерідко спостерігалися утруднення у пошуку потрібного слова при називанні предмета або поняття, знайомого дитині. Найбільш складним було позначення просторових, часових відношень та абстрактних понять. У дітей із НЗНМ в активному мовленні простежувалося невміння користуватися прийменниками: правильно вживалися лише прості і добре відпрацьовані раніше прийменникові форми, адже певна обмеженість мовленнєвого спілкування не дозволяла учням самостійно оволодіти більш складними прийменниками (*з-під, із-за, з-поміж*), що зумовлювало їх заміни та змішування у мовленні.

В активному мовленні діти використовували переважно прості речення. Відмічалися значні труднощі та невміння поширювати речення і будувати складні речення.

Таблиця 2.4.

Стан усного мовлення учнів ЕГ (у %)

НЗНМ	ФФНМ	ФНМ	Діти з без порушень усного мовлення
4,8 %	6,3 %	4,8 %	84,1 %

Отже, існуючий запас лексичних та граматичних засобів забезпечував дітям можливість здійснення активного вербального спілкування з ровесниками як у класній, так і в домашній обстановці. Водночас, в умовах зміни комунікативної ситуації, за якої виникала необхідність розгорнуто висловлювати свої думки,

складати речення за малюнком, переказувати прослухане або прочитане, з'являвся ряд труднощів. Стан усного мовлення учнів ЕГ проілюстровано у таблиці 2.4.

3. Аналіз писемної продукції. Поширеність, стійкість, типологія та характер патологічних помилок у писемній продукції молодших школярів із дисграфією

Аналіз письмових робіт учнів експериментальної групи засвідчив, що у різних видах письмових робіт (у диктантах, при списуванні з рукописного тексту, самостійному письмі) учні допускали специфічні дисграфічні та дизорфографічні помилки. Нашу увагу було зосереджено на вивченні дисграфічних помилок, зумовлених незасвоєнням фонетичного принципу письма, оскільки їхня кількість, поширеність та стійкість у різних видах письмових робіт була найбільшою. Відзначимо, що дисграфічні помилки у школярів експериментальної групи були частотними: у середньому в одній письмовій роботі виявлено 7 подібних помилок. Кількість помилок, допущених учнями ЕГ, сильно варіювала і була одним із критеріїв оцінки ступеня порушення письма. Мінімальне середнє число специфічних помилок, допущених учнем експериментальної групи в одній роботі, дорівнювало 5, максимальна кількість – 32. Відзначимо, що серед учнів ЕГ зустрічалися такі, що виконували певні види завдань (списування з рукописного тексту) без помилок, а деякі завдання – з численними помилками, різними за характером. Лише у 4,8 % учнів порушення фонетичної сторони мовлення були однією з провідних причин дисграфічних фонетичних помилок. У 11,1 % дітей із ПМР помилки носили інший характер та безпосередньо не були зумовлені порушеннями усного мовлення. У письмових роботах учнів без порушень усного мовлення (84,1 %) також зустрічались різні за характером дисграфічні помилки.

Для з'ясування відсоткової кількості помилок, допущених учнем у диктанті, ми порахували кількість графічних знаків у тексті. У диктанті для 2-го класу їх було 111; для 3-го класу – 251 графічний знак; для 4-го класу – 364 графічних знаків. У тексті для списування з рукописного тексту графічні знаки були наявні у кількості 152 – для 2-х класів, 235 – для 3-х класів, 371 – для 4-х класів. Таким

чином ми вираховували відсоток помилок, зроблений учнем, відносно до кількості графічних знаків у тексті (таблиці 2.5.).

Таблиця 2.5.

Результати показників кількості помилок, допущених учнями ЕГ та КГ (у %)

К-ть помилок Групи	0,9 - 4,5 % помилок	5,4 -13,5 % помилок	більше 15 % помилок
ЕГ	14,3 %	55,6 %	30,1 %
КГ	93.59 %	6.41 %	0 %

Аналізуючи результати якості виконання різних видів письмових робіт молодшими школярами, ми встановили, що для письма дітей-дисграфіків характерними були такі типи патологічних помилок: фонетичні, графічні, оптико-просторові, лексико-граматичні (за класифікацією Є. Соботович, О. Гопіченко). Найпоширенішими у письмових роботах учнів експериментальної групи виявилися фонетичні помилки – 58%; графічні та оптико-просторові помилки склали 10%; лексико-граматичні – 32%.

У письмових роботах учнів КГ також були виявлені різні за характером помилки. Але, на відміну від учнів ЕГ, їх кількість була незначною, за своїм характером вони не були специфічними (дисграфічними), не носили стабільного характеру. Типологія дисграфічних помилок в учнів ЕГ та КГ представлена на рисунку 2.5.

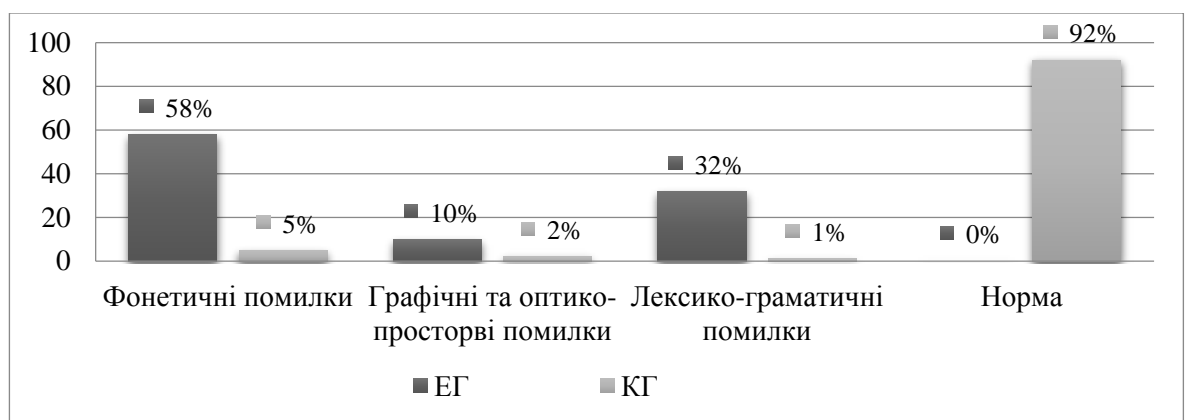


Рис. 2.5. Типологія дисграфічних помилок в учнів ЕГ та КГ (у %)

Розглянемо більш детально співвідношення помилок у різних видах письмових робіт учнів ЕГ (таб.2.6).

Таблиця 2.6.

Типологія патологічних помилок, допущених учнями 2-4 класів ЕГ у різних видах письмових робіт (у %)

Види письмових робіт	Типологія патологічних помилок		
	фонетичні	графічні та оптико-просторові	лексико-граматичні
	%	%	%
Текстовий диктант	66	11	23
Списування з рукописного тексту	67	10	23
Підписування малюнків	56	9	35
Складання речення за малюнком	44	9	47
Середня кількість помилок	58	10	32

Найбільшу кількість помилок молодші школярі із дисграфією допустили у текстовому слуховому диктанті, що підтверджує складність письма на слух для даної категорії учнів. Найменша кількість помилок виявлена під час списування. При цьому цікавим для нас виявився факт майже однакового співвідношення помилок, допущених при списуванні з рукописного тексту, та у текстовому слуховому диктанті: кількість фонетичних помилок під час списування становила 67 %, графічних та оптико-просторових – 10 %, лексико-граматичних помилок – 23 %. У текстовому диктанті фонетичних помилок виявилося у 6 разів більше (66 %), ніж графічних та оптико-просторових (11 %). Кількість лексико-граматичних помилок становила 23 %. У самостійному письмі (підписування малюнків та складання речень за малюнком) співвідношення фонетичних, графічних, оптико-просторових та лексико-граматичних помилок становило: 56 % та 44 % (Ф); 9 % та 9 % (Г, О-П); 35 % та 47 % (Л-Г). Такий факт зменшення кількості фонетичних та збільшення кількості лексико-граматичних помилок під час самостійного письма ми пояснюємо тим, що під час складання речень учні вживали добре знайомі за лексичним значенням та прості за будовою та написанням слова. Учні уникали вживання складних слів.

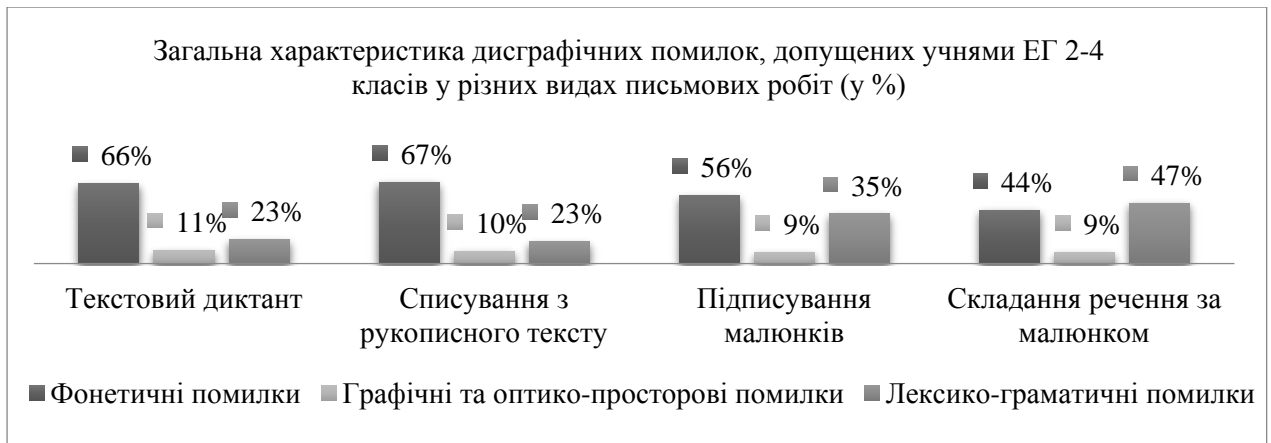


Рис. 2.6. Співвідношення різних типів дисграфічних помилок, допущених учнями 2-4 класів ЕГ у різних видах письмових робіт

Відмічена незначна розбіжність у кількості графічних та оптико-просторових помилок в усіх видах письмових робіт – від 9 % при складанні речення за малюнком до 11 % у текстовому диктанті. Найбільша кількість лексико-граматичних помилок виявлена при складанні речень за малюнком – 47 % та підписуванні малюнків – 35 %. Однакова їх кількість спостерігалася у текстовому диктанті – 23% та списуванні з рукописного тексту – 23 %.

Порівняння результатів написання різних видів письмових робіт учнями ЕГ дало нам змогу констатувати, що кількість фонетичних помилок варіювала від 67 % (2 клас), 61 % (3 клас) до 46 % (4 клас) (рис 2.8, таблиця 2.7.). Зазначимо, що в учнів поступово формуються навички звуко-буквеного аналізу та закріплюються звуко-буквені асоціації, за рахунок чого кількість фонетичних помилок у 4 класі зменшилась на 21 % порівняно з 2 класом. Кількість графічних та оптико-просторових помилок, навпаки, збільшилася від 6 % (2 клас) до 16 % (4 клас) (рис.2.10, таблиця 2.8). Збільшення помилок цієї групи відбулося за рахунок графічних помилок. Ми пояснюємо цей факт тим, що в умовах ускладнення із класу в клас мовного матеріалу, підвищення темпу письма учні, спрямовуючи увагу на правильне фонетичне та орфографічне відтворення слів, не звертають увагу на технічні навички, які у них ще недостатньо сформовані. Саме тому кількість графічних помилок збільшується. Чисельність лексико-граматичних помилок виявилася майже однаковою 37 % та 35 % у 2 та 3 класах і дещо

знизилися – 24 % у 4 класі (рис.2.11, таблиця 2.9). Ці показники результатів різних типів помилок в учнів 2-4 класів ЕГ узагальнено на рисунку 2.7.

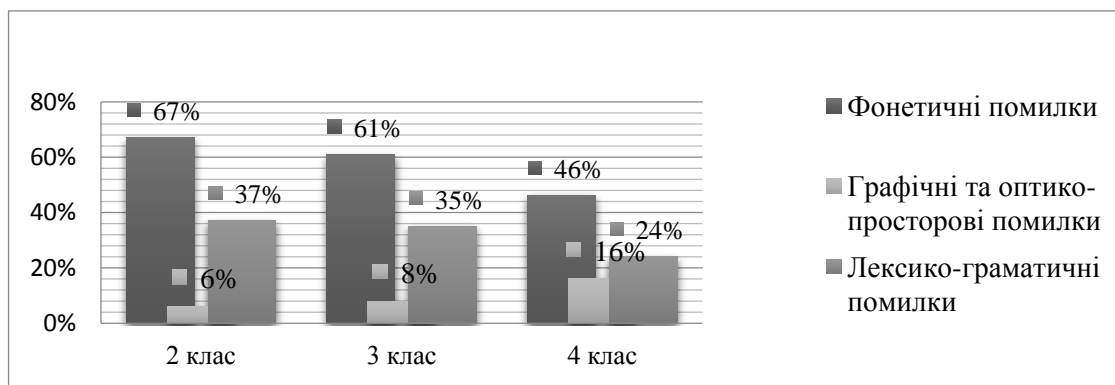


Рис. 2.7. Результати різних типів помилок, допущених учнями 2-4 класів (у %)

Письмові роботи виконувалися учнями з частими відхиленнями від правил оформлення. Діти не завжди сприймали та використовували допомогу, найчастіше виконували завдання за конкретною вказівкою. Задана робота могла бути виконана частково. Гігієнічних правил більшість учнів намагалися дотримуватися лише за спонукання. 50 % учнів не дотримувалася більшості правил оформлення письмових робіт. 67 % молодших школярів ЕГ працювало лише з допомогою логопеда (часто учні не могли виконати завдання за конкретною вказівкою та допомогою з однієї спроби). 39 % учнів утруднювалися самостійно прочитати написане.

Якісний аналіз писемної продукції молодших школярів дозволив виявити типи та характер патологічних помилок, найбільш поширених у письмових роботах учнів ЕГ.

1. Фонетичні помилки

Такі помилки учні допускали у словах, фонемний склад яких відповідає буквеному (що записуються відповідно за фонетичним принципом).

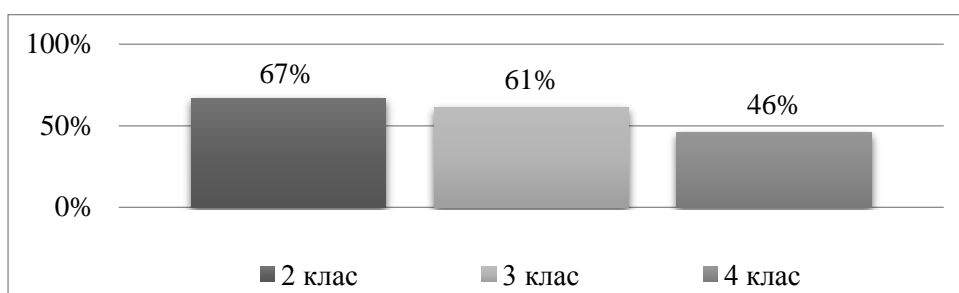


Рис. 2.8. Фонетичні помилки, допущені учнями 2-4 класів ЕГ у різних видах письмових робіт (у %)

Загальна кількість фонетичних помилок, допущених учнями ЕГ, становила 67 % (2 клас), 61 % (3 клас), 46 % (4 клас) (рис.2.8).

Розглянемо детально кількісні показники фонетичних помилок у різних видах письмових робіт в учнів 2-4 класів, що представлені у таблиці 2.7.

Таблиця 2.7.

Кількість фонетичних помилок, допущених учнями 2-4 класів ЕГ у різних видах письмових робіт (у%)

Види письмових робіт	Фонетичні помилки		
	2 клас	3 клас	4 клас
	%	%	%
Текстовий диктант	69	77	68
Списування з рукописного тексту	70	67	20
Підписування малюнків	68	58	45
Складання речення за малюнком	60	40	49
Середня кількість помилок	67%	61%	46%

Як видно, майже однакова кількість фонетичних помилок виявилася в учнів 2 класу в текстовому слуховому диктанті – 69 %, при списуванні з рукописного тексту – 70 % та при самостійному підписуванні малюнків – 68 %; під час складання речень за малюнком виявлено 60 % фонетичних помилок з-поміж інших типів.

У 3 класі відмічена тенденція до значної зміни у кількості фонетичних помилок у різних видах письмових робіт, а саме: найменша їх кількість становила 40 % при складанні речень за малюнком; 58 % виявлено при підписуванні малюнків; 67 % – у списуванні з рукописного тексту; найбільшим показником у 77 % склали фонетичні помилки у текстовому диктанті.

У 4 класі найменшу кількість фонетичних помилок 20 % учнів зробили під час списування з рукописного тексту; майже однакова їх кількість – 45 % та 49 % спостерігалася при підписуванні малюнків та складанні речень за малюнком; найбільша кількість фонетичних помилок – 68 % виявилася у текстовому диктанті.

Проаналізувавши кількісні показники фонетичних помилок у 2-4 класах, можна зробити висновок, що одним із складних видів письма для учнів виявився текстовий диктант (69 %, 77 %, 68 %). Інші показники цього типу помилок в учнів

2-4 класів значно варіювалися від 70 % до 20 % при списуванні з рукописного тексту, або мали незначну тенденцію до зменшення від 2 до 4 класу при підписуванні малюнків – це 68 %, 58 %, 45 %. Також різними виявилися показники фонетичних помилок в учнів під час складання речень за малюнком – їх найбільше у 2 класі – 60 %, значно менше у 3 класі – 40 % і вони склали середню кількість у 3 класі – 49 %.

За своїм характером вони були неоднорідними і поділялися на декілька типів, про що свідчать результати дослідження.

Розглянемо докладніше зазначені типи фонетичних помилок та наведемо їх приклади.

Перший тип помилок: заміни та змішування на письмі фонемо-графем, що позначають звуки, близькі за акустико-артикуляційними ознаками (м'яких – твердими, дзвінких – глухими, свистячих – шиплячими та навпаки): квити (квіти), годивниці (годівниці), тулпан (тюльпан), легенкий (легенький), козну (кожну), жберегає (зберігає), мась (мазь), нігодь (ніготь), ретька (редька), сість (*шість*), ящик (ящик), Шек (Щек), доч (*доц*), подвих (подвиг), ковтра (ковдра), бусок (бузок), божежник (пожежник), щісьть (*шість*), щічки (*щічки*), стічки (*щічки*), стилеці (*стілець*), вестеваль (фестиваль), шибшина (шипшина), сустріла (зустріла), алвавіль (*алфавіт*), саско, (Сашко), зазула (*зозуля*), ученичі (учениці), Кийв (Київ), годивниці (годівниці) тощо.

Відзначимо, що найбільша кількість замінів та змішувань відбувалася в словах, написання яких передбачало уміння диференціювати фонемо-графеми за ознакою твердості - м'якості та правильно позначати м'якість приголосних на письмі відповідними буквами: лікар – лікарь, день – ден, вісь – віс, ніч – нич, сім – сим, сіль – силі, альбом – алібом, літо – льто, рясно – рісно, співає – співай, опеньки – опенікі, буряк – бурьяк, синє – синье, сяйво – сьайво, лютий – льутий, лутий тощо.

Другий тип помилок: пропуски букв, складів, перестановки, додавання в слова зайвих букв, складів; спотворення звуко-буквеного складу слова.

Найчастіше діти пропускали голосні звуки у відкритому складі, у слабкій ненаголошеній позиції: вух_ (вуха), равл_к (равлик), б_реже (*береже*), курк_ (курка), канікул_ (канікули) – голосний звук сприймався ними як елемент приголосного; криштале__ (*кришталеву*), в_дяним (водяним), хароба (*хвороба*), вче (*вчить*), зутя (*взуття*), б_жілка (бджілка), транспор_ (транспорт), боязли__й (*боязливий*), розповідтюдь (*розповідають*), однонму (один одному), йиг (*їх*), розп_с (*розпис*), тавар_ш (*товариш*), лллька (*лялька*), бараб_н, збували (збудували).

Велику кількість склали пропуски приголосних перед ненаголошеними голосними; приголосних після наголошених голосних; приголосних під час їх збігу: і_дик (індик), лисочи (*листочки*), учя_(*учням*), покзала (*показала*), народи_ся (народився) тощо. Указані звуки в названих фонетичних позиціях сприймалися дітьми менш виразно та кінестетично менш чітко.

Нами були відмічені порушення на письмі, які поєднували у собі декілька різних типів фонетичних помилок, як наприклад, вставляння зайвих букв до слова, пропуски букв та заміни, що призводило до спотворення звуко-буквеного образу слова, робили слово невпізнаним: «розповідтюдь» – розповідають, «Шерченра» – Шевченка тощо.

Третій тип помилок: заміни, додавання та пропуски букв, обумовлені позицією звуків у слові та впливом звуків один на одного. Ці помилки називають позиційними (помилки на уподібнення). Вони були нестабільними, виникали у дітей астенічних, які не могли рівномірно розподілити увагу на різних операціях, а також своєчасно переключити її з однієї операції на іншу: «сшашко» - Сашко, «бабаран» - барабан, «покалала» - показала, виришає, вурушає (*вирушає*) тощо.

У ході нашого дослідження нами виявлено, що найбільш типовими, поширеними та стійкими виявилися заміни та змішування фонемо-графем, близьких за акустико-артикуляційними ознаками. У 2 класі їх кількість становила – 45 %; у 3 класі – 43 %; у 4 класі – 40 %.

Пропуски букв становили у 2 класі – 19 %; у 3 класі – 19 %; у 4 класі – 22 %.

Позиційні помилки легко простежувалися в учнів усіх класів. Їхня середня кількість становила у 2 класі – 23 %, у 3 класі – 21 %, у 4 класі – 22 %.

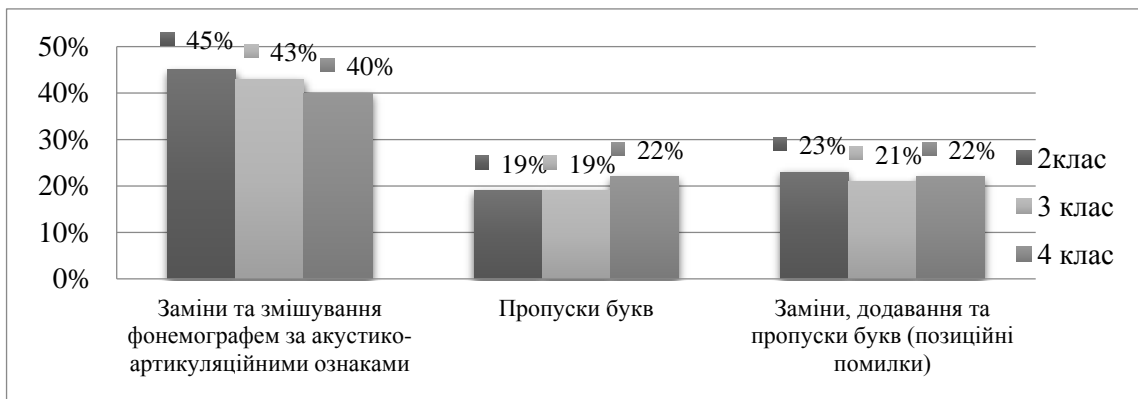


Рис. 2.9. Типологія фонетичних помилок в письмових роботах учнів 2-4 класів ЕГ (у %)

II тип дисграфічних помилок представлена замінами та змішуваннями на письмі літер, подібних за своїми оптико-просторовими або кінетичними ознаками, дзеркальним написанням букв та спотворенням графічного образу букви.

Ця група помилок значно рідкіше зустрічалася в письмових роботах учнів. Майже однакова їх кількість (6 %) виявлена в учнів 2-х, (8 %) – 3-х класів, (16 %) - 4-х класів ЕГ, що показано на рисунку 2.10

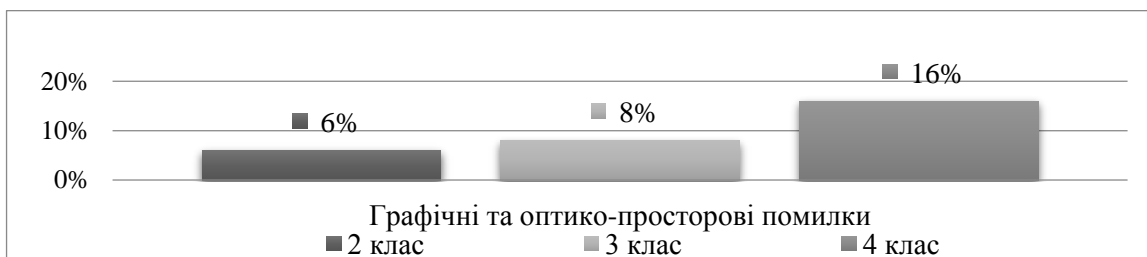


Рис. 2.10. Графічні та оптико-просторові помилки, допущені учнями 2-4 класів ЕГ у різних видах письмових робіт (у %)

Таблиця 2.8.

Графічні та оптико-просторові помилки, допущені учнями 2-4 класів ЕГ у різних видах письмових робіт (у %)

Види письмових робіт	Графічні та оптико-просторові помилки		
	2 клас	3 клас	4 клас
	%	%	%
Текстовий диктант	6	9	25
Списування з рукописного тексту	5	17	6
Підписування малюнків	7	0	19
Складання речення за малюнком	7	7	15
Середня кількість помилок	6%	8%	16%

Розглянемо детально кількісні показники графічних та оптико-просторових помилок у різних видах письмових робіт в учнів 2-4 класів, що представлені у таблиці 2.8.

Середній показник графічних та оптико-просторових помилок у 2 класі склав 6 % відносно інших типів. Їх кількість майже стала у всіх видах письмових робіт: у текстовому диктанті 6 %, при списуванні з рукописного тексту – 5 %, при підписуванні малюнків та складанні речення за малюнком їх однакова кількість – по 7 %.

У 3 класі показники графічних та оптико-просторових помилок дещо варіюють: їх немає при підписуванні малюнків; найбільша їхня кількість при списуванні з рукописного тексту; майже однакова кількість у текстовому диктанті – 9 % та при складанні речень за малюнком – 7%.

У 4 класі графічні та оптико-просторові помилки склали найбільшу кількість відносно 2 та 3 класу: 25 % цих помилок виявлено у текстовому диктанті; 19 % – при підписуванні малюнків; 15 % – при складанні речення за малюнком; найменший показник 6 % – при списуванні з рукописного тексту.

Характерною є тенденція до збільшення графічних та оптико-просторових помилок від 2 до 4 класу у текстовому диктанті – це 6 %, 9 %, 25 %. Майже вдвічі більшим є показник цих помилок у 3 класі – 17% при списуванні з рукописного тексту, в 2 класі – 5 % , в 4 класі – 6 %. Відсутність графічних та оптико-просторових помилок показали учні 3 класу при підписуванні малюнків; їх значна кількість у 19 % виявлена в учнів 4 класу та майже вдвічі менша – в учнів 2 класу. При складанні речень за малюнком найбільше помилок – 15 % припустилися учні 4 класу; по 7 % графічних та оптико-просторових помилок виявлено в учнів 2 та 3 класів.

Відзначимо, що графічні помилки мали тенденцію до збільшення в умовах самостійного письма від 2 до 4 класу.

Нами було виділено такі типи графічних помилок у письмових роботах учнів:

- 1) заміни графічно схожих букв, що складаються з однакових елементів, які по-різному розташовані у просторі;
- 2) зміни букв, що мають однакові елементи, але відрізняються додатковим елементом;
- 3) пропуски елементів, особливо при поєднанні букв, що включають однаковий елемент;
- 4) дописування зайвого елементу букви;
- 5) неправильне просторове розташування елементів букви;
- 6) змішування букв за кінетичною подібністю;

Наведемо приклади помилок: килька (*кулька*), тортфель (*портфель*), коивалія (*конвалія*), бо школи (*до школи*), канікуш (*канікули*), бадрата (*доброта*), будок (*бузок*), берево (*дерево*), побабайща (*подобається*), бівчинка (*дівчинка*), равмк (*равлик*), козлос(*космос*), іґрашка (*іграшка*), попоки (*потоки*), сірії (*сірим*), деґ (*день*), дерізку (*берізку*), задлищла (*зблищала*), тощо.

Такі недоліки письма вказували на недосконалість графічної навички письма та нечіткість звуко-буквених асоціацій. Слід зауважити, що переважній кількості учнів експериментальної групи був притаманний поганий почерк, що виявлялося у недотриманні кута нахилу літер, неправильних пропорціях, «тремтіння» почерку. Деякі літери не читалися із-за виправлень. Письмові роботи були оформлені неохайно. Рукописний текст нерозбірливий або малорозбірливий: спотворені форми багатьох букв, наявні зайві елементи, нечіткі та неправильні поєднання букв, не витримувався однаковий нахил літер та їх розмір – букви часто були дрібними або, навпаки, широкими.

III. Лексико-граматичні помилки

Лексико-граматичні помилки вміщують велику та різноманітну групу морфологічних, синтаксичних, пунктуаційних, семантичних та орфографічних помилок та виникають під час написання слів, що записуються за морфологічним принципом або під час написання речень. Проявляються вони у вигляді порушень зв'язку слів у словосполученні чи реченні, спотворенні морфологічної будови слів, заміні слів, подібних за звуковою чи семантичною схожістю; пропусків слів,

злитним написанням декількох слів та розривами частин слова. На думку науковців, провідними механізмами їх виникнення є порушення морфологічних та синтаксичних узагальнень, морфологічного та синтаксичного аналізу та синтезу у поєднанні із порушеннями невербальних психічних функцій, які забезпечують засвоєння писемномовленнєвої діяльності. Часто такі помилки є наслідком загального недорозвинення мовлення (Н. Голуб, [34], Р. Лалаєва [86], Р. Левіна [89], З. Прищепа [187], І. Прищєпова [142], Є. Соботович [157], В. Тарасун [160], Н. Чередніченко [195] та ін.). Оскільки вивчення причин та механізмів лексико-граматичних помилок не було предметом нашого дослідження, обмежимося лише даними щодо їх поширеності у письмових роботах учнів, а також аналізом найбільш типових помилок, яких припускалися учні ЕГ.

Загальна кількість лексико-граматичних помилок, допущених учнями ЕГ, становила 37 % (2 клас), 35 % (3 клас), 24 % (4 клас).

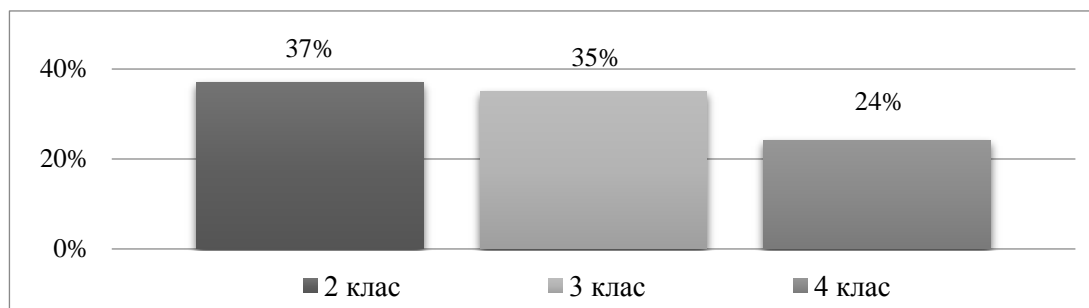


Рис. 2.11 Лексико-граматичні помилки, допущені учнями 2-4 класів ЕГ, у різних видах письмових робіт (у %)

Розглянемо детально кількісні показники лексико-граматичних помилок у різних видах письмових робіт в учнів 2-4 класів, що представлені у таблиці 2.9.

Таблиця 2.9.

Лексико-граматичні помилки, допущені учнями 2-4 класів експериментальної групи у різних видах письмових робіт (у %)

Види письмових робіт	Лексико-граматичні помилки		
	2 клас	3 клас	4 клас
	%	%	%
Текстовий диктант	31	15	7
Списування з рукописного тексту	25	17	0
Підписування малюнків	46	42	41
Складання речення за малюнком	45	67	46
Середня кількість помилок	37%	35%	24%

Найбільша кількість лексико-граматичних помилок виявлена в учнів 2 класу у текстовому диктанті – 31 %, вдвічі менше – 15 % в учнів 3 класу; 7 % – в учнів 4 класу. При списуванні з рукописного тексту переважна більшість таких помилок виявилася в учнів 2 класу – 25 %; дещо менше – 17 % в учнів 3 класу; учні 4 класу виконали це завдання без лексико-граматичних помилок. При підписуванні малюнків учні 2-4 класів припустилися майже однакової кількості помилок – 46 %, 42 %, 41 %. При складанні речень за малюнком найбільшої кількості лексико-граматичних помилок припустилися учні 3 класу – 67 % ; майже порівну таких помилок виявлено в учнів 2 та 4 класів – 45 % , 46 %.

У 2 класі однаково велика кількість лексико-граматичних помилок виявлена під час складання речень за малюнком та підписуванням малюнків – 45 %, 46 %; у текстовому диктанті другокласники припустили 31% лексико-граматичних помилок; 25 % – при списуванні з рукописного тексту.

У 3 класі найбільша кількість лексико-граматичних помилок – 67 % виявлена при складанні речень за малюнком; 42 % – при підписуванні малюнків; майже однакова їх кількість – 15 % та 17 % виявлена у текстовому диктанті та при списуванні з рукописного тексту.

У 4 класі 46 % та 41 % лексико-граматичних помилок виявлені при складанні речень за малюнком та при підписуванні малюнків; не було таких помилок при списуванні з рукописного тексту; 7% лексико-граматичних помилок виявлені у текстовому диктанті.

Найбільш поширеними виявилися *синтаксичні та пунктуаційні помилки*, які проявлялися у відсутності позначення меж речення; пропусках слів та частин речень; пропусках розділових знаків, неправильному їх вживанні відповідно до інтонаційного оформлення речення; пропусках розділових знаків. Наведемо приклади: «*Діти прийшли дошколи вони зраділи друзі **розповідтюдь** один однонму про канікуш **йиг** зустріла Марійва Іванівна.*» – «Діти прийшли до школи. Вони зраділи. Друзі розповідають один одному про канікули. Їх зустріла Марія Іванівна.» (Ваня В. 2-й клас); «*... читали казку про₂ чарівника лицаря та царівну.*» – «... читали казку про чарівника, лицаря та царівну.» (Софія Є., 4-й клас);

Морфологічні помилки, що проявлялися у невірному написанні префіксів та прийменників, роздільному написанні частин слова та злитному написанні декількох слів, також були характерними для учнів ЕГ. Учні із дисграфією поєднували написання прийменника разом із попереднім чи наступним словом або пропускали їх: «Діти прийшлидошколи. Друзі розповідали **одиодному** (*один одному*) про канікули. Ї зустріла Марійва Іванівна». (Ваня В., 3-й клас).

Відзначимо, що ми не виявили прямої кореляції між станом усного мовлення дітей ЕГ та даними групами помилок. Вони були характерними як для дітей із нормальним усним мовленням, так і для дітей із порушеннями фонетичної та лексико-граматичної сторони мовлення. Це вказує на іншу природу виникнення помилок даної групи.

Кількість аграматизмів на письмі, що проявлялися у неправильному узгодженні слів у реченнях, помилковому написанні закінчень слів, була незначною. Такі помилки простежувалися переважно у дітей із НЗНМ, хоча іноді зустрічалися і в учнів без порушень усного мовлення. Виходячи з отриманих даних, можна стверджувати, що причиною аграматизмів можуть виступати як недоліки у формуванні граматичної системи словозміни в усному мовленні, так і несформованість морфологічних узагальнень, чіткого морфологічного аналізу слів, що перешкоджає виділенню та засвоєнню узагальнених значень флексій, характерних для певної відмінкової форми, недосконалість немовленнєвих механізмів, що лежать в основі письма. Звуження обсягу оперативної пам'яті заважає учневі утримувати вихідні елементи слів у короткочасній пам'яті з метою формування певного мовного повідомлення, а порушення уваги не дає можливості розподілити її на виконання усіх дій та операцій у процесі письма.

Численну групу склали *орфографічні (дизорфографічні)* помилки, що виникали в словах, які записувались як за фонетичним, так і за морфологічним принципом. Їхня кількість значно зростала із класу в клас.

Переважаюча їх кількість зумовлена незасвоєнням учнями фонетико-графічних правил, які регулюють написання слів за фонетичним принципом. Серед них ми виділили такі:

- невміння позначити подовження приголосних у словах (життя – *ж^ття*, знання – *зн^нь*, обличчя – *обл^ччя*, осінній – *ос^ній*, «...шкільне *ж^ття*» – «...шкільне життя.» (Єгор Л., 3-й клас);

- неправильне вживання апострофа: «...*виносять смі^ття на подві^рря*», «...*виносять смі^ття на подві^ря*» – «...виносять сміття на подвір'я.» (Софія Є., 4-й клас);

- неправильне вживання великої букви для позначення власних назв: «*Їх* зустріла *марія іванівна*.» – «Їх зустріла Марія Іванівна.» (Софія Л. 2клас);

- помилки під час переносу слів із рядка на рядок, без урахування поділу слова на склади (розрив складу, відривання однієї букви від слова (пом-ідор, озими́на, йор-ж).

- неправильне позначення м'якості приголосних буквою «ь» перед буквою «о»: «*С^ома година ранку.*» – Сьома година ранку. (Настя К. 2-й клас);

«*Ластівки дуже працювати. У дзобиках вони виносять сміття...*» – «Ластівки дуже працюваті. У дзобиках вони виносять сміття ...». (Арсеній В. 3-й клас);

Стійко простежувалися і дизорфографічні помилки, зумовлені незасвоєнням морфологічного принципу письма, серед яких:

- неправильний правопис слів із ненаголошеними [е], [и] у корені слова («*Пові^яв л^игенький вітерець.*» – «Пові^яв легенький вітерець.» (Ярослав М. 2-клас); «...*зал^итіли дві ластівки.*» – «...залетіли дві ластівки.» (Анастасія Р. 3-й клас);

- помилкове написання сумнівних приголосних в корені слова («*кас^ковий*»-казковий, лехкий -, вашкий-).

Поряд із розглянутими типами помилок у письмових роботах часто зустрічалися «русизми», простежувалось вживання флексій, що запозичені з російської мови: «Дівчинка **корме** (*годує*) курчат.»; «на дереві **опали** листя.» (З *дерев опало листя.*), **мальчук** (*хлопчик*) (Софія Л. 2-й клас). «**літом** дівчинка поливає **цвіти**.» (Софія Л. 2-й клас);

Іноді спостерігалися недоліки письма на пропуски слів або частин речень, що порушувало синтаксичну будову тексту, а головне – видозмінювало послідовність розгортання у ньому певних подій. Такі помилки свідчать про несформованість в учнів синтаксичного аналізу, нерозуміння ролі слова в реченні, а також про знижений рівень пам'яті, зорової уваги та самоконтролю.

Найменшу кількість помилок склали семантичні помилки. Вони зустрічалися у декількох учнів ЕГ: «Мама піклується про **майбутнього** сина.» (*тому що син хворий*) (Андрій С. 3-й клас).

Отже, отримані нами результати за першим (орієнтовно-аналітичним) напрямом експериментального дослідження дозволили нам визначити найчисельніші дисграфічні помилки, схарактеризувати їх за розробленими критеріями та на основі цього визначити рівень сформованості навички письма у молодших школярів ЕГ та КГ та відповідно ступінь прояву дисграфії.

Високого рівня сформованості навички письма не виявлено у жодного учня ЕГ, на відміну від учнів КГ (80,7 % – 63 школяра).

Середній рівень сформованості навички письма був виявлений у 14,3 % - 18учнів ЕГ та 19,3 % – 15 учнів КГ.

Рівень нижче середнього засвідчили 55,6 % –70 учнів ЕГ.

Низький рівень сформованості навички письма продемонстрували 30,1 % - 38учнів ЕГ.

У жодного з учнів КГ не виявлено рівня сформованості навички письма нижче середнього та низького.

Показники рівня сформованості навички письма в учнів 2-4 класів ЕГ та КГ репрезентовано у таблиці 2.10. та рисунку 2.12.

Таблиця 2.10.

Рівень сформованості навички письма в учнів 2-4 класів ЕГ та КГ (у %)

Групи	Високий рівень	Середній рівень	Нижче середнього рівень	Низький рівень
ЕГ	0 %	14,3 %	55,6 %	30,1 %
КГ	80,7 %	19,3 %	0 %	0 %

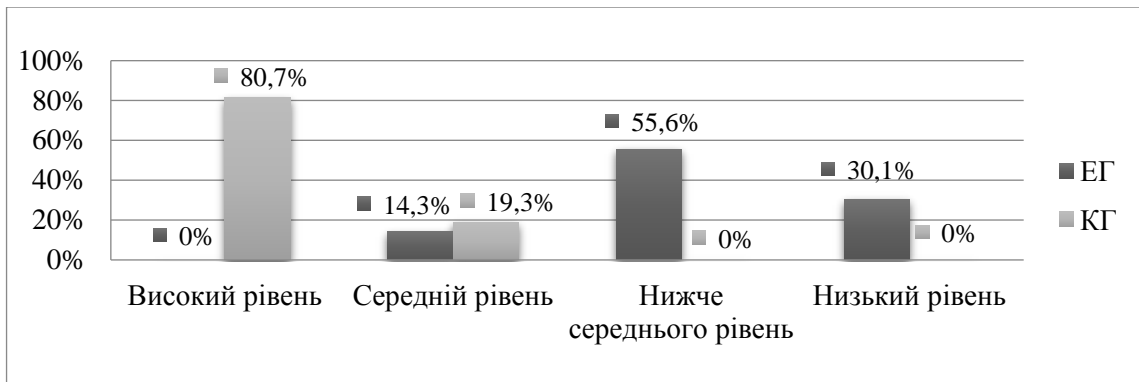


Рис. 2.12. Рівень сформованості навички письма учнів 2-4 класів EG та KG (у %)

Достовірність результатів показників рівня грамотності на письмі молодших школярів підтверджено шляхом статистичної обробки даних за розрахунками χ^2 – критерію Пірсона (Додаток Б).

Відповідно визначеного рівня сформованості навички письма нами було визначено *ступені прояву дисграфії*: легкий, середній та тяжкий:

– *середній рівень* стану сформованості навички письма відповідав *легкому* ступеню прояву дисграфії (14,3 % – 18 учнів). Діти, що належали до цієї групи, допустили в письмових роботах однотипові або двотипові за характером помилки (фонетичні одного виду та оптико-просторові; фонетичні на пропуск букв та синтаксичні на позначення меж речення). Їхня кількість не перевищувала 5 – (від 0,9 % - 4,5 % помилок на кількість графічних знаків у тексті в одній роботі); помилки нерівномірно спостерігалися в різних видах письмових робіт, техніка письма сформована, письмо плавне, рукописний текст легко читається – робота написана розбірливо, букви та їх поєднання в цілому зображені правильно, темп письма задовільний. Учень контролював гігієнічні навички письма. При виконанні завдань спостерігалася самостійність, впевненість, розуміння інструкції після першого її пред'явлення. Вони не мали в анамнезі розвитку спадкової обтяженості щодо порушень на письмі у батьків. Не виявлено ускладнень перебігу вагітності, пологів у матерів. Діти соматично здорові, мали нормальний психофізичний та мовленнєвий розвиток, а також хороші соціальні умови та повноцінне мовленнєве оточення. Характерною також була відсутність у дітей грубих порушень в усному мовленні. Дану групу склали діти із ФНМ (2,9 %), ФФНМ (1,9 %) та без порушень усного мовлення (9,3 %).

– *рівень нижче середнього* сформованості навички письма відповідав *середньому* ступеню прояву дисграфії (55,6 % – 70 учнів). У письмових роботах допущено багатотипові, різні за характером помилки (заміни, змішування; фонетичні та оптико-просторові; пропуски букв та недотримання меж речень), їх кількість коливалася від 6 до 10 – (5,4 % - 13,5 % на кількість графічних знаків у тексті в одній роботі). Помилки спостерігалися в усіх видах письмових робіт, техніка письма сформована не повністю – робота написана не завжди розбірливо, допущені деякі відхилення у написанні букв та їх поєднань (письмо відносно якісне, однак спостерігалася неоднакова форма однієї і тієї ж букви, безвідривність у всіх природніх поєднаннях літер, мали місце неакуратні елементи літер, які виходили за межі рядка). Гігієнічні правила намагалися виконувати самостійно, іноді – під контролем логопеда. Темп письма задовільний. Спостерігалися 3-4 відступи від правил оформлення робіт. Дитина у діях виявляла впевненість, здатність приймати допомогу дорослих, виконувала всі або більшість завдань (переважно – з незначними недоліками), могла пояснити хід роботи, запитувала, коли щось незрозуміло.

Цю групу склали діти, в анамнезі яких були наявні патологічні фактори, що негативно впливали на розвиток у пренатальному, натальному та постнатальному періодах. Діти «групи ризику» мали первинно біологічну недостатність певних мозкових систем, що відповідають за розвиток усного та писемного мовлення. Дану групу склали діти із ФНМ (1,9 %), ФФНМ (3,8 %) та без порушень усного мовлення (49,6 %).

– *низький рівень* стану сформованості навички письма відповідав *тяжкому* ступеню прояву дисграфії (30,1 % – 38 учнів). В усіх видах письмових робіт допущено велику кількість багатотипових, різних за характером помилок – 16 і більше помилок – (більше 15 % на кількість графічних знаків у тексті). Рукописний текст читається важко або зовсім прочитати неможливо. Техніка письма у стані формування (часто міняє положення руки). Букви в тексті нерівномірні. Відзначалося уподібнення букв між собою за формою, значна кількість відхилень у написанні букв та їх поєднань. Гігієнічні правила дотримуються лише за спонукання. Не виконується дотримання більшості правил оформлення письмових робіт. Дитина працювала з

допомогою логопеда (найчастіше не в змозі виконати завдання за конкретною вказівкою та допомогою), відмічалися утруднення самостійно прочитати написане. У цю групу увійшли діти із НЗНМ (5 %), а також без порушень усного мовлення (25,1 %).

Таблиця 2.11.

Рівні сформованості навички письма та ступінь прояву дисграфії в учнів ЕГ (у %)

Середній рівень стану сформованості навички письма	Нижче середнього рівень стану сформованості навички письма	Низький рівень стану сформованості навички письма
Легкий ступінь прояву дисграфії	Середній ступінь прояву дисграфії	Тяжкий ступінь прояву дисграфії
14,3 % (18 учнів)	55,6 % (70 учнів)	30,1 % (38 учнів)

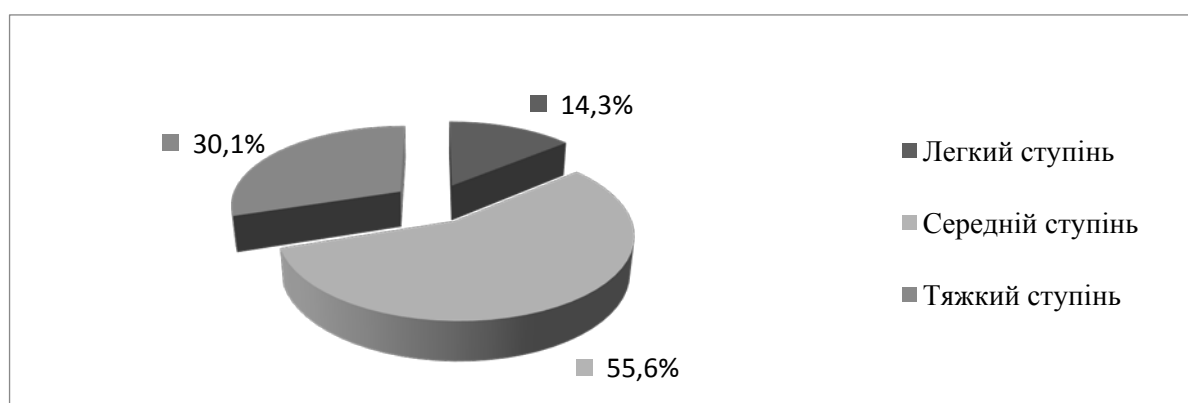


Рис. 2.13. Ступінь прояву дисграфії в учнів 2-4 класів ЕГ

Приклади протоколів психолого-логопедичного обстеження дітей із різним ступенем прояву дисграфії представлено у Додатку А.

2.3. Завдання, зміст та організація дослідження механізмів фонемо-гафічних помилок у письмі молодших школярів ЗЗСО

Методика вивчення вірогідних механізмів фонемо-гафічних помилок містила три блоки завдань. Розгляньмо її зміст відповідно до окреслених напрямів.

I блок: визначення актуального рівня операційних компонентів писемномовленнєвої діяльності.

II блок: дослідження стану сформованості лінгвістичних знань та умінь, що лежать в основі засвоєння фонетичного принципу правопису.

III блок: діагностика загальнофункціональних передумов писемного мовлення.

Методика виявлення потенційної готовності до опанування навичками письма передбачала бально-рівневу систему оцінювання виконаних завдань, що робить її використання зручним у процесі логопедичного обстеження та складання перспективного плану корекційної роботи, а також під час оцінювання динаміки формування навички письма.

I блок. Визначення актуального рівня операційних компонентів писемномовленнєвої діяльності

Операційні компоненти писемного мовлення – це компоненти та дії, що входять до складу письма як діяльності. До них відносяться: фонематичний аналіз; співвіднесення звуку з буквою (звуко-буквене кодування); графомоторні програми; мотивація писемної діяльності; контроль та самоконтроль.

Оцінка стану операційних передумов писемного мовлення проводилась за двобальною шкалою.

1. Дослідження стану сформованості фонематичного аналізу. Фонематичний аналіз – перша та найважливіша операція, що забезпечує успішне формування писемномовленнєвої діяльності. Це розумова та мовленнєва дія, яка передбачає розчленування слова на звуки, визначення його звукового складу (повний звуковий аналіз). Опанування ним передбачає сформованість часткового звукового аналізу (уміння визначити наявність, місце, перший, останній звук у слові тощо). Саме тому для виявлення порушень даного операційного компоненту письма учням пропонувалося усно виконати завдання:

- а) виділити перший, останній звук;
- б) визначити місце звуку в слові;
- в) назвати кількість і послідовність звуків у слові.

Критерієм оцінювання завдань було їхнє виконання або невиконання.

Оцінка виконання завдання:

- а) володіє навичками повного звукового аналізу – 2 бали (високий рівень);

б) виділяє приголосний та голосний звук з різних позицій на фоні слова, іноді припускається помилок під час визначення місця звука у слові, припускається помилок при називанні звуків слова по порядку – 1 бал (середній рівень);

в) не володіє частковим та повним аналізом звукового складу слова – 0 балів (низький рівень).

Важливою умовою опанування навичкою фонематичного аналізу є сформованість у дитини слухових функцій та операцій: фонематичного сприймання, фонематичних уявлень, слухової уваги та контролю. Сформовані навички диференціації фонемо-графем на слух та за уявленням забезпечують правильне відтворення звуко-буквеної моделі слова. Саме тому ми вважали за доцільне вивчити стан сформованості у дітей, що припускаються на письмі фонетичних помилок, навички диференціації фонемо-графем.

В основі недиференційованості сприймання можуть лежати різні фактори. Так, результати дослідження, здійсненого Є. Соботович [157] показали, що фонематичне розрізнювання базується на диференціації звуків мовлення за їхніми акустичними ознаками (сенсорна ланка), а також на основі виділення константних постійних ознак фонем та їх узагальнення. Тому важливо було виявити механізм порушення звуко-буквеної диференціації змішуваних фонемо-графем в усному мовленні та на письмі.

Учням ЕГ та КГ було запропоновано серію завдань, різних за складністю, а також психологічною структурою. Передбачалось вивчення стану розвитку фонематичного сприймання, фонематичних уявлень та слухового контролю.

Перед обстеженням стану фонематичного сприймання ми ознайомилися зі станом слухової функції школярів. Науковими дослідженнями встановлено, що навіть незначне зниження гостроти слуху в ранньому дитинстві викликає труднощі у розрізненні звуків мовлення та чіткому їх вимовлянні. Наявність збереженої слухової функції є одним із важливих факторів формування фонематичного сприймання дитини [184].

Діагностика фонематичного розрізнення налічувала ряд спеціальних прийомів та завдань:

- 1) впізнати, розрізнити і назвати склади, що містять опозиційні звуки;
- 2) розрізнити на слух слова, близькі за звучанням, але різні за значенням;
- 3) визначити за допомогою слухового сприймання опозиційні фонемі із запропонованого переліку звуків; складів, слів;
- 4) розподілити у дві колонки предметні картки, у назвах яких спостерігаються опозиційні звуки (на слух і за уявленням);
- 5) записати у дві колонки слова з опозиційними фонемо-графемами;
- 6) підібрати предметні малюнки, назви яких починаються певним звуком, запропонованим експериментатором;
- 7) підібрати та записати слова на заданий звук (без опори на проговорювання).

Під час аналізу стану фонематичних функцій враховується стан звуковимови, оскільки неправильна вимова може зумовлювати нечіткість фонематичних уявлень про звуковий склад слова.

Оцінювання стану сформованості диференціації фонемо-графем відбувалося за такими параметрами:

- а) відсутність порушення диференціації опозиційних фонемо-графем в усному мовленні та на письмі – 2 бали (фонематичне сприймання та уявлення сформовано);
- б) відсутність порушення диференціації опозиційних фонемо-графем в усному мовленні, змішування опозиційних фонемо-графем на письмі – 1 бал (нечіткість фонематичних уявлень на фоні сформованого фонематичного сприймання);
- в) порушення диференціації опозиційних фонемо-графем в усному мовленні та на письмі – 0 балів (фонематичне сприймання та фонематичні уявлення порушені);

2. Дослідження стану співвіднесення звука з буквою (звуко-буквене кодування).

Успішне опанування навички письма неможливе без сформованості у дитини уміння співвідносити звук із відповідною буквою. Дане уміння забезпечує

поступове утворення у молодшого школяра чітких звуко-буквених асоціацій, без яких неможливо засвоєння фонетико-графічних та орфографічних умінь та навичок, орфографічних правил. З метою вивчення стану їх сформованості учням пропонувались завдання.

Завдання 1. Я називатиму звуки або звукосполучення, а ви покажіть букви, якими вони позначаються.

Мовний матеріал: розрізна азбука.

Завдання 2. Логопед пропонував визначити першу і останню букви у слові.

Інструкція: а) покажи (запиши) першу букву у словах: *якір, юрба, єнот, їсти, йти, іній*.

б) покажи (запиши) останню букву у словах: *клей, земля, темніє, кінь, співаю, шиє, цілющі*.

Аналіз результатів:

а) 2 бали – дитина правильно виконала завдання (високий рівень);

б) 1 бал – дитина виконала завдання з допомогою логопеда (середній рівень);

в) 0 балів – дитина не виконала завдання (низький рівень).

3. Обстеження рівня реалізації графомоторних програм

Для оцінювання стану графомоторних програм використовувалась методика «Графічний диктант» (О. Ануфрієв [7], С. Костроміна [7]). Матеріал для обстеження складався з 4-х диктантів, перший з яких був тренувально-навчальним.

Приклад варіанту диктанту. Діти виконують завдання на листочках у клітиночку, де заздалегідь відмічена крапка – початок диктанту.

Інструкція: «Малюємо візерунок. Потрібно малювати від крапки, позначеної червоним кольором. Увага! Малюємо лінію: 1 клітинка вниз, не відриваючи олівець від листочка – 2 клітинки праворуч, 1 клітинка вгору». І т.і.

Аналіз результатів:

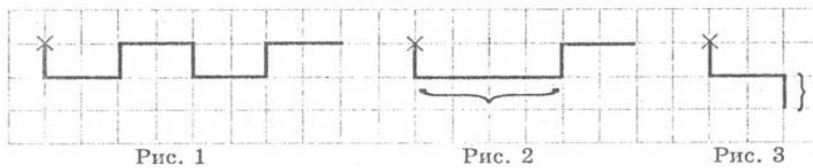
а) безпомилкове виконання програми – 4 бали;

б) 1-2 помилки – 3 бали;

в) більше, ніж 2 помилки – 2 бали;

г) якщо помилок більше, ніж правильно виконаних елементів або їх просторових розташувань – 1 бал;

д) відсутність правильних накреслень – 0 балів (див. Рисунки 1, 2, 3).



Вказаним зразком оцінюється 3 диктанти (перший – тренувальний – не оцінюється).

Рис.1. Приклад правильно виконаного завдання: вірно відтворена графомоторна програма за запропонованою інструкцією.

Рис.2. Помилково відтворений елемент (на другому кроці є помилка: замість двох клітинок праворуч проведено чотири).

Рис.3. Неправильне просторове розташування (на третьому кроці є помилка: замість однієї клітинки вгору накреслена одна вниз).

Показником ризику виникнення порушень самостійного письма, який виявляється при виконанні «Графічного диктанту», є наявність великої кількості помилково накреслених елементів або їх просторових розташувань, що вказує на низький рівень реалізації графомоторної програми.

4. Вивчення мотиваційного рівня писемного мовлення проводилося шляхом навчального та пізнавального анкетування за методикою О. Російської [147].

Етап тренувального анкетування потрібний для навчання учнів користуватися анкетним бланком.

Зразки питань навчальної анкети:

У якому місті ти живеш? (У місті Києві. У місті Львові. У місті Харкові.)

У якому місяці зазвичай випадає сніг? (У серпні. У березні. У грудні.)

У якому класі ти навчаєшся? (У 2-му. У 3-му. У 4-му.)

О котрій годині розпочинаються уроки у школі? (О 8.30. О 8.00. О 9.00.)

Дітям роздавалися індивідуальні бланки тренувальної анкети, яка заповнювалася за участю логопеда.

Інструкція: «Підкресли (обведи) правильну відповідь».

Після проведення тренувального анкетування учням було запропоновано дати відповіді на питання анкети для виявлення мотиваційного рівня писемного мовлення. Допомога логопеда при заповненні цієї анкети виключена. Інструкція така сама, як попередня.

Питання анкети:

1. Чи подобається тобі писати? (Подобається. Не знаю. Не подобається.)
2. Які види письмових робіт тобі подобається виконувати? (Списування. Диктант. Не знаю.)
3. Ти виконуєш письмові завдання із задоволенням? (Завжди виконую із задоволенням. Буває по-різному. Часто виконую без задоволення.)
4. Якщо вчитель запропонує виконати завдання за власним бажанням усно або письмово, як ти вчиниш? (Виконаю письмово. Не знаю. Виконаю усно.)
5. Ти бажаєш, щоб письмових завдань не було взагалі? (Так, бажаю. Не знаю. Ні, не бажаю.)
6. Ти часто пишеш листи, записки, занотовуєш свої міркування? (Часто. Рідко. Не пишу.)
7. У тебе є друзі, яким ти пишеш листи? (Є декілька. Є один. Я нікому не пишу.)
8. Тобі подобається, коли відмінюються уроки, на яких потрібно писати? (Не подобається. Буває по-різному. Подобається.)
9. Ти бажаєш, щоб те, що ти написав, зачитували батькам чи однокласникам? (Так. Не дуже. Ні.)
10. Тобі подобаються твої приладдя для письма (ручка, зошити)? (Так. Не дуже. Ні.)

Обробка результатів: кожна перша відповідь оцінюється у 3 бали, проміжна – у 1 бал, остання – у 0 балів. Максимальна оцінка – 30 балів. Чим вища кількість балів, тим вища мотивація писемного мовлення:

- а) 25-30 – дуже високий рівень активності писемного мовлення;
- б) 20-24 – високий рівень мотивації писемного мовлення як діяльності;
- в) 15-19 – середній рівень мотивації;
- г) 10-14 – низький рівень мотивації писемного мовлення як необхідної діяльності;

д) менше ніж 10 – дуже низький рівень.

Найбільш типовий показник неготовності у стані даного компоненту відповідає дуже низькому рівню мотивації писемного мовлення (менше ніж 9 балів або дорівнює 9 балам).

Підсумкова оцінка писемномовленнєвої діяльності:

- а) високий рівень мотивації – 3 бали;
- б) достатній рівень мотивації – 2 бали;
- в) середній рівень – 1 бал;
- г) низький рівень – 0 балів.

5. Виявлення стану сформованості навичок контролю та самоконтролю

Під час виконання письмових робіт учням були запропоновані завдання на перевірку сформованості у них навичок контролю та самоконтролю:

- порівняння тексту із помилками, що є типовими для даного учня, з нормативним зразком тексту;
- самостійне виправлення помилок у тексті;
- списування з подальшою самоперевіркою (логопед акцентував увагу учня на слова з помилками).

Критерієм оцінювання завдань є їх виконання або невиконання.

Оцінка виконання:

- а) самостійно знаходить помилку та виправляє її – 2 бали;
- б) виправляє помилку тільки після знаходження її логопедом – 1 бал;
- в) виправляє незначну кількість помилок після їх знаходження та пояснення логопеда – 0 балів.

Підсумковий показник готовності операційних компонентів розраховувався також, виходячи із середнього арифметичного: бали-оцінки кожного завдання додавалися, отримана сума ділилася на кількість завдань, яких у даному блоці 5, та відповідала:

- а) 2 бали – високому рівню готовності операційних передумов опанування самостійним писемним мовленням;
- б) 1 бал – середньому рівню;

в) 0 балів – низькому рівню.

II блок. Визначення рівня сформованості лінгвістичних знань, умінь та навичок

1. Рівень опанування звуко-буквених асоціації через уміння позначати фонему відповідною буквою визначався нами під час вивчення операційних компонентів писемномовленнєвої діяльності (блок 1, напрям 2) [194].

2. Дослідження розуміння та розрізнення мовних понять.

2.1. Дослідження розуміння та розрізнення мовних понять «Звук-Буква».

Мета: визначити розуміння учнями понять «звук», «буква»; вміння пояснити різницю між цими поняттями (букви пишемо і читаємо, звук чуємо, вимовляємо).

Інструкція: – Послухай і скажи, що я назвала (логопед вимовляє звуки б, п, а, о, л, е, н, и, с, у).

– Подивись і скажи, що записано на дошці? (логопед записує букви). Поясни різницю між звуком і буквою.

– Назви кількість звуків у словах: лінь, ялинка, сьомий.

– Назви кількість букв у слові: трембіта, річка, жито.

2.2. Дослідження розуміння та розрізнення мовних понять: «Склад - Слово».

Мета: дослідити розуміння понять «склад», «слово».

Інструкція: – Я читатиму склади і слова, а ви повинні підняти відповідну сигнальну картку, яка позначає склад чи слово.

Мовленнєвий матеріал : Па, павук, РА, ЖА, Мило, Білий, НЕ, УК, сіно, ІВ, жито, ТО, діло, ДІ.

склад



слово



поділ слова на склади



2.3. Дослідження розуміння мовних понять «Голосний – Приголосний» та диференційних ознак звуків.

Мета: вивчення розуміння понять «голосний», «приголосний». Слова записані на картці.

Інструкція: – Назви (запиши) букви, що позначають голосні звуки: *лізти, вихід, молоко, важкий, сірник, кулемет.*

– Назви (запиши) букви, що позначають приголосні звуки: *зауток, цукор, музей, пошта, дужка, легко.*

Поглиблена діагностика: – Прочитай слова: *книжковий, сіль, бджола, яблуна.*

- а) визнач кількість звуків і букв у кожному слові;
- б) назви голосні та приголосні звуки;
- в) вкажи, які вони (глухі, дзвінкі, тверді, м'які);
- г) визнач кількість складів у слові;
- д) визнач наголошений склад і назви ненаголошені склади;
- е) визнач наголошений голосний.

2.4. Дослідження розуміння та розрізнення мовних понять: «Слово – Речення»

Мета: дослідити розуміння понять «слово», «речення», уміння їх диференціювати та виконувати синтаксичний аналіз.

Хід виконання: Логопед читає речення і задає дітям питання.

Інструкція: – Послухайте і скажіть, що я прочитала? (речення).

– Як ти зрозумів, що це речення? (речення складається зі слів, повідомляє про щось). – Скільки у цьому реченні слів?

Мовний матеріал:

2 клас: Весняне сонечко зігріває землю. Настала морозна зима.

3 клас: Михайлова шпаківня зустрічала пернатих гостей. Біля нашого будинку зацвіла липа. Усю ніч за вікном завивав вітер.

Оцінювання результатів виконання усіх запропонованих завдань відбувалося таким чином:

1) 2 бали – дитина вірно дала відповіді на запитання, правильно виконала завдання;

2) 1 бал – дитина виконала завдання лише з допомогою логопеда (за аналогією пасивно-репродуктивно відтворює наданий їй зразок, використовує пояснення логопеда).

3) 0 балів – дитина неправильно виконала завдання або не зрозуміла його суті загалом.

3. Дослідження вміння визначати диференційні ознаки звуків мовлення за їхніми змісторозрізнавальними ознаками та правильно позначати на письмі відповідними буквами.

3.1. Вміння помічати різницю звучання фонем за м'якістю-твердістю та відображати її на письмі.

Обладнання: картки з умовними позначеннями м'якості і твердості звуків.

Хід виконання: дитині пропонувалося підняти ту картку, яка відповідає складу, що вимовив логопед, а потім записати його.

Інструкція: – Коли почуєш м'який склад, підніми картку з двома рисочками, якщо склад твердий – покажи картку з однією рисою.

Склади для дослідження: *сі, ти, сьо, ся, са, ньо, ні, ню, ну, сьо, со, се, се, си, сю, су.*

3.2. Вміння помічати різницю звучання фонем за дзвінкістю-глухістю та відображати її на письмі.

Обладнання: картки з умовними позначеннями *дзвінкості-глухості (дзвіночок звичайний та перекреслений.)*

Хід виконання: дитині пропонувалося підняти ту картку, яка відповідає складу, що вимовив логопед, а потім записати його.

Мовний матеріал: склади з опозиційними (*дзвінками та глухими приголосними*): *па, би, ти, ди, су, зе, ка та, ди, со тощо.*

Оцінювання результатів виконання трьох завдань відбувалося за такими критеріями:

а) 2 бали – дитина правильно виконала завдання;

б) 1 бал – дитина допустила 2-4 помилки при виконанні завдання;

в) 0 балів – дитина зробила більше чотирьох помилок.

Підсумковий показник сформованості лінгвістичних знань, умінь та навичок визначався, виходячи із середнього арифметичного (бали-оцінки кожного завдання сумувалися, одержана сума ділилася на кількість завдань та відповідала:

- а) 2 балам – високому рівню сформованості лінгвістичних знань, умінь та навичок;
- б) 1 балу – середньому рівню;
- в) 0 балів – низькому рівню.

III блок. Діагностика загальнофункціональних передумов писемного мовлення

Загальнофункціональні передумови забезпечують базу писемного мовлення. До них відносяться: зорово-просторові функції; праксис, слухомоторна координація; увага, пам'ять.

Оцінка стану сформованості загальнофункціональних передумов відбувалася за двобальною шкалою.

1. Методика дослідження стану сформованості зорово-просторових функцій:

а) виявлення уміння орієнтуватися у власному тілі, розрізнявати праву та ліву її частини. Виконання мовленнєвої проби Хеда: доторкнутися правою рукою до лівого вуха, до правого ока і т.д.

– де знаходиться права рука учня та цією ж рукою учень повинен показати своє праве вушко, око, щічку, ніжку;

– де його ліва рука і нею показати ліву щічку, ніжку, вушко, око;

– правою рукою показати ліве око, вухо, коліно.

Аналізувалася стратегія діяльності дитини (хаотична, проби і помилки, цілеспрямоване виконання) та використання різних видів допомоги.

б) виявлення уміння орієнтуватися на аркуші паперу;

в) виявлення уміння орієнтуватися в навколишньому просторі:

– визначення просторового розташування предметів по відношенню до себе (назви предмети, які знаходяться ліворуч, праворуч від тебе);

– виявлення уміння орієнтуватися у схемі тіла людини, яка сидить навпроти (покажи мою ліву руку, праве вухо і т.д.);

– виявлення розуміння просторових відношень між предметами та прийменникових конструкцій (хто стоїть біля, перед, за, між ...)

Критерії оцінок у балах:

а) безпомилкове і плавне виконання – 2 бали;

в) помилки з частковою корекцією при допомозі логопеда (вербальній регуляції, спільному виконанні) – 1 бал;

г) неможливість виконання жодної програми за будь-якої допомоги – 0 балів.

Виконання завдання на 2 бали відповідало високому рівню сформованості загальних та дрібних рухів; 1 бал – середньому рівню; 0 балів – низькому рівню.

2. Слухо-моторні координації [76].

Важливим показником функціонального базису писемномовленнєвої діяльності є слухо-моторна координація (відтворення звукових ритмів). Неможливість або неправильне відтворення ритмічних послідовностей також виступає показником схильності до порушень писемного мовлення. Для виявлення стану слухо-моторних координацій нами було використано наступні завдання:

а) повторення заданого ритмічного малюнку;

б) порівняння серії ударів, що подаються послідовно.

1. *Інструкція:* Повтори (постукай) за мною:

– |||||;

– |||||, |||||;

– |||||, |||||.

2. *Інструкція:* Порівняй (послухай), однаково чи по-різному звучать ритми:

– ||||| - |||||;

– ||||| - |||||;

– ||||| - |||||;

Якщо дитина не справлялася з першим завданням та успішно виконувала друге, це було показником того, що страждає сам процес відтворення ритмів при збереженій здатності до слухової диференціації («премоторний тип порушення»). Якщо учень не виконав обидва завдання, то спостерігається «скроневий» тип порушення, тобто порушене слухове розрізнення звукових ритмів.

Оцінка результатів:

- а) безпомилкове відтворення ритмів – 2 бали;
- б) «премоторний» тип порушення – 1 бал;
- в) «скроневий» тип порушення – 0 балів.

3. Серія завдань на виявлення рівня розвитку мануального праксису.

Завдання № 1 Проба на визначення рівня сформованості кінетичного праксису («Перелічення пальців») [24, 76].

Дитині пропонується почергово торкнутися кожним пальцем до великого пальця: від вказівного до мізинця і навпаки. Вправа виконується одночасно двома руками у повільному, а потім у швидкому темпі.

Перевірялася сила і точність, диференційованість рухів, різниця у виконанні рухів обома руками.

Оцінювання: а) виконання завдання без помилок – 3 бали; б) неточне виконання завдання, нерівномірність у виконанні рухів обома руками – 2 бали; в) невиконання завдання – 1 бал.

Завдання № 2. Проба на визначення рівня сформованості кінестетичного мануального гнозо-праксису.

Дитині пропонувалося, не дивлячись на руку, відтворити за зразком різні пози пальців:

- 1) всі пальці випрямлені і зімкнені, долоня витягнута вперед;
- 2) великий палець піднятий догори, інші зібрані в кулак;
- 3) 2-й і 3-й пальці розташовані у вигляді букви V;
- 4) 2-й і 5-й пальці випрямлені, інші зібрані в кулак,
- 5) 2-й і 3-й пальці схрещені, інші зібрані в кулак;

б) 2-й і 3-й пальці випрямлені і розташовані у вигляді букви V, а 1-й, 4-й і 5-й пальці зібрані в пучку (“зайчик”);

7) 1-й і 2-й пальці зібрані в кільця, інші випрямлені.

Оцінювання: а) виконання завдання без помилок – 3 бали; б) дитина не відразу знаходить потрібний набір рухів, дзеркальне відтворення рухів, труднощі при переключенні з одного руху на інший, застрівання на русі – 2 бали; в) невиконання завдання – 1 бал.

3. Діагностика короткочасної пам'яті та уваги

Обстеження проводилося за загальноприйнятими методиками:

1) «Оперативна пам'ять»; 2) «Запам'ятай пару»; 3) «Коректурна проба»;

4) «Червоно-чорна таблиця» (О. Ануфрієв, С. Костроміна [7]).

Зміст, інструкція, критерії оцінювання та інтерпретація результатів виконання завдань подано у додатках (Додаток В).

Підсумковий показник стану загальнофункціональних передумов писемного мовлення розраховувався, виходячи із середнього арифметичного (бали-оцінки кожного завдання додавалися, отримана сума ділилася на кількість завдань та відподала:

а) 2 бали – відповідало оптимальному рівню готовності функціонального базису до опанування навички письма;

б) 1 бал – середньому рівню;

в) 0 балів – низькому рівню.

Типовим проявом неготовності до опанування навички письма виявляється низький рівень показників навіть одного із блоків завдань.

Таким чином, використання розробленої методики діагностики готовності учнів до опанування навички письма надала змоги не лише оцінити актуальний рівень готовності, а й виявити резервні можливості учнів, скласти диференційовану програму корекційно-розвивального та превентивного навчання.

2.4 Аналіз механізмів дисграфічних фонемо-графічних помилок у письмі молодших школярів ЗЗСО

Аналіз результатів першого напряму дослідження дозволив нам визначити, що найтипівішими та найбільш поширеними помилками, яких припускалися молодші школярі із дисграфією, були помилки, пов'язані із порушеною реалізацією звукової та складової структури слів, що засвідчує низький рівень оволодіння фонетичним принципом письма і відноситься до розряду фонемо-графічних. Це, в свою чергу, вимагало з'ясування їхніх механізмів, визначення структури дисграфічного порушення з позицій системного підходу (О. Лурія [99], О. Мастюкова [109], Є. Соботович [157], В. Тарасун [165], Л. Цветкова [186] та ін.) з метою подальшої розробки ефективної превентивно-корекційної методики.

Метою 2 напряму дослідження виступило визначення тих ланок психологічної структури процесу письма, які порушуються у першу чергу і ведуть до появи певних типів зазначених недоліків.

Проаналізуємо отримані нами дані щодо механізмів фонемо-графічних помилок за визначеними блоками.

I блок – аналіз визначення актуального рівня операційних компонентів писемномовленнєвої діяльності (фонематичний аналіз; співвіднесення звука з буквою (звуко-буквене кодування); графомоторні програми; мотивація писемної діяльності; контроль та самоконтроль);

II блок – аналіз дослідження стану сформованості лінгвістичних знань, умінь та навичок (розуміння та розрізнення мовних понять; вміння визначати диференційні ознаки звуків мовлення за їх змісторозрізнявальними ознаками та правильно позначати на письмі відповідними буквами).

III блок – аналіз діагностики загальнофункціональних передумов писемного мовлення (короткочасна та словесно-логічна пам'ять; увага; слухо-моторні координації; зорово-просторовий гнозис).

I блок Аналіз визначення актуального рівня операційних компонентів писемномовленнєвої діяльності

1. Аналіз результатів дослідження фонематичного аналізу

Правильне виконання звукового аналізу слів, а саме визначення кількості та послідовності звуків у слові є важливою умовою запобігання помилок на пропуски та перестановки букв під час письма.

Результати вивчення стану сформованості операції фонематичного аналізу дозволили нам зробити висновки, що лише 30,1 % учнів 2-го класу, 45,03 % учнів 3-го класу та 47,75 % учнів 4-го класу без помилок виконали завдання на визначення звукового складу слова. Разом із цим 41,85 % учнів 2-го класу, 4,87 % учнів 3-го класу та 1,5 % учнів 4-го класу припускалися під час виконання завдань великої кількості помилок та засвідчили низький рівень сформованості навички звукового аналізу (таблиця 2.12.).

Таблиця 2.12.

Стан сформованості операції фонематичного аналізу (у%)

Клас	Кількість учнів із дисграфією(у %)		
	2 бали (високий рівень)	1 бал (середній рівень)	0 балів (низький рівень)
2	30,10	28,05	41,85
3	45,03	50,10	4,87
4	47,45	51,05	1,5

Ми простежили у 66,9 % учнів пряму кореляцію між наявністю у їхніх письмових роботах фонетичних помилок на пропуски букв та станом сформованості у них аналізу як розумової дії на звуковому рівні. Разом із цим 33,1 % дітей, які допустили фонетичні помилки на пропуски букв, засвідчили переважно високий рівень сформованості навички аналізу на звуковому рівні, що вказує на інший механізм даного типу помилок. Зокрема, виникали труднощі в утриманні кількості і послідовності звукового ряду, що є наслідком недостатньої сформованості оперативної та короткочасної слухо-мовленнєвої пам'яті, її меншим об'ємом.

На відміну від учнів експериментальної групи, учні контрольної групи усі завдання на звуковий аналіз слів виконали правильно, без помилок. Лише 5,9 % дітей КГ під час аналізу багатоскладових слів припускалися неточностей у визначенні кількості звуків, хоча їхню послідовність визначали правильно.

Аналіз результатів вивчення стану сформованості диференціації фонемографем засвідчив, що фонематичне сприймання та уявлення виявилися сформованим лише у 11,2 % учнів 2 класу, 28,4 % – 3 класу, 31,3 % – 4 класу. У цих дітей помилки на заміни та змішування опозиційних фонемографем на письмі були відсутні.

Третина (28,14 %) учнів 2 класу засвідчила середній рівень стану сформованості диференціації фонемографем. Майже у половини учнів 3 та 4 класів (49,08 % і 47,41 %) була виявлена нечіткість фонематичних уявлень на фоні сформованого фонематичного сприймання.

У 60,63 % учнів 2 класу виявлено низький рівень стану сформованості диференціації фонемографем. Приблизно у однакової кількості учнів – 22,52 % (3 клас), 21,27 % (4 клас) виявлено порушене фонематичне сприймання та фонематичні уявлення (таблиця 2.13).

Таблиця 2.13.

Результати вивчення стану сформованості диференціації фонемографем в учнів ЕГ (у%)

Клас	Кількість учнів із дисграфією (у %)		
	2 бали (високий рівень) Фонематичне сприймання та уявлення сформовано	1 бал (середній рівень) Нечіткість фонематичних уявлень на фоні сформованого фонематичного сприймання	0 балів (низький рівень) Фонематичне сприймання та фонематичні уявлення порушені
2	11,23	28,14	60,63
3	28,4	49,08	22,52
4	31,32	47,41	21,27

Школярі, які припускалися помилок, невірно відбирали картинки та добирали слова на окремі звуки, частина помилок припадала на звуки, які вимовлялися невірно. За результатами виконання завдання на визначення наявності звука на фоні слова встановлено, що в учнів із дисграфією виникали труднощі під час виділення та диференціації лише акустично та артикуляційно близьких звуків [с-с', с-ц, с-ш, , т-д, п-б]. Так, у завданні записати у дві колонки слова з опозиційними фонемографемами учні припускалися помилок, але могли їх виправити з допомогою вчителя. Труднощі відмічалися під час виділення

останнього звука, вимова якого була нечіткою, наприклад, *сад, віз, вісь, город*. Виконання завдання на підбір та запис слів на заданий звук (без опори на проговорювання) виявилось для учнів із дисграфією найважчим. Характер ускладнень визначався довжиною слова й наявністю збігу приголосних звуків. Дітям усіх класів було важко впізнати, розрізнити і назвати склади, що містили опозиційні звуки.

Відзначимо, що у письмових роботах дітей із середнім та низьким рівнем сформованості фонематичного сприймання та фонематичних уявлень стійко простежувалися помилки на заміни та змішування фонемо-графем. Їхня кількість варіювала і не завжди була прямо пропорційна складності виду письма та стану усного мовлення. Ми простежили, що змішування артикуляційно та акустично близьких звуків в усному мовленні майже завжди призводили до заміни та змішувань опозиційних фонемо-графем на письмі, що вказує на дисфонологічний характер порушень. Разом із цим діти з фонетично чистим мовленням також увійшли в групу, що відносилися до середнього та низького рівня сформованості фонематичних функцій. Даний факт вказує на те, що на етапі звуко-буквеного кодування виникали труднощі із вибором букв, що позначали близькі за акустико-артикуляційними ознаками звуки. Слабкість слухового контролю перешкоджала формуванню в учнів чітких фонематичних уявлень про звуковий склад слова, що, на нашу думку, було однією з провідних причин виникнення фонемо-графічних помилок на письмі у школярів із дисграфією.

Аналіз виконання завдань на диференціацію опозиційних фонемо-графем учнями контрольної групи засвідчив, що лише окремі учні другого класу припустилися помилок. Виявлені помилки не носили системного характеру, простежувались лише в окремих словах.

Таким чином, ми переконалися, що у молодших школярів із дисграфією недостатньо сформована операція розрізнення опозиційних фонемо-графем як на рівні усного мовлення, так і на письмі. Провідною причиною цього є недосконалість фонематичних уявлень про звуковий склад слова, зокрема нечіткість його слухового та кінестетичного образу.

2. Співвіднесення звуку з буквою (звуко-буквене кодування)

Аналіз результатів виконання завдань на звуко-буквене кодування слів засвідчив значні труднощі, які виникали під час співвіднесення фонем із зоровим образом букв, що позначали м'якість приголосних на письмі (ь, і, голосні другого ряду). Лише у 5,43 % учнів 2 класу, 24,38 % учнів 3 класу та 25,13 % учнів 4 класу операція співвіднесення звуку з буквою виявилася сформованою. Середній рівень засвідчили 30,09 % учнів 2-класу, 46,12 % учнів 3 класу, 52,22 % учнів 4 класу. Невірно виконали завдання 64,48 % учнів 2 класу, 29,5 % учнів 3 класу, 22,65 % учнів 4 класу. Результати виконання завдань репрезентовано у таблиці 2.14.

Таблиця 2.14.

Стан сформованості операції співвіднесення звуку з буквою (звуко-буквеного кодування) в учнів ЕГ (у %)

Клас	Учні із дисграфією (у %)		
	2 бали (високий рівень)	1 бал (середній рівень)	0 балів (низький рівень)
2	5,43	30,09	64,48
3	24,38	46,12	29,5
4	25,13	52,22	22,65

Відзначимо, що стан сформованості усного мовлення дітей ніяким чином не впливав на якість виконання завдань. Цей факт засвідчує, що в основі труднощів лежать не дисфонологічні, а метамовні порушення.

Учні КГ засвідчили переважно високий рівень оволодіння операцією звуко-буквеного кодування. Лише деякі учні під час виконання завдань допускали поодинокі помилки на позначення м'якості приголосних буквами я, ю, є, що свідчить про недостатню автоматизацію даної навички.

3. Аналіз результатів обстеження рівня реалізації графомоторних програм

З метою дослідження можливостей реалізації даного операційного компонента писемного мовлення нами була використана методика «Графічний диктант» (О. Ануфрієв, С. Костроміна [7]).

Досить велика кількість молодших школярів із дисграфією за результатами дослідження продемонстрували низький рівень можливості реалізації

графомоторних програм (68,77 %, 56,86 %, 32,44 %), що вказує на порушення провідних механізмів, що забезпечують сформованість третьої операції процесу письма, а саме: несформованість тонких диференційованих рухів пальців рук, зорово-моторної координації, рухового контролю. Ми не простежили прямої кореляції між станом сформованості усного мовлення дітей із дисграфією та порушеннями у них письма як графомоторної навички.

Результати обстеження рівня реалізації графомоторних програм в учнів ЕГ представлено у таблиці 2.15. та на рисунку 2.14.

Таблиця 2.15.

Результати обстеження рівня реалізації графомоторних програм учнями ЕГ (у %)

Клас	Кількість учнів із дисграфією (у %)		
	2 бали (високий рівень)	1 бал (середній рівень)	0 балів (низький рівень)
2	10,09	21,14	68,77
3	15,12	28,02	56,86
4	30,25	37,31	32,44

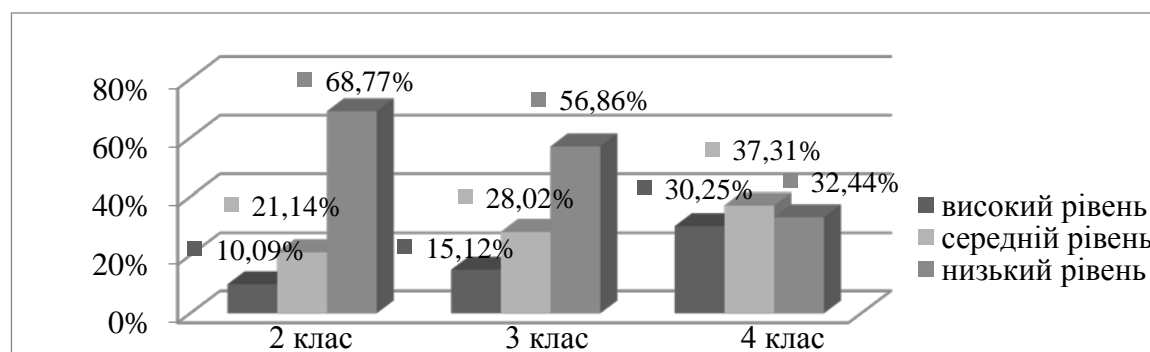


Рис. 2.14. Результати обстеження рівня реалізації графомоторних програм учнями ЕГ

Серед дітей КГ переважна кількість учнів, що були віднесені нами до середнього та високого рівня можливостей реалізації графомоторних програм (61,3 %).

Отримані нами дані засвідчують наявність у переважної більшості учнів як експериментальної, так і контрольної групи наявність диспраксічних розладів різного ступеню прояву, що переконливо доводить необхідність включення у корекційну програму подолання порушень письма у дітей напрямку, який передбачає розвиток мануального праксису, зображувально-графічних та графомоторних навичок.

4. Аналіз вивчення мотиваційного рівня писемного мовлення

Результати проведеного анкетування засвідчили, що у жодного з учнів немає високого рівня мотивації до оволодіння письмом як видом мовленнєвої діяльності. Лише у 6,13 % дітей ЕГ та 30,2 % учнів КГ рівень мотивації відповідав показникам вище середнього (20-24 бали). Від 15 до 19 балів (середній рівень) набрали 10,21 % учнів ЕГ, 46,41 % учнів КГ. У цієї групи дітей сформоване позитивне ставлення до писемного мовлення, але воно приваблює їх більше у позанавчальний час. Цим дітям подобається не самий процес письма, а зовнішній його бік (шкільне приладдя: зошити, ручки і т.і.).

Відношення до писемного мовлення як до необхідної діяльності не сформоване в учнів, які набрали 10-14 балів, що відповідало низькому рівню. Кількість таких школярів в ЕГ склало 68,3 %, у КГ – 23,39 %.

Менше, ніж 10 балів (нижче середнього рівень) набрали 15,36 % учнів ЕГ. У цієї категорії дітей відзначалося стійке негативне ставлення до писемного мовлення як діяльності. Жодний з учнів КГ не потрапив до цієї групи.

Низький та нижче середнього рівні мотивації до процесу письма були виявлені в учнів із тяжким ступенем прояву дисграфії. Середній рівень мотивації переважно спостерігався у дітей із середнім ступенем прояву дисграфії. Рівень мотивації вище середнього був виявленим у дітей, яких ми віднесли до легкого ступеня прояву дисграфії. Отже, простежувалася пряма кореляція між мотиваційним рівнем процесу письма та ступенем його порушення.

Результати дослідження рівня розвитку мотивації до писемного мовлення ілюструє рисунок 2.15.

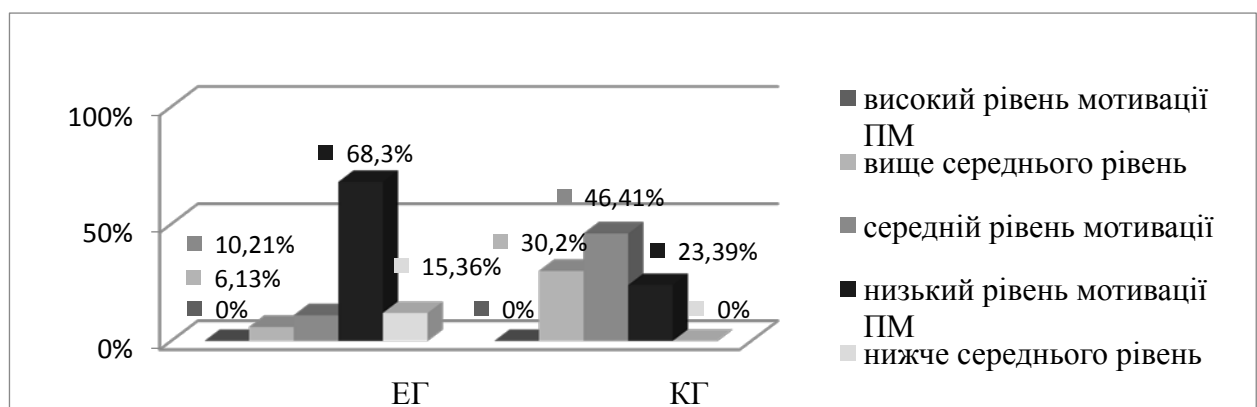


Рис. 2.15. Аналіз мотиваційного рівня писемного мовлення в учнів ЕГ та КГ (у %)

Отже, в експериментальній групі переважав низький рівень мотивації до процесу письма як виду свідомої та потрібної учневі діяльності. Цей факт переконливо довів необхідність використання вчителем-логопедом на занятті таких форм, методів та прийомів корекційно-розвивальної логопедичної роботи, які сприятимуть підвищенню мотивації учнів до оволодіння навичкою письма. Ми переконані, що підвищення мотиваційного рівня процесу письма забезпечить підвищення рівня усвідомленості процесу письма та самоконтроля, що, у свою чергу, сприятиме зменшенню кількості патологічних помилок у письмових роботах учнів.

5. Аналіз вивчення стану сформованості навичок контролю та самоконтролю

Контроль та самоконтроль учнями своїх знань, умінь та навичок – невід’ємний структурний компонент навчальної діяльності. Він виступає важливим компонентом процесу письма та читання, надає можливості учням встановити та оцінити рівень своїх знань, визначити об’єм та якість засвоєного матеріалу, виявити успіхи у навчанні та прогалини у знаннях.

Розглянемо детальніше результати дослідження стану сформованості навичок контролю та самоконтролю в учнів ЕГ.

Самостійно знайшли та виправили свої помилки на письмі лише 9,34 % учнів 2 класу, 18,44 % учнів 3 класу та 26,11 % учнів 4 класу, що є показником високого рівня сформованості у них навичок контролю та самоконтролю. Змогли виправити свої помилки лише після знаходження і показу їх логопедом 19,41 % учнів 2 класу, 26,34 % учнів 3 класу та 31,43 % учнів 4 класу, що відповідає середньому рівню сформованості навички контролю та самоконтролю. Виправили незначну кількість своїх помилок після їх знаходження та пояснення логопедом 71,25 % учнів 2 класу, 55,22 % учнів 3 класу та 42,46 % учнів 4 класу, що засвідчує низький рівень стану сформованості навичок контролю та самоконтролю на письмі учнів із дисграфією.

Прямої кореляції між ступенем прояву дисграфії та характером помилок на письмі, з одного боку, та рівнем сформованості навичок контролю та

самоконтролю, з другого боку, виявити не вдалося. Це вказує на поліморфність причин, що можуть впливати на стан даних розумових операцій.

Показники стану сформованості навичок контролю та самоконтролю в учнів ЕГ представлені у таблиці 2.16.

Таблиця 2.16.

Аналіз результатів вивчення стану сформованості навичок контролю та самоконтролю в учнів ЕГ (у%)

Клас	Кількість учнів із дисграфією (у %)		
	2 бали (високий рівень)	1 бал (середній рівень)	0 балів(низький рівень)
2	9,34	19,41	71,2
3	18,44	26,34	55,22
4	26,11	31,43	42,46

Учні КГ засвідчили переважно середній рівень сформованості навичок контролю та самоконтролю на письмі, що вказує на необхідність звертати увагу на уроках рідної мови до формування у молодших школярів навичок самоперевірки.

Отримані експериментальні дані надали нам змоги не лише оцінити стан сформованості навичок контролю, а й отримати інформацію щодо характеру пізнавальної діяльності учнів ЕГ, рівень їхньої самостійності та активності під час навчального процесу, що у подальшому дало нам змогу врахувати особливості розумової діяльності кожного учня, а також окреслити напрями та зміст корекційного психолого-логопедичного впливу.

II Блок. Аналіз вивчення рівня сформованості лінгвістичних знань, умінь та навичок

Висвітливо стан сформованості лінгвістичних знань (ЛЗ) та умінь (ЛУ), які є важливими для засвоєння фонетичного принципу письма.

Стан сформованості звуко-буквеного кодування ми висвітили у попередньому параграфі, аналізуючи операцію співвіднесення звука з буквою. Ще раз підкреслимо, що найбільші труднощі викликає у дітей позначення буквами африкатів та голосних другого ряду, позначення м'якості приголосних фонем відповідними буквами.

Аналіз результатів щодо засвоєння молодшими школярами мовних понять свідчить про низький рівень володіння такими поняттями, як «звук», «буква». Майже всі діти, які приймали участь у експерименті, плутали поняття «голосний-приголосний» звук, лише при наданні зразка розрізнявали ці поняття. Більш складними змісторозрізнявальними ознаками звуків виявились такі, як «твердий – м'який», «дзвінкий – глухий» приголосний звук. Жодний з учнів не виконав завдання без помилок.

Завдання на розрізнення понять «звук-склад», «склад-слово», «слово-речення» виконувалося всіма дітьми лише після пояснення або уточнення кожного з них. Менш за все помилок вони допустили під час розрізнення понять «слово-речення». Діти плутали поняття між собою, ототожнювали їх. Визначити кількість звуків та букв у слові самостійно не зміг жоден учень експериментальної групи. Учні визначали межі речення в усному плані, але у письмових роботах спостерігалась чітка тенденція до пропусків розділових знаків, що призводило до зміщення меж речень. Відзначимо, що після надання допомоги логопедом, роз'яснення матеріалу переважна кількість учнів виправляла помилки і правильно виконувала завдання.

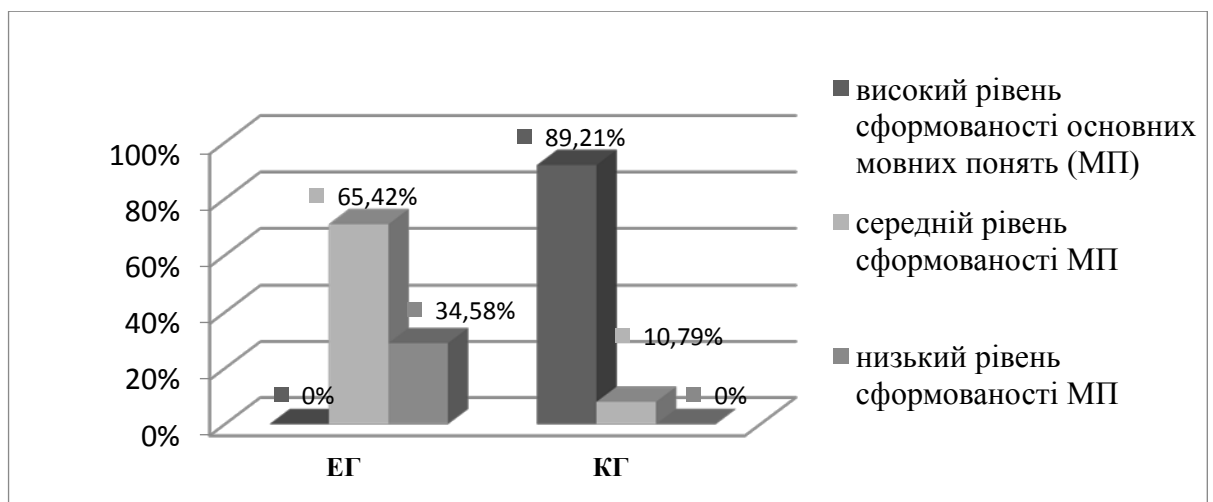


Рис. 2.16. Аналіз рівня сформованості основних мовних понять в учнів ЕГ (у %)

Отже, за результатами дослідження можна зробити висновок про те, що у молодших школярів із дисграфією рівень сформованості мовних понять знаходиться переважно на середньому рівні. Жодний з учнів ЕГ не виконав завдання правильно, тоді, як 89,21 % учнів КГ засвідчили високий рівень.

Завдання виконали після пояснень логопеда або за аналогією наданого зразку 65,42 % молодших школярів із дисграфією та 10,79 % учнів КГ, що відповідає середньому рівню сформованості мовних понять. 34,58 % учнів ЕГ робили помилки навіть після пояснень логопеда, а це є показником низького рівня сформованості мовних понять. Результати проілюстровано на рисунку 2.16.

III блок. Аналіз вивчення стану сформованості загальнофункціональних передумов писемного мовлення

До загальнофункціональних передумов, що забезпечують базу писемного мовлення відносяться: зорово-просторове сприймання та уявлення; слухо-моторні координації; увага, короткочасна пам'ять.

1. Аналіз вивчення стану зорово-просторового сприймання та уявлень

Результати вивчення стану сформованості зорово-просторових функцій в учнів, що допустили у письмових роботах графічні та оптико-просторові помилки, довели, що найбільші труднощі діти відчували під час виконання завдань на визначення своєї та логопеда правої та лівої руки, просторового розташування предметів відносно один одного. Складність викликали завдання на розуміння значення просторових прийменників. Порушеним видалося орієнтування на папері: не лише помилки на орієнтацію праворуч-ліворуч, а й погане графічне виконання. На основі бальних оцінок були підраховані загальні показники, що дозволило нам виділити групи дітей з відносною функціональною «слабкістю» сформованих зорово-просторових функцій. Обстеження вказало на відносну успішність у становленні зорово-просторових функцій лише в учнів 4-го класу. Разом із цим відзначимо, що виконання завдань за умов відсутності зорового зразку (по пам'яті) в учнів викликало значні труднощі.

Аналіз експериментальних даних вказує, що в учнів КГ стан зорово-просторових функцій відповідає нормі, що засвідчує високий рівень сформованості даних функцій у 87,08% учнів, проте, як в учнів ЕГ цей показник дорівнює лише 10,33%. Порівняння результатів дослідження зорово-просторових функцій у дітей ЕГ та КГ представлено у таблиці 2.17.

Таблиця 2.17.

Результати дослідження зорово-просторового гнозису у дітей ЕГ та КГ (у%)

Групи	Кількість учнів (у%)		
	високий рівень	середній рівень	низький рівень
ЕГ	10,33	20,18	69,49
КГ	87,08	12,92	0

Таким чином, можемо зробити висновок, що у дітей експериментальної групи виникнення оптичних помилок на письмі значною мірою зумовлено низьким рівнем сформованості зорово-просторових функцій.

2. Аналіз результатів дослідження слухо-моторної координації

Результати дослідження слухо-моторної координації в учнів експериментальної та контрольної груп виявили чималі утруднення продукування невербальних сигналів. Результати виконання цього завдання на відтворення ритмів учнями проілюстровано на рисунку 2.17

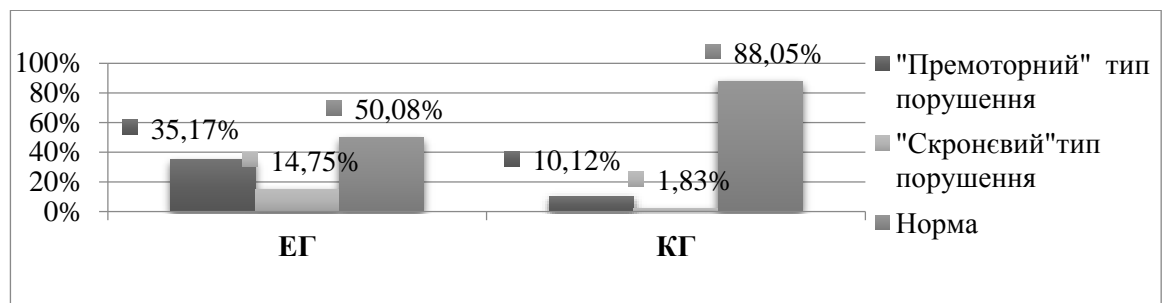


Рис. 2.17. Стан слухо-моторної координації в учнів ЕГ та КГ (у %)

На думку науковців (О. Корнєв [79], О. Лурія [98], В. Тарасун [160], та ін.), неможливість або неправильне відтворення ритмічних послідовностей вказує на схильність до порушень писемного мовлення, яке є ритмічним, як будь-яке фізичне явище. Дослідження слухо-моторної координації (відтворення звукових ритмів) виявило значні труднощі аналізу подразників немовленнєвого характеру в учнів експериментальної групи (50,08 % учнів ЕГ відчували складність у відтворенні ритмічних малюнків). При цьому переважав «премоторний» тип порушення» (35,17 % учнів ЕГ). Учні були здатні диференціювати на слух ритмічні малюнки, однак при цьому відчували трудність у їх відтворенні. Для 14,75 % дітей було складно як розрізнявати, так і відтворювати ритмічні малюнки («скроневий» тип порушення). Порівнявши отримані результати з аналізом

допущених помилок, які допустили учні ЕГ, ми дійшли висновку, що порушення слухо-моторної координації спостерігалось в учнів, у письмових роботах яких були наявні як фонемо-графічні, так і лексико-граматичні помилки. Прямої кореляції між типом помилок та станом сформованості слухо-моторної координації ми не виявили.

3. Аналіз рівня розвитку короткочасної пам'яті

Показниками рівня розвитку пам'яті є: обсяг, швидкість та стійкість запам'ятовування слухо-мовленнєвого та зорового матеріалу. Обстеження проводилося за загальноприйнятими методиками: «Оперативна пам'ять» та «Запам'ятай пару». У результаті використаних методик нам вдалося з'ясувати рівні розвитку короткочасної логічної та механічної пам'яті в учнів ЕГ та КГ (таблиця 2.18, рисунок 2.18).

Таблиця 2.18.

Результати обстеження рівня розвитку пам'яті за методикою «Оперативна пам'ять» в учнів ЕГ та КГ (у %)

Групи	Кількість учнів (у %)		
	2 бали (високий рівень)	1 бал (середній рівень)	0 балів (низький рівень)
ЕГ	24,19	48,53	27,28
КГ	87,45	12,55	0

Із таблиці видно, що у дітей КГ результати виявилися набагато кращими, ніж у дітей ЕГ. Рівень розвитку у них оперативної пам'яті є достатньо високим (87,45 %), на відміну від дітей ЕГ (24,19 % учнів). Середній рівень засвідчили 48,53 % дітей ЕГ та 12,55 % учнів КГ. Низький рівень розвитку оперативної пам'яті виявлено у 27,28 % учнів ЕГ. Ці результати репрезентовано на рисунку 2.18.

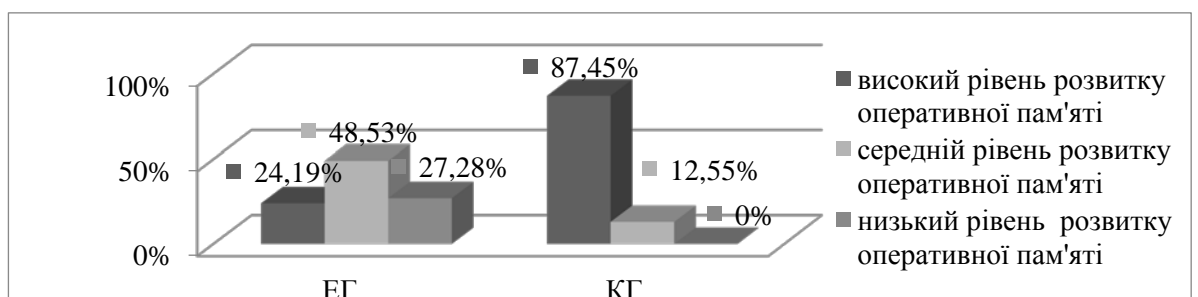


Рис. 2.18. Результати обстеження рівня розвитку пам'яті в учнів ЕГ та КГ (у %)

У результаті проведення діагностики логічної та механічної пам'яті у дітей молодшого шкільного віку у ЕГ та КГ шляхом використання методики «Запам'ятай пару» були отримані наступні результати (таблиця 2.19).

Таблиця 2.19.

Результати проведення діагностики логічної та механічної пам'яті ЕГ та КГ

Групи	Кількість учнів та показники рівнів розвитку логічної та механічної пам'яті (у %)					
	7-10 слів (високий рівень)		4-6 слів (середній рівень)		2 та менше слів (низький рівень)	
	логічна пам'ять	механічна пам'ять	логічна пам'ять	механічна пам'ять	логічна пам'ять	механічна пам'ять
ЕГ	18,1	16,4	25,4	20,5	56,5	63,1
КГ	70,42	75,08	20,24	15,31	9,34	9,61

Представлені показники свідчать про превалювання в учнів ЕГ низького рівня розвитку як логічної пам'яті (56,5 %), так і механічної пам'яті (63,1 %). При цьому у дітей цієї групи переважають непродуктивні форми запам'ятовування матеріал: учні не вміють користуватися осмисленими способами запам'ятовування, у них більше розвинута механічна пам'ять, ніж логічна. У дітей ЕГ, що засвідчили середній та високий рівень розвитку пам'яті, логічна пам'ять переважає над механічною (відповідно 25,4 % та 20,5 %, 18,1 % та 16,4 %). У КГ переважає високий рівень (70,42 %, 75,05 %) розвитку пам'яті. Низький рівень розвитку пам'яті виявлено лише у 9,61 % учнів.

Слід відзначити, що школярі із дисграфією значно швидше забувають запропонований для запам'ятовування матеріал, ніж учні КГ.

Аналіз результатів обстеження концентрації та об'єму уваги в учнів ЕГ та КГ.

Для визначення концентрації та об'єму уваги використовувалась модифікація коректурної проби Б.Бурдона [7]. Учням пропонувалась стимульний матеріал у вигляді бланка з різними літерами в кількості 40 рядів по 40 літер у кожному ряді. Діти мали викреслити в кожному з рядів першу літеру. Тест проводився з урахуванням витраченого на виконання часу, ліміт складав 10

хвилин. Об'єм уваги оцінювався за кількістю опрацьованих літер, концентрація за кількістю допущених помилок. Детальні результати обстеження проілюструємо на прикладі кількох учнів:

Учень 3-го класу – Ілля П. 9 років. Кількість літер, правильно викреслених досліджуваним під час роботи – 225. Кількість помилок – 5. Кількість літер, переглянутих за 10 хвилин роботи – 917. Кількість переглянутих літер та кількість помилок за кожну хвилину. Кількість букв, які необхідно було викреслити – 226. Загальний показник продуктивності – 917 літер.

Показник точності = 95,7 %.

$$K = \frac{m}{n} \cdot 100\%$$

Висновок: За характером графіку можна зробити висновок про те, що увага нестійка. Стомлюваність спостерігалася від 7 до 10 хвилини, ближче до кінця дослідження на стадії кінцевого етапу. Загальний показник продуктивності невеликий. Продуктивність помітно знижується від 6 до 10 хвилини в кінці дослідження. Це говорить про те, що дитина втомилася. Працездатність відносно стійка, але помітно знижена у кінці дослідження.

Учениця 2-го класу Софія Л. 8 років. Кількість літер, правильно викреслених ученицею під час роботи – 219. Кількість помилок – 7. Кількість літер, переглянутих за 10 хвилин роботи – 930. Кількість переглянутих літер та кількість помилок за кожну хвилину: Кількість букв, які необхідно було викреслити – 226. Загальний показник продуктивності – 930 літер. Показник точності

$$K = \frac{m}{n} \cdot 100\% = 96\%.$$

Висновок: за характером графіку можна зробити висновок, що увага нестійка. Стомлюваність спостерігається з 7 хвилини до кінця дослідження. Загальний показник продуктивності середній. Продуктивність знижується вже з 5 хвилини. Це говорить про те, що настає швидке стомлення. Працездатність нестійка, знижується ще до закінчення дослідження з 7 хвилини. Стомлюваність спостерігається на 5 хвилині та з 7 по 10 хвилини.

Отримані нами результати щодо стану концентрації та об'єму уваги було проаналізовано та представлено у таблиці 2.20.

Таблиця 2.20.

Результати проведення діагностики концентрації та об'єму уваги в учнів ЕГ та КГ за методикою «Коректурна проба» (у %)

Групи	Кількість учнів та показники рівнів концентрації та об'єму уваги (у %)					
	917 опрац. знаків та не більше 5 помилок (високий рівень)		764-916 опрац. знаків та 6-15 помилок (середній рівень)		590-763 опрац. знаків та 25 і більше помилок (низький рівень)	
	концентрація	об'єм	концентрація	об'єм	концентрація	об'єм
ЕГ	30,21	35,18	45,42	43,09	24,37	21,73
КГ	80,45	70,05	19,29	29,11	0,26	0,84

В експериментальній групі високий рівень концентрації уваги продемонстрували лише 30,21 % учнів, середній рівень – 45,42 %, низький рівень – 24,37 % дітей. У контрольній групі переважав високий та середній рівні.

Об'єм уваги учнів ЕГ майже співвідносився з показниками її концентрації та значно відставав від показників КГ (низький рівень – 35,18 %, середній рівень – 43,09 %, високий рівень – 21,73 %).

Дещо кращі показники ми отримали під час дослідження показника переключення уваги за результатами виконання методики «Червоно-чорна таблиця». У 35,01 % учнів ЕГ та 65,84 % учнів КГ було виявлено високий рівень. Середньому рівню відповідали результати у 55,5 % досліджуваних КГ та 34,16 % учнів ЕГ. Лише у 9,49 % молодших школярів ЕГ та 1 % дітей КГ виявлено низький рівень переключення уваги (таблиця 2.21).

Таблиця 2.21.

Результати дослідження переключення уваги за методикою «Червоно-чорна таблиця» у дітей ЕГ та КГ (у %)

Групи	Кількість учнів (у %)		
	високий рівень	середній рівень	низький рівень
ЕГ	35,1	55,5	9,4
КГ	65,84	34,16	0

Аналіз результатів констатувального експерименту показав, що у дітей із дисграфією увага низькопродуктивна. У них слабо розвинена здатність до її концентрації та розподілу, знижений обсяг запам'ятовування вербальної інформації на слух та здатність до довільного зосередження уваги на навчальному матеріалі. За усіма показниками рівень сформованості пам'яті та уваги як важливих загальнофункціональних механізмів процесу письма відстає від норми та є вагомою причиною виникнення патологічних помилок на письмі.

Дослідження засвідчило, що рівні сформованості вищезазначених механізмів корелюють зі ступенем прояву порушення письма. Порівняльні дослідження загальнофункціональних механізмів, операційних компонентів мислення та лінгвістичних знань, умінь та навичок виявили у дітей ЕГ із середнім та тяжким ступенями прояву дисграфії значну їх недостатність порівняно з учнями КГ.

Таким чином, аналіз мовленнєвих та немовленнєвих механізмів дисграфічних помилок дозволив нам зробити *висновки*.

1. Порушення звуковимови, а також недостатня автоматизація вимовних навичок (заміни та змішування близьких за артикуляційними ознаками звуків) лише в окремих випадках безпосередньо ведуть до появи стійких специфічних помилок на письмі та складають близько 11 % помилок серед загальної кількості фонетичних помилок на заміни та змішування фонемографем. Решта 32 % таких помилок не пов'язані із недоліками вимовної сторони, а зумовлені порушеннями або недостатністю уміння диференціювати фонемі за акустичними ознаками в усному мовленні та позначати їх відповідними буквами на письмі, керуючись відповідними фонетико-графічними правилами. На етапі звуко-буквеного кодування труднощі із вибором опозиційних фонемо-графем зумовлені слабкістю слухового та кінестетичного контролю, що перешкоджало формуванню в учнів чітких фонематичних уявлень про звуковий склад слова, і, на нашу думку, було однією з провідних причин виникнення фонемо-графічних помилок на письмі у школярів із дисграфією.

Аналіз виконання завдань на диференціацію опозиційних фонемо-графем учнями контрольної групи засвідчив, що помилки, допущені учнями, не носили системного характеру, а простежувались лише в окремих словах.

2. Наступним вагомим механізмом виникнення фонетичних дисграфічних помилок був низький рівень сформованості аналізу як розумової дії як на звуковому, так і фонемно-буквеному рівні, який ми засвідчили у 67 % учнів, що допустили у письмових роботах фонетичні помилки на пропуски та перестановки букв. Разом із цим 33 % дітей, які допустили такі помилки, засвідчили переважно високий рівень сформованості навички аналізу на звуковому рівні, що вказує на інший механізм даного типу помилок. Зокрема, у них виникали труднощі в утриманні кількості і послідовності звукового ряду, що є наслідком недостатньої сформованості оперативної слухо-мовленнєвої пам'яті, звуження її об'єму.

Нами з'ясовано, що на якість виконання завдань впливав спосіб аналізу. Дія звукового аналізу була недостатньо сформованою у внутрішньому плані (з опорою на фонематичні уявлення) і потребувала опори на зовнішні засоби – проговорювання та слухове сприймання звукового складу слова.

На відміну від учнів експериментальної групи, лише 5,9 % дітей КГ під час аналізу багатоскладових слів припускалися неточностей у визначенні кількості звуків, хоча їхню послідовність визначали правильно.

3. Виявлено, що недостатній розвиток зорово-просторових функцій (зорового сприймання, уваги, пам'яті та контролю) призводить до помилок на заміни за змішування оптико-графічно схожих букв. Порушення проявляються як на рівні виконання завдань на еволюційно більш простому для сприймання матеріалі, так і на більш високому рівні – на графемному матеріалі. Ми не виявили у дітей прямої залежності між даним типом помилок та наявністю порушень вимови. У переважної більшості учнів усне мовлення було фонетично чистим. Дані помилки виявлено в учнів як із легким, так і з тяжким ступенем прояву дисграфії.

4. Низький рівень можливості реалізації графомоторних програм в учнів із порушеннями письма (68,77 %, 56,86 %, 32,44 %) переконливо вказав на

порушення механізмів, що забезпечують сформованість письма як графомоторної навички, а саме: тонких диференційованих рухів пальців рук, зорово-моторної координації, рухового контролю. Відзначимо, що недосконалість письма як графомоторної навички стійко спостерігалась в учнів із тяжким та середнім ступенем прояву дисграфії.

5. За усіма показниками рівень сформованості пам'яті та уваги як важливих загальнофункціональних механізмів процесу письма відставали від норми та були вагомою причиною виникнення як фонемо-графічних, так і лексико-граматичних помилок на письмі. Порівняльне дослідження пізнавальних процесів (уваги, пам'яті, зорово-просторового гнозису) дало нам змогу виявити у всіх учнів ЕГ більш низький рівень їх сформованості порівняно з учнями контрольної групи, пряму кореляцію між ступенем прояву дисграфії та рівнем розвитку зазначених психічних функцій. Практично у всіх дітей ЕГ було порушення уваги носило або ізольований характер, або поєднувалось із порушенням інших психічних функцій. Внаслідок порушення слухової уваги і пам'яті слуховий контроль не міг виконувати свою функцію, а особливості його розвитку були причиною втрачання слуховим аналізатором провідної ролі у формуванні чітких фонетичних уявлень і засвоєнні першої (основної) дії письма. Зниження зорової уваги та контролю до графемного матеріалу, які в окремих випадках супроводжувалися зниженням слухового контролю, ми констатували в учнів із фонетично чистим мовленням. Саме ці механізми були провідними у виникненні в їхніх письмових роботах дисграфічних помилок.

У школярів із середнім та тяжким ступенем прояву дисграфії відзначалась низькопродуктивна, нестійка увага, слабка здатність до її концентрації та розподілу під час тривалого виконання завдання.

Низький рівень сформованості емоційно-вольової сфери зумовив значне зниження усіх видів контролю та самоконтролю під час письма. Прямої кореляції між ступенем прояву дисграфії та характером помилок на письмі, з одного боку, та рівнем сформованості навичок контролю та самоконтролю, з другого боку,

виявити не вдалося. Це вказує на поліморфність причин, що можуть впливати на стан даних розумових операцій.

У дітей із середнім та тяжким ступенем прояву дисграфії було виявлено низький рівень розвитку слухо-слумовленневої пам'яті, менша порівняно із дітьми контрольної групи тривалість зберігання вербального матеріалу. Крім цього, спостерігалась низька продуктивність та швидкість заучування матеріалу, швидке згасання слідів пам'яті порівняно з учнями контрольної групи. Діти з тяжким ступенем прояву дисграфії не володіли методами та засобами внутрішньої організації інформації, не використовували мисленнєві операції з метою логічного запам'ятовування, тому у них переважало механічне запам'ятовування матеріалу.

В учнів із легким ступенем прояву дисграфії був знижений об'єм оперативної зорової та короткочасної слухо-мовленнєвої пам'яті порівняно із дітьми КГ. Однак об'єм короткочасної слухо-мовленнєвої пам'яті на сукцесивно організований матеріал та рівень сформованості опосередкованих прийомів запам'ятовування були вищими, ніж в учнів із тяжким та середнім ступенем прояву дисграфії.

6. Зниження рівня мотивації констатовано в усіх школярів ЕГ. Простежувалася пряма залежність між мотиваційним рівнем процесу письма та ступенем його порушення. Низький рівень мотивації до процесу письма як виду свідомої та потрібної учневі діяльності переконливо доводить необхідність використання вчителем-логопедом на занятті таких форм, методів та прийомів корекційно-розвивальної логопедичної роботи, які сприятимуть підвищенню мотивації учнів до оволодіння навичкою грамотного письма. Ми переконані, що підвищення мотиваційного рівня процесу письма забезпечить підвищення рівня усвідомленості процесу письма та самоконтроля, що, у свою чергу, сприятиме зменшенню кількості патологічних помилок у письмових роботах учнів.

Відповідно до визначення провідних мовленнєвих та немовленнєвих симптомів у структурі дисграфічних порушень ми виділили 3 групи дітей.

1. До першої групи (11,1 %) увійшли учні, порушення письма яких були викликані переважно дисфонологічними порушеннями, а саме несформованістю

слуховимовної диференціації фонем в усному мовленні. Зниження уваги під час письма призводило до неповноцінності слухового контролю, що, у свою чергу зумовлювало заміни та змішування фонемо-графем на письмі, пропуски голосних та приголосних під час збігу та виникнення помилок на уподібнення. У письмових роботах учнів даної групи часто спостерігались помилки звуко-бувеного кодування (неправильне позначення м'якості приголосних на письмі та голосних другого ряду). Звуковий аналіз як розумова дія виявився переважно сформованим. Лише у деяких дітей спостерігалась недостатня його автоматизованість у складних за будовою словах.

2. До другої групи (54 %) увійшли діти без порушень усного мовлення (усномовленнєві передумови сформовані на практичному рівні). Провідним механізмом виникнення дисграфічних помилок (фонетичних (перважно пропуски букв) морфологічних (розрив частин слів, злитне написання прийменників зі словами), синтаксичних (невірне позначення меж речень, відсутність великої букви) був недостатній рівень сформованості метамовних функцій, а саме усіх видів мовного аналізу, узагальнень та контролю. Найбільш вираженими були порушення звуко-буквеного аналізу як розумової дії або недостатня його автоматизація не лише у складних за будовою словах. В учнів цієї групи спостерігались незначні порушення слухо-мовленнєвої пам'яті, знижений рівень уваги, рівень лінгвістичних знань, умінь та навичок відповідав середньому.

Рівень мотивації до процесу письма у дітей перших двох груп відповідав переважно середньому рівню, у деяких учнів – вище середнього.

3. В учнів третьої групи (діти із НЗНМ та без порушень усного мовлення – 34,9 %) провідними механізмами виникнення дисграфічних помилок (усіх типів: фонетичних (декількох груп), оптико-просторових та графічних, морфологічних (декількох груп), синтаксичних) був низький рівень сформованості як метамовних функцій, так і лінгвістичних знань, умінь та навичок, що проявлялося у низькому рівні сформованості звуко-буквеного, синтаксичного та морфологічного аналізу та узагальнень; нестійкості звуко-буквених асоціацій; незасвоєнні правил позначення звуків буквами на письмі, порушенні усіх видів контролю та

самоконтролю. Наявні у письмових роботах граматичні помилки були зумовлені недостатністю уваги до граматичного оформлення слів та низьким рівнем її розподілу між усіма діями та операціями процесу письма. Наявність стійких дизорфографічних помилок свідчило про порушення засвоєння орфографічних умінь та навичок. У цієї групи дітей спостерігався низький рівень сформованості слухо-мовленнєвої пам'яті та уваги, порушення сукцесивного аналізу, що проявлялось у спотворенні структури складних за будовою слів, пропусках останніх складів, слів і навіть частин речення. Відзначимо низький та нижче середнього рівень сформованості мотивації до письма. Отже, порушення усномовленнєвих та загальнофункціональних механізмів зумовили переважно низький рівень сформованості у дітей письма як виду мовленнєвої та графомоторної діяльності.

Висновки до 2 розділу констатувального дослідження

На основі розробленої діагностичної моделі та методики досліджено стан сформованості та особливості письма молодших школярів ЗЗСО, вивчено етіологію, поширеність, стійкість, типологію, характер та механізми найтипівших патологічних помилок у писемній продукції молодших школярів ЗЗСО із дисграфією.

1. Аналіз, систематизація та типізація дисграфічних помилок, виявлених у письмових роботах учнів 2-4 класів, здійснено нами на підставі визначених критеріїв: кількість, стійкість, поширеність у різних видах письмових робіт, тип, характер, кількість типів. У результаті встановлено, що для більшості дітей ЕГ характерними є такі рівні сформованості технічної та графічної навички письма: нижче середнього (55,6 %) та низький (30,1 %); середній рівень ми констатували у 14,3 % учнів ЕГ. Водночас у них визначено ступені прояву дисграфії: легкий (14,3 %), середній (55,6 %) та тяжкий (30,1 %).

Подальший якісний аналіз результатів виконання діагностичних завдань показав, що в письмових роботах учнів КГ переважали багатотипові, різні за характером специфічні (дисграфічні та дизорфографічні) помилки, кількість та

характер яких залежали від ступеня прояву дисграфії. В учнів КГ кількість допущених у роботах помилок була незначною, за своїм характером вони не носили патологічного характеру, нестабільно простежувалися у різних видах письмових робіт.

Встановлено, що найтипівішими та найбільш поширеними були фонемографічні помилки (58 %), пов'язані із порушеною реалізацією звукової та складової структури слів: заміни та змішування фонемо-графем, близьких за акустико-артикуляційними ознаками (45 % – 2 клас; 43 % – 3 клас; 40 % – 4 клас); пропуски букв та позиційні помилки (20 %), графічні та оптико-просторові помилки (10 %,) лексико-граматичні (32 %). Значно зростала із класу в клас кількість дизорфографічних помилок у словах, які записувались як за фонетичним, так і за морфологічним принципом.

Відзначимо, що фонетичні помилки були найстійкішим, мали незначну тенденцію до зменшення в усіх видах письмових робіт. Кількість графічних помилок в умовах самотійного письма мала тенденцію до збільшення. Недосконалість технічної навички письма у переважної більшості виявилася в неохайність, нерозбірливість почерку, утруднення самотійно прочитати щойно написане. Разом із тим, встановлено, що чисельність лексико-граматичних помилок в учнів 2-х та 3-х класів майже однакова (відповідно 37 % та 35 %) і дещо зменшилася в учнів 4-х класів (24 %).

2. Узагальнення результатів констатувального експерименту дозволило виявити провідні причини виникнення дисграфії у молодших школярів ЕГ. Встановлено, що значна кількість школярів із порушеннями письма характеризувалася дизонтогенезом раннього психомоторного (11,5 %) та мовленнєвого (20,1 %) розвитку, зумовленого несприятливими ендо- і екзогенними етіологічними факторами, що діяли протягом пренатального (47,8 %), натального (30,2 %) та постнатального (у 15,4 %) періодів розвитку дітей. Серед причин, як основні, нами виділено – токсикоз вагітності, тиреотоксикоз, психотравми, гострі респіраторні захворювання матері із підвищенням температури; передчасні пологи, затяжні пологи та їхня стимуляція,

легка асфіксія новонароджених тощо; у постнатальному періоді – «ланцюжок» дитячих інфекцій, травми голови тощо. окрім того, протягом усього періоду вагітності матері (85,8 %) без обмежень у часі активно використовували електронні носії, що, як доведено сучасними науковими дослідженнями, негативно впливає на формування молодих клітин мозкових систем плоду, виступаючи чинником збільшення кількості мовленнєвої патології у дітей. Серед функціональних і соціальних причин, як основні, в учнів ЕГ нами виділені: хронічні соматичні захворювання (30,3 %), двомовність у сім'ї (41,2 %), мовленнєву депривацію (67,6 %). Встановлене зниження рівня мотивації до оволодіння письмом, низький рівень сформованості емоційно-вольової сфери у переважної більшості учнів ЕГ стали вагомими причинами виникнення дисграфічних помилок у їхніх письмових роботах.

Важливими, на нашу думку, були результати діагностичного експерименту, що засвідчили відсутність прямої кореляції між порушеннями усного та писемного мовлення, оскільки лише у 4,8 % учнів ЕГ виявлено порушення фонетичної сторони мовлення. Водночас зазначимо, що логопедичну корекцію в умовах спеціальних дошкільних закладів для дітей із ПМР отримала незначна кількість учнів ЕГ (3,9 %) і лише 5,6 % таких дітей відвідували логопедичні заняття з корекції усного мовлення у 1 класі.

3. Всебічний аналіз та узагальнення отриманих даних дозволив встановити, що механізм порушень письма в учнів ЕГ визначив характер відхилень у функціонуванні процесів і операцій, що обумовлюють виникнення і розвиток порушень писемної діяльності. Так, виникнення дисграфічних фонемо-графічних помилок пов'язане із недостатньо сформованими важливими функціями і операціями: слуховими (сприймання, увага, пам'яті, диференціація, контроль); зоровими (зорово-просторовий гнозис, пам'ять, увага); моторними (мануального праксису, зорово-моторної координації, рухового контролю), а опанування фонетико-графічних правил затримував низький рівень сформованості лінгвістичних знань, умінь та навичок.

Отже, узагальнення результатів аналізу всіх отриманих експериментальних даних показало, що структура дисграфічних порушень дітей ЕГ мала комплексний та системний характер і потребувала по їх усуненню розробки і впровадження в навчальний процес корекційно-розвивального методичного комплексу логопедичної роботи.

Зміст другого розділу дисертаційного дослідження висвітлено у таких публікаціях автора:

1. Тенцер Л. В. Обґрунтування та зміст діагностичної методики дослідження навичок письма у молодших школярів із дисграфією. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 19: Корекційна педагогіка та психологія* : збірник наукових праць. Київ : НПУ імені М. П. Драгоманова, Київ, 2015. Вип. 29. С. 102-112.

2. Тенцер Л. В. Порівняльний аналіз експериментального вивчення молодших школярів із вадами письма та з нормальним мовленнєвим розвитком. *Логопедія*. № 9. 2016. С. 77-84.

РОЗДІЛ 3. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА МЕТОДИКА КОРЕКЦІЇ ПИСЬМА У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ІЗ ДИСГРАФІЄЮ

3.1 Науково-теоретичне обґрунтування змісту методичного корекційно-розвивального комплексу логопедичної роботи з подолання дисграфічних порушень у молодших школярів ЗЗСО

Аналіз результатів констатувального етапу дослідження засвідчив, що письмо учнів із дисграфією формується дизонтогенетично (за ієрархією базових передумов розвитку письма). Учням притаманні різноманітні за кількістю, типом, характером та стійкістю дисграфічні помилки. Переважно вони зумовлені порушенням психічних функцій (уваги, слухо-мовленнєвої пам'яті на сукцесивно організованому матеріалі, оптико-просторових уявлень), операційних компонентів мислення (звуко-буквеного та синтаксичного аналізу, слухового контролю та самоконтролю), а також низьким рівнем розвитку у дітей лінгвістичних знань та умінь, що лежать в основі засвоєння фонетичного принципу письма.

На підставі визначеної нами структури дисграфічних порушень у молодших школярів ЕГ було окреслено напрями, зміст та стратегію корекційного впливу на ушкоджені ланки мовленнєвої діяльності.

Метою формуального етапу дослідження стало наукове обґрунтування, розробка та експериментальна перевірка ефективності корекційно-розвивального методичного комплексу логопедичної роботи з подолання дисграфічних порушень в учнів 2-3 класів ЗЗСО.

У ході дослідження ми виходили з припущення, що корекційне навчання, організоване з урахуванням механізмів виявлених відхилень, дозволить досягти найвищого рівня результативності на шляху їх подолання.

Для досягнення мети ми окреслили ряд завдань, необхідних для її розв'язання:

- 1) визначити наукові підходи, основні принципи побудови корекційно-розвивального навчання;

2) розробити напрями, зміст та методику корекційно-розвивального логопедичного впливу, спрямованого на подолання дисграфічних порушень у молодших школярів ЗЗСО;

3) впровадити розроблений комплекс корекційно-розвивального навчання у практику та визначити стан сформованості навички письма в учнів ЕГ та КГ після завершення формувального експерименту з метою перевірки його ефективності.

Основний метод, який ми використали у ході дослідження, – експериментально-формувальне навчання.

Розроблений КРМК логопедичної роботи базувався на науково-методичних принципах корекції мовленнєвого розвитку дітей із порушеннями письма, програмових вимогах щодо знань, умінь та навичок з предмету «Українська мова» для учнів 2-3 класів, враховував структуру дисграфічного порушення та визначені механізми дисграфічних фонемо-графічних помилок [129, 130, 131, 132].

В основу розробленого КРМК було покладено такі *наукові теоретичні положення*:

1) про складну структуру мовленнєвої діяльності (Т. Ахутіна [6], Т. Візель [24], С. Конопляста [72], О. Корнєв [76], О. Лурія [100], Є. Соботович [155], В. Тарасун [165], А. Шахнарович [206], М. Шеремет [209] та ін.);

2) про єдність розвитку мислення та мовлення (Л. Виготський [30], О. Леонтьєв [91], О. Лурія [98]);

3) вчення про функціональні системи та їх пластичність (Л. Виготський [30], П. Анохін [2], М. Берштейн [14], О. Лурія [98] та діяльнісний підхід (С. Рубінштейн [148], О. Леонтьєв [922])).

4) про структуру мовленнєвої вади у дітей із порушеннями мовленнєвого розвитку та її вплив на формування мовної функціональної системи (Т. Ахутіна [5], Л. Виготський [30], М. Жинкін [184], С. Конопляста [71], О. Корнєв [78], Р. Лалаєва [86], О. Леонтьєв [91], Т. Сак [96], Є. Соботович [155], В. Тарасун [166], В. Тищенко [178], Л. Трофименко [180], О. Шахнарович [206], М. Шеремет [212] та ін.);

5) про поетапне формування розумових дій (П. Гальперін [31], О. Леонтьєв [91], Н. Тализіна [97] та ін.);

б) про корекцію мовленнєвих порушень у дітей з порушеннями розвитку (А. Винокур [25], Н. Голуб [37], О. Гопіченко [156], М. Грушевська [40], Е. Данілавічюте [42], С. Іваненко [59], С. Конопляста [73], О. Корнєв [79], Р. Левіна [88], Р. Лалаєва, О. Мастюкова [109], Т. Пічугіна [136], А. Савицький [96], М. Савченко [149], І. Садовнікова [150], Є. Соботович [157], В. Тарасун [164], В. Тищенко [178], М. Хватцев [185], Н. Чередніченко [205], М. Шеремет [211], Richards T. L. [231] та ін.);

7) про необхідність забезпечення свідомості навчання (М. Ярмаченко [187], В. Бондар [17], В. Синьов [151]). «...під свідомим навчанням розуміється таке навчання, при якому учні чітко розуміють цілі свого навчання, активно і творче застосовують факти, визначення, закони, глибоко осмислюють висновки, узагальнення, вміють правильно висловити свої думки в мовленні і самостійно користуватися одержаними знаннями на практиці»;

8) концепцію морфо-функціональної готовності дітей з особливостями у розвитку до шкільного навчання (В. Тарасун) [165];

9) вчення про психологічну готовність дитини до школи (Л. Божович [96], С. Конопляста [71], Л. Венгер [184], Д. Ельконін [215], І. Мартиненко [104], А. Яковенко [217] та ін.).

Розробляючи методику формувального експерименту, ми виходили з методологічного положення О. Лурія [100] про те, що письмо вже з самого початку є свідомою дією, яка довільно будується у процесі спеціального свідомого навчання. Свідомості навчання можливо досягнути лише завдяки вправам, коли, за словами Г. Люблінської, «...діти набувають і основу певних навчальних умінь, основи методу самостійної навчальної праці: уміння аналізувати та узагальнювати, порівнювати та встановлювати різницю, конкретизувати правило та робити узагальнюючі висновки. Таким шляхом школярі набувають основ майбутнього стилю будь-якої розумової діяльності» [187].

Отже, успішність формування в учнів навички письма значною мірою залежить від застосування такої системи практичних вправ, у результаті

виконання яких в учнів розвивається цілеспрямоване спостереження мовних фактів, вміння аналізувати, порівнювати та диференціювати слова за їх звуко-буквеним складом та лексико-граматичним значенням. Поруч із цим у школярів необхідно розвивати вміння з легкістю «впізнавати» слова за семантикою, звуковим наповненням, графічним уявленням, моторною дією; контролювати себе в процесі виконання вправ, що сприятиме поліпшенню грамотності на письмі. Саме тому розробка у певній методичній системі спеціальних вправ з метою забезпечення міцного підґрунтя для вироблення навички грамотного письма учнів ми вважаємо важливим завданням на формувальному етапі дослідження. При розробці такої системи практичних вправ ми враховували виявлений у констатувальному експерименті рівень сформованості в учнів таких психічних процесів, як слухове та зорове сприймання, слухова та зорова пам'ять і увага, а також типологію дисграфічних помилок.

З огляду на те, що значна частина дисграфічних фонемо-графічних помилок є наслідком системного порушення в учнів слухових функцій та операцій в цілому, методику корекційного навчання було спрямовано на поетапне формування цих функцій та операцій під час виконання спеціальних завдань на кожному етапі навчання.

В основу корекції дисграфії у дітей ЕГ були покладені науково-методичні *принципи*: комплексності; системності; урахування симптоматики, механізмів і ступеня вираженості порушень на письмі; психологічної структури процесу письма; максимальної опори на полімодальні аферентації та збережену ланку порушеної психічної функції; максимальне включення усного мовлення у процесі розвитку пізнавальних процесів; діяльнісного підходу; керування психічним розвитком дитини, поетапного формування психічних функцій; урахування «зони найближчого розвитку»; єдності корекційного та розвивального навчання; поступового переходу від сукцесивних до симультанних процесів; формування метамовної діяльності на основі практичного рівня володіння мовою; особистісного та диференційованого підходу.

Принцип комплексності. Згідно цього принципу корекція розглядалася як єдиний комплекс клініко-психолого-педагогічного впливу. Дотримання цього принципу передбачало тісний контакт логопеда з учителем і батьками, направлення у разі необхідності дитини на консультацію до іншого фахівця. Облік анамнестичних даних і характеристик дитини з боку вчителів і батьків, спостереження за дитиною в процесі навчальної діяльності, результати обстеження усного та писемного мовлення учня дозволили логопеду класифікувати порушення та проаналізувати його структуру, розмежувати первинний дефект і його вторинні прояви і, згідно отриманих даних вибрати оптимальні шляхи корекції [96].

Корекційна робота з подолання дисграфії не обмежувалася роботою логопеда. За завданням фахівця батьки і вчителі закріплювали на уроках і вдома відпрацьований на логопедичному занятті матеріал. При цьому важливою умовою досягнення позитивного результату було пред'явлення єдиних вимог до дитини логопедом, учителем і батьками.

Принцип системності. Л. Виготський [30] писав, що «... особистість розвивається як єдине ціле, що має особливі закони, а не як сума ... окремих функцій, з яких кожна розвивається в силу особливої тенденції». Ступінь психічного розвитку дитини визначається не сумою розвитку окремих функцій, а передбачає певний характер зв'язків між ними. У процесі психічного розвитку зв'язки між окремими функціональними системами змінюються і ускладнюються, і це необхідно враховувати у корекційній роботі. Даний принцип реалізовувався на практиці у трьох напрямках.

По-перше, логопедична робота спрямовувалася не лише на корекцію мовленнєвих порушень, але й на розвиток психічних функцій, недостатній рівень яких було виявлено на констатувальному етапі дослідження. При цьому корекція порушень усного та писемного мовлення проводилася як з урахуванням єдності всіх її компонентів, так і з урахуванням взаємодії мовлення з іншими психічними процесами – увагою, сприйманням, пам'яттю, мисленням.

По-друге, метою корекційного логопедичного впливу був не стільки розвиток окремих психічних функцій, скільки формування нових більш продуктивних зв'язків між окремими функціональними системами, що забезпечували б перехід дитини на новий, якісно інший щабель розвитку.

По-третє, корекційний вплив здійснювався на основі використання системи методів. Їх використання визначалося цілями і завданнями логопедичної роботи, а також місцем конкретного логопедичного заняття в системі корекційного процесу. Логопедичні заняття проводилися систематично протягом необхідної кількості часу для корекції усіх порушених ланок письма. Таким чином напрацьовувався динамічний стереотип удосконалення набутих навичок.

З огляду на те, що за результатами нашого дослідження помилки в учнів із дисграфією були наслідком системних порушень мовленнєвих і немовленнєвих функцій та операцій, методика корекційного навчання була спрямована на формування цих функцій та операцій під час виконання спеціальних завдань на додаткових підгрупових акцентуальних заняттях.

Принцип урахування симптоматики і ступеня вираженості порушень на письмі. При однакових проявах дисграфії рівень недорозвинення тих чи інших функцій, а також ступінь вираженості порушень письма були різними. Тому логопедична робота з учнями із легким, середнім та тяжким ступенем прояву дисграфії відрізнялась за змістом, формою організації та методикою, проводилася з урахуванням характеру та провідних механізмів помилок. Однією із форм корекційного впливу були акцентуальні підгрупові заняття, опис яких викладено у розділі 3.1.3 [144].

Патогенетичний принцип передбачав урахування етіології, мовленнєвих та немовленнєвих механізмів дисграфічних помилок, структури дисграфічного порушення, які було виявлено під час констатвального експерименту.

Тому корекційна логопедична робота була спрямована на усунення першопричин виявлених відхилень у розвитку дитини, а також на формування і розвиток тих психічних функцій, які забезпечують нормальне функціонування операцій процесу письма [5].

Принцип урахування психологічної структури процесу письма. Письмо є складною багаторівневою діяльністю, що включає велику кількість операцій, кожна з яких забезпечується роботою різних функціональних систем і їх взаємодією у процесі діяльності. Як вказують Р. Лалаева [85], І. Садовнікова [150], Е. Данілавичюте [43], Н. Чередніченко [188] для нормалізації цілісної діяльності процесу письма, та чи інша операція повинна бути не лише сформована, але і доведена до автоматизму. Тому алгоритм роботи передбачав поетапне формування або корекцію порушеної операції письма з урахуванням причин, що її викликали; автоматизацію даної операції; включення її в цілісну структуру діяльності на письмі.

Принцип максимальної опори на полімодальні аферентації та збережену ланку порушеної психічної функції. Цей принцип базується на вченні про складну структуру психічних функцій, а також на уявлення про мовлення як складну функціональну систему. На ранніх етапах розвитку дитини функція розвивається за участю різних аналізаторів, тобто на основі полімодальних аферентацій. У ході онтогенезу між різними зонами кори головного мозку виробляються складні асоціативні зв'язки, в результаті чого відбувається об'єднання їх функцій (Т. Візель [24]). Чим більша кількість різних аналізаторів, а отже і різних зон мозку, що забезпечують їх роботу, задіюється у процесі корекційної роботи, тим більша кількість складних асоціативних зв'язків утворюється в корі головного мозку. Це, в свою чергу, забезпечує більш міцне засвоєння тих або інших знань, умінь і навичок. Тому в процесі корекційного впливу логопед має спиратися на зоровий, слуховий, тактильний, кінестетичний аналізатори.

Компенсація порушених або незрілих функцій забезпечувалася вдосконаленням діяльності усіх аналізаторів, що беруть участь в акті письма, але з опорою на достатньо сформовані функції. Як засвідчили результати констатувального експерименту, найбільш збереженими в учнів ЗЗСО з дисграфією були зорові та тактильно-кінестетичні функції. Тому на початкових етапах корекційної роботи розвиток слухових функцій відбувався з опорою на

зоровий, тактильний, кінестетичний аналізатори з поступовим їх виключенням на наступних етапах роботи.

Максимальне включення усного мовлення у процесі розвитку пізнавальних процесів. Мовлення є однією з найскладніших форм вищих психічних функцій, знаряддям мислення та пізнавальної діяльності, засобом організації і регуляції психічних процесів і головним засобом їх опосередкування, оскільки жодна складна форма психічної діяльності людини не формується і не реалізується без його участі (Л. Виготський [30], П. Гальперін [31], А. Леонтьєв [92], О. Лурія [99], С. Рубінштейн [148] та ін).

Л. Цветкова [186] підкреслює, що, з одного боку, мовлення як психічний процес бере участь у реалізації психічної діяльності людини поряд з іншими психічними функціями, з іншого боку, мовлення організовує і пов'язує інші психічні процеси. Тому включення його на всіх етапах формування даних психічних процесів має велике значення при навчанні дітей із дисграфією.

Принцип діяльнісного підходу. Розвиток психіки в онтогенезі пов'язаний із появою на кожному етапі розвитку дитини певних форм діяльності, кожна з яких є провідною в тому або іншому віці, виступаючи основним механізмом формування психологічних новоутворень (Л. Виготський [30], О. Леонтьєв [92] та ін). Корекційний логопедичний вплив здійснювався з урахуванням провідного виду діяльності дитини, але, враховуючи специфіку і завдання етапу корекційної роботи, логопед орієнтувався і на той вид діяльності, який був особистісно значущим для дитини у даний момент (Т. Андрущенко [187]). Так, на початковому етапі навчання для дітей із дисграфією створювалися умови, які поєднували ігрову і навчальну діяльність. Діяльність була ігровою за формою, але навчальною за змістом та спрямованістю.

Принцип керування психічним розвитком дитини. Цей принцип пов'язаний із теоретичним положенням про провідну роль навчання у психічному розвитку дитини. Розвиток забезпечується допомогою дорослого, його участю в організації життєдіяльності дитини (Л. Виготський [30]). Реалізація цього принципу передбачала організацію спільної діяльності дорослого і дитини, в якій дорослий

виступав в якості носія зразка дії. При цьому допомога логопеда на початкових етапах була максимальна, потім її обсяг зменшився, і кожний черговий крок у діяльності передавався дитині на рівень самостійного виконання.

Принцип поетапного формування психічних функцій. Реалізація цього принципу була пов'язана з теорією планомірного формування діяльності, де перехід зовнішньої практичної дії у внутрішню, розумову дію, є багатоетапним процесом (П. Гальперін [31]). Логопедична робота будувалася не як тренування окремих умінь і навичок дитини, а як цілісна система, у якій були виділені певні етапи, що враховують послідовність формування кожної конкретної психічної функції в онтогенезі.

Принцип урахування «зони найближчого розвитку». Реалізація цього принципу означає цілеспрямоване формування психологічних новоутворень, вимагає максимальної активності дитини і носить випереджаючий характер, тобто корекція спрямована на зону найближчого розвитку дитини [30].

Логопед у процесі корекції орієнтувався не лише на рівень актуального розвитку дитини, але і на його потенційні можливості, тобто пропонував дитині такі завдання, виконання яких було можливо з мінімальною допомогою дорослого.

Принцип єдності корекційного та розвивального навчання. Як засвідчили результати констатувального експерименту, у більшості учнів із дисграфією мало місце парціальне психічне недорозвинення. Одні функції були збереженими, інші виявилися порушеними, а в розвитку третіх була відзначена затримка порівняно з дітьми контрольної групи. Тому в процесі логопедичної роботи здійснювалася не лише корекція тих чи інших порушень, виявлених у дитини, але й відбувався розвиток збережених функцій. При цьому корекція порушень здійснювалася з опорою на збережені функції [166].

Особистісний підхід. Важливими умовами ефективності корекційного логопедичного впливу є позитивний настрій дитини на роботу, бажання подолати наявні труднощі, виникнення особливого емоційного зв'язку з логопедом. Тому у процесі логопедичної роботи враховувались наступні фактори: емоційний стан

дитини, ступінь усвідомлення своїх проблем і ставлення до них, рівень мотивації [96].

Диференційований підхід. Диференційований підхід передбачав урахування особливостей психічного розвитку учнів кожної групи: ступінь прояву дисграфії, рівень розвитку усного мовлення, уваги, пам'яті, мислення, зорово-моторних функцій. Тому корекційна робота не була однаковою в усіх групах [96].

Принцип поступового переходу від суцесивних до симультанних процесів. Однією з найважливіших умов автоматизації навичок письма є сформованість суцесивних і симультанних процесів. На початковому етапі оволодіння навичками письма школяр суцесивно (послідовно) опановує операції формування функціональної системи письма. Надалі суцесивно відпрацьовані операції синтезуються і здійснюються суцесивно-симультанно. Саме здатність до інтеграції операцій забезпечувала автоматизацію отриманих навичок. В процесі логопедичної роботи при оволодінні школярами орфографічними знаннями, вміннями і навичками здійснювався послідовний перехід від суцесивних до симультанних процесів [1].

Принцип формування метамовної діяльності на основі практичного рівня володіння мовою. Л. Виготський зазначав, що дитина вже до школи практично володіє багатьма сторонами мови, однак володіє ними на інтуїтивному рівні. Таким чином, найважливішою умовою вивчення "української мови" як предмета стає розвиток у дитини природної мовної інтуїції, чуття мови, для чого необхідно спиратися на вже накопичений мовний і мовленнєвий досвід [30].

Під час реалізації корекційно-формувального навчання ми враховували педагогічні й психологічні передумови, які є базовими для формування грамотності на письмі:

- 1) формування навичок адаптації, комунікації та дисципліни в незвичних для учнів умовах корекційних підгрупових занять шляхом привертання їхньої уваги на такі явища, як уміння слухати логопеда, поважати один до одного, міркувати щодо важливості, доцільності саме таких занять і таким чином розвинення в учнів самостійності і підвищення мотивації до навчання;

- 2) планування завдань через поступове їх ускладнення;
- 3) постійне чергування та варіативність вправ; використання різних видів опор (наочних, словесних, графічних, комп'ютерних технологій), ігрових прийомів з метою переносу і практичної реалізації набутих знань у нових мовленнєвих ситуаціях, формуючи динамічний стереотип відповідно певної набутої навички;
- 4) діалогічна форма навчання, що забезпечує розвиток не лише самостійності, а й творчої активності дитини;
- 5) розвиток наочно-образного, логічного, вербального мислення, аналітико-синтетичної діяльності, сукцесивного і симультанного аналізу, синтезу;
- 6) розвиток зорово-просторового гнозису, мнезису і праксису; причинно-наслідкових зв'язків, оперативної пам'яті, сприймання, довільної уваги.
- 7) розвиток «чуття мови».

Розробляючи зміст КРМК логопедичної роботи з подолання дисграфії у молодших школярів, ми керувалися *вимогами до знань, умінь та навичок*, які мають бути сформованими в учнів з предмету «Українська мова» до кінця 2 класу:

- 1) позначати звуки буквами у тих випадках, коли написання відповідає вимові;
- 2) використовувати *ь* і букв *я, ю, є, і* для позначення м'якості приголосних звуків;
- 3) мати уявлення про те, що слова складаються зі звуків;
- 4) практично ознайомитися зі змісторозрізнявальною роллю звуків;
- 5) набути уявлення про те, що вставка, пропуск, заміна одного зі звуків слова може призвести до появи іншого слова (*сон – слон, танк – так, сини – сіни* та ін.);
- 6) навчитися виділяти послідовний ряд звуків у слові;
- 7) спостерігати за словами з ненаголошеними голосними, в яких вимова не повністю відповідає написанню (*листи – лист, земля – землі*); відпрацювати правильну вимову слів з ненаголошеними голосними [е], [и];
- 8) правильно вимовляти (за зразком учителя), розрізнявати на слух дзвінки - глухі, тверді - м'які приголосні звуки; практично засвоїти і

вдосконалювати нормативну (неоглушену) вимову дзвінких приголосних у кінці слова і складу: *дуб, сад, сядь, віз, ложка, казка, берізка*; удосконалювати вимову слів з апострофом перед *я, ю, є, ї*; записувати слова з апострофом під диктовку та правильно їх читати (твердо вимовляючи приголосні звуки [б], [п], [в], [м], [ф], [р] перед сполученнями [йа], [йу], [йе], [йі]) (таблиця 3.1.).

Таблиця 3.1.

**Фонетико-графічні уміння, які мають опанувати молодші школярі з предмету
«Українська мова» [129, 130, 131, 132]**

Орфоепічні уміння	Фонетико-графічні уміння
<ul style="list-style-type: none"> - мати уявлення про те, що слова складаються зі звуків; - практично ознайомитися зі змісторозрізнявальною функцією звуків; - навчитися виділяти послідовний ряд звуків у слові, тобто виконувати повний звуковий аналіз слова; - набути уявлення про те, що додавання, пропуск, заміна одного зі звуків слова може призвести до появи іншого слова - правильно вимовляти (за зразком учителя), розрізнявати на слух дзвінки – глухі, тверді – м'які приголосні звуки; - практично засвоїти і вдосконалювати нормативну (неоглушену) вимову дзвінких приголосних у кінці слова і складу; - навчитися відображати в усному мовленні слова з апострофом (твердо вимовляючи приголосні звуки [б], [п], [в], [м], [ф], [р] перед сполученнями [йа], [йу], [йе], [йі]); -вміти диференціювати твердість-м'якість звуків у словах в усному плані; - спостерігати за словами з ненаголошеними голосними, в яких вимова не завжди відповідає написанню. 	<ul style="list-style-type: none"> - позначати звуки буквами у тих випадках, коли написання відповідає вимові; - використовувати <i>ь</i> і букви <i>я, ю, є, ї</i> для позначення м'якості приголосних звуків; - записувати слова з апострофом під диктовку; - записувати слова з дзвінками приголосними в кінці слова та складу перед глухими; -записувати слова з ненаголошеними голосними [е], [и] в корені слова, що не перевіряються і перевіряються наголосом; - вміти позначати власні назви; -правильно позначати інтонаційне оформлення речення, вживаючи відповідні розділові знаки.

Розглянувши науко-теоретичні положення та принципи, які покладені в основу дослідження, розкриємо напрями, зміст, методiku та організацію проведення формувального корекційно-розвивального навчання.

3.2. Напрями, завдання, зміст та організація корекційно-розвивального навчання з подолання дисграфічних порушень у молодших школярів ЗЗСО

З метою перевірки ефективності розробленого нами комплексу логопедичної роботи протягом 2017-2018 навчального року було проведено експериментальне навчання учнів 2-3 класів із дисграфією на базі логопедичних пунктів при школах I-III ступенів № 286, № 269, № 260 міста Києва, Початкової школи № 45 Полтавської міської ради, Тальнівської загальноосвітньої школи I-III ступенів № 2 Тальнівської міської ради Черкаської області, ЗОШ №1 міста Балаклії Харківської області. Для реалізації завдань, визначених нами на початку формувального експерименту, нами було залучено 72 школяра 2-3 класів із порушеннями письма, які склали експериментальну групу. До контрольної групи було відібрано 51 учень без порушень усного мовлення із діагнозом «Дисграфія».

В основі розробки напрямів та змісту КРМК логопедичної роботи, спрямованого на подолання дисграфічних порушень у молодших школярів ЗЗСО, лежав традиційний підхід до підвищення грамотності та подолання порушень процесу письма в учнів початкових класів із порушеннями мовлення (О. Гопіченко [156], Н. Голуб [35], Е. Данілавічюте [43], Л. Коваль [66], І. Лазарева [82], Р. Лалаєва [84], Т. Пічугіна [132], І. Садовнікова [150], Н. Разживина [145], Є. Соботович [155], В. Тарасун [165], Н. Чередніченко [204], М. Шеремет [211] та ін.).

Подолання у письмі молодших школярів із дисграфією патологічних фонемо-графічних помилок відбувалося шляхом удосконалення основних механізмів, які забезпечують опанування навички письма за фонетичним принципом, а саме:

- *загальнофункціональних механізмів мовленнєвої діяльності*: психічних функцій (зорово-просторового гнозису, праксису, уваги, пам'яті) та операційних компонентів мислення (аналізу, синтезу, порівняння, контролю, узагальнення, класифікації) на мовному матеріалі;

- *специфічних мовленнєвих механізмів* – симультанно-сукцесивного аналізу і синтезу, аналітико-синтетичної діяльності слухового та мовнорухового аналізаторів;

- *усномовленнєвих передумов* – слухової та вимовної диференціації фонем [96].

Удосконалюючи основні мовленнєві та немовленнєві функції, які лежать в основі засвоєння фонетичного принципу правопису, ми також приділяли увагу лексичній і граматичній стороні мовлення, що є передумовою успішного формування у дітей орфографічної навички (автоматизований компонент свідомої мовленнєвої діяльності людини за умов протікання її у письмі), яка базується на дії співвіднесення між собою фонетичних, граматичних, словотвірних та орфографічних знань.

У процесі письма для правильного розрізнення та вибору фонем необхідним є тонкий аналіз усіх акустичних та артикуляційних ознак звука. Причому, такий аналіз здійснювався у внутрішньому плані, за уявленням. Наявність в письмі дітей із дисграфією фонемо-графічних помилок свідчить про недосконалість фонематичних уявлень, часто при нормальному фонематичному сприйманні. Труднощі концентрації та розподілу уваги під час письма ще в більшій мірі ускладнювали опанування навичок фонематичного аналізу, що проявлялося у вигляді пропусків, перестановок букв у словах.

Труднощі слухової та вимовної диференціації опозиційних фонемо-графем (твердих – м'яких, дзвінких – глухих, свистячих – шиплячих та ін.) та недосконалість у дітей звуко-буквених асоціацій зумовлюють, в свою чергу, труднощі опанування фонетико-графічних правил.

Важливою складовою логопедичної роботи було формування у молодших школярів із дисграфією метамовних процесів: операцій, пов'язаних з усвідомленням основних лінгвістичних одиниць членування мовлення (речення, слово, склад, звук) та аналізом усних висловлювань на ці умовні одиниці.

Отже, основними завданнями корекційної роботи були:

1. Розвиток фонематичних функцій та слухових операцій, формування та удосконалення навичок диференціації опозиційних фонемо-графем в усному

мовленні та на письмі з метою подолання фонетичних помилок на заміни та змішування фонемо-графем, близьких за акустико-артикуляційними ознаками.

2. Розвиток навичок мовного аналізу та синтезу з метою подолання фонетичних помилок на пропуски, перестановки букв, спотворення звуко-буквеної будови слова; морфологічних та синтаксичних помилок на неправильне визначення морфологічної будови слова та структури речення.

3. Формування і закріплення мовних понять і навичок їх використання в усному та писемному мовленні.

4. Формування умінь користуватися відповідними фонетико-графічними правилами, що регулюють позначення фонем відповідною буквою на письмі.

5. Розвиток у дітей зорово-просторового гнозису, праксису, уваги, пам'яті.

6. Формування позитивної мотивації до процесу письма, кінцевої дії контролю та самоконтролю.

Відповідно до окреслених завдань ми визначили *основні напрями корекційно-розвивального логопедичного впливу*:

I. Корекція порушень усного мовлення у цілому та її фонетичної системи, зокрема.

II. Удосконалення навичок диференціації опозиційних фонемо-графем в усному мовленні та на письмі шляхом корекції та розвитку слухових та зорових функцій та операцій.

III. Корекція та формування навичок мовного аналізу та синтезу.

IV. Удосконалення лінгвістичних знань, умінь та навичок.

V. Розвиток сенсомоторних та когнітивних функцій, які беруть участь у процесі письма.

VI. Розвиток мотивації до процесу письма, контролю та самоконтролю.

Корекційно-розвивальна робота проводилась диференційовано з урахуванням визначеної нами на констатувальному етапі структури дисграфічного порушення. Для кожної із трьох груп дітей було визначено інваріантні та варіативні напрями.

З усіма учнями, що мали порушення усного мовлення (учні 1 та 3 групи), 2 рази на тиждень проводились підгрупові логопедичні заняття з формування та

удосконалення вимовних навичок, лексико-граматичної сторони мовлення (дітей було об'єднано у підгрупи відповідно до спільності порушень). По мірі автоматизації корекція усномовленнєвих навичок відбувалась на логопедичних заняттях з подолання порушень письма та читання.

Для всіх 3-х груп учнів інваріантними були 2-й, 4-й, 5-й та 6-й напрями роботи, оскільки на констатувальному етапі дослідження виявлено переважно низький та середній рівень їх сформованості.

З учнями 1 групи пріорітетними були перший, другий та четвертий напрями. Дисграфічні фонемо-графічні помилки були зумовлені переважно дисфоновічними порушеннями. Удосконалення навичок слуховимовної диференціації опозиційних фонемо-графем в усному мовленні і на письмі відбувалось шляхом розвитку слухових функцій та операцій. Особлива увага приділялась формуванню в учнів диференційних ознак фонем та навичок звуко-буквеної символізації, оскільки у письмових роботах учнів стійко простежувались фонемо-графічні помилки на позначення м'якості приголосних та голосних другого ряду. Спеціальної роботи з формування навичок мовного аналізу та синтезу, графомоторних навичок не проводилось. Разом із цим дані навички автоматизувались у процесі виконання усних та письмових вправ. Приверталась увага до звуко-буквеного, морфологічного та орфографічного образу слова, відпрацьовувались навички контролю та самоконтролю за якістю письма, оскільки зниження рівня концентрації та переключення уваги спричиняло пропуски та опозиційні заміни букв, іноді складів у словах. Розвиток психічних функцій, розумових операцій та мотивації до процесу письма відбувався у процесі виконання багатоваріативних ігрових завдань та вправ. Спеціальні корекційні заняття із психологом учні даної групи не відвідували.

З учнями 2 групи корекційна логопедична робота переважно спрямовувалась на розвиток метамовних функцій: удосконалення навичок мовного аналізу та синтезу, формування мовних узагальнень; удосконалення лінгвістичних знань та автоматизацію лінгвістичних умінь та навичок; графомоторних навичок. Увага приділялась розвитку зорово-просторових функцій, слухо-мовленнєвої пам'яті, уваги, мотиваційної та контрольної

складової процесу письма, оскільки у дітей переважав середній рівень їх сформованості. Розвиток сенсо-моторних та когнітивних функцій відбувалась переважно на підгрупових логопедичних заняттях, окремі учні відвідували додаткові заняття шкільного психолога.

Робота з батьками учнів 1 та 2 групи проводилась у вигляді інформування та консультування. Логопед вимагав від них контролю за виконанням домашніх завдань.

Учні 3 групи отримували логопедичну та психологічну корекцію за усіма визначеними напрямками з метою забезпечення розвитку усіх складових компонентів мовленнєвої системи вцілому. З ними обов'язково спочатку проводились індивідуальні та підгрупові (по 2-3 учні) акцентуальні заняття, на яких цілеспрямовано формувались навички усіх видів мовного аналізу, звуко-буквеної символізації, розвивались базові слухові та зорово-моторні функції. Формуванню навички повного звуко-буквеного аналізу передувало формування навичок часткового аналізу (методика його формування представлена у Додатку Ж). Для цієї групи учнів був спеціально розроблений алгоритм формування навички аналізу на фонемно-буквеному рівні за методикою «ПБЗР». Окремо з учнями, які відчували значні труднощі опанування письма як графомоторної навички, проводилась робота з розвитку мануального кінестетичного та кінетичного праксису, зорово-моторної координації, базових графічних навичок під час виконання спеціально підібраних вправ. Поступово у процесі опанування базовими уміннями діти цієї групи включались до учнів 2 групи на підгрупові (по 6 учнів) заняття. Переважна більшість молодших школярів додатково займалась із психологом, окремі учні за рекомендацією логопеда відвідували заняття нейропсихолога. Цілеспрямована систематична робота з батьками передбачала закріплення набутих на заняттях умінь та навичок із використанням корекційних методик, зміст яких опановували батьки.

Тісна співпраця логопеда з учителем забезпечувала розуміння ним структури порушення у кожної окремої дитини та єдність вимог до знань та умінь, які формувались в учнів як на уроках Української мови, так і на логопедичних заняттях.

Забезпечення диференційованого підходу до процесу навчання та корекції поступово сприяло опануванню технічної навички письма в учнів ЕГ та подоланню у них дисграфічних порушень.

Корекційно-розвивальне навчання учнів ЕГ відбувалось у *три етапи*: пропедевтичний, основний та етап автоматизації засвоєних фонетико-графічних умінь та навичок. Для кожного з етапів визначено тривалість, зміст і обсяг навчального матеріалу. Навчальний матеріал було розподілено за тематичним планом, з урахуванням поступового ускладнення мовного матеріалу, враховано визначені загальнодидактичні принципи навчання і виховання дітей молодшого шкільного віку.

Розглянемо зміст основних етапів та методику проведення корекційної логопедичної роботи з подолання дисграфії у молодших школярів.

Перший етап – пропедевтичний. Передбачав розвиток базових передумов, без яких є неможливим успішне засвоєння звуко-буквеного складу слова та утворення в учнів міцних звуко-буквених асоціацій. У цей період актуалізувалися та закріплювалися знання про базові мовні поняття, такі як «звук», «буква», «склад», «слово», «речення», «наголос» тощо, розвивалися уміння сприймати та розрізняти на слух та у вимові корисні ознаки звуків, формувалися розумові операції аналізу, синтезу, порівняння, узагальнення на різному мовному матеріалі; у процесі виконання переважно усних вправ розвивалися слухові та зорові функції та операції, моторні навички.

Другий етап – основний. Передбачав розвиток та удосконалення навичок звуко-буквеної диференціації фонемо-графем в усному мовленні та на письмі, удосконалення навичок мовного аналізу та синтезу. Значна увага на цьому етапі приділялася формуванню умінь характеризувати приголосні звуки за змісторозрізнявальними ознаками: м'якість – твердість, глухість – дзвінкість. Формування та удосконалення навички звуко-буквеного аналізу та синтезу на фонемно-графічному та орфографічному рівні передбачало не лише вироблення умінь правильно визначити та відтворити структуру слова, а й упізнавати при цьому орфограми та правильно записати слова, керуючись певним правилом.

Опанування даним рівнем сформованості звуко-буквеного аналізу викликало труднощі у дітей із дисграфією та відбувалося протягом тривалого періоду часу.

Також відпрацьовувались навички синтаксичного та морфологічного аналізу, що готувало дітей до засвоєння навичок грамотного письма за морфологічним принципом, а також правильного написання речень.

Важливим завданням основного етапу було формування у школярів лінгвістичних теоретичних знань, практичних умінь та навичок про звуки і букви, що їх позначають; ознайомлення з основними фонетико-графічними правилами, навчання виділяти орфограми та грамотно писати, керуючись даними правилами.

Відзначимо, що даний етап не повинен обмежуватися рамками навчання у 2 класі, а має тривати протягом усієї молодшої школи.

Третій етап – автоматизації засвоєних умінь та навичок. На цьому етапі закріплювалися навички диференціації букв, подібних за оптико-графічними ознаками; автоматизувалися у різних видах мовленнєвої діяльності сформовані в учнів знання, уміння та навички.

Підкреслимо, що корекційна робота на лексико-граматичному рівні обов'язково включалася у зміст логопедичних занять на кожному етапі навчання. Основними граматичними темами були: закріплення на практичному рівні граматичних форм та категорій (число, рід, відмінок, особа, час) під час роботи над частинами мови (іменниками, прикметниками, дієсловами); узгодження слів за числами, родами, відмінками, особами, часами (відповідно до частини мови); диференціація префіксів та прийменників; морфемний склад слова, морфологічний аналіз та синтез слів; корінь слова, спільнокореневі слова; суфіксальне та префіксальне словотворення; антоніми, синоніми, омоніми (без уживання терміну); слова ввічливості.

Представимо зміст розробленої нами корекційно-розвивальної програми. Вона включала від 76 до 83 підгрупових логопедичних занять (5-6 учнів), а також індивідуальні та підгрупові акцентуальні заняття (по 2-3 учні), які проводилися з дітьми протягом жовтня – травня місяців (6 – 8 занять на місяць). Важливим було

варіювання логопедом її змістом залежно від характеру порушень письма у молодших школярів, що відвідували заняття. Представимо тематичний план.

Таблиця 3.2.

Тематичний план корекційно-розвивальної програми

I Підготовчий етап	
1	Обстеження усного мовлення.
2	Обстеження писемного мовлення. Читання. Списування, диктант. Заповнення мовленнєвої картки.
3	Поняття «звук». Утворення мовленнєвих звуків (ознайомлення з органами артикуляційного апарату). Артикуляційна та акустична характеристика звуків. Поняття «буква». Актуалізація знань про букву як оптичний образ звука. Диференціація понять «звук»-«буква». Виконання вправ на частковий звуковий аналіз та синтез.
4	Поняття «слово». Звуко-буквений аналіз і синтез слова. Виконання вправ на частковий та повний звуковий аналіз та синтез. Диференціація понять «звук» - «слово».
5	Поняття «склад». Поняття «голосний звук». Визначення наголосу у словах. Складовий та звуко-буквений аналіз простих за будовою слів. Диференціація понять «звук»-«склад».
6	Диференціація понять «склад»-«слово». Наголошені та ненаголошені склади. Наголошені та ненаголошені голосні.
7	Закріплення понять «звук»-«склад»-«слово». Правила переносу слів. Виконання вправ на частковий та повний звуко-складовий аналіз та синтез слів (частковий та повний).
8	Поняття «речення». Склад речення. Утворення речень. Диференціація понять «слово»-«речення». Синтаксичний аналіз речення.
II Основний етап	
Голосні звуки та букви, що їх позначають (фонемо-графеми)	
9	Звук та буква а . Слова-назви предметів.
10	Звук та буква о .
11	Звук та буква у .
12	Звук та буква е . Наголошений та ненаголошений голосний звук [е].
13	Звук та буква и . Наголошений та ненаголошений голосний звук [и]. Слова-назви дій предметів.
14	Наголошені та ненаголошені голосні звуки [е], [и]. Правило написання слів із ненаголошеними голосними [е], [и] у корені слів, що перевіряються правилом.
15	Звук та буква і .
16	Поняття «приголосний звук». Поняття «твердий-м'який» приголосний звук.

17	Позначення м'якості приголосних буквою і . Диференціація понять «м'який приголосний звук» - «склад» із м'яким приголосним звуком.
Голосні другого ряду. Диференціація голосних першого і другого ряду. Звук та буква й, буква ь.	
18	Буква я . Пом'якшення приголосних буквою я .
19	Букви а-я . Диференціація твердих – м'яких приголосних (перед літерами а-я).
20	Буква ю . Пом'якшення приголосних буквою ю .
21	Букви у-ю . Диференціація твердих-м'яких приголосних (перед літерами у-ю).
22	Буква є . Пом'якшення приголосних буквою є .
23	Букви е-є . Диференціація твердих-м'яких приголосних (перед літерами е-є).
24	Буква ї .
25	Букви і-ї .
26	Звук і буква й . Слова – назви ознак предметів.
27	Букви ї-й .
28	Буква ь (м'який знак). Позначення м'якості приголосних буквою ь . Правопис знаку м'якшення.
29	Диференціація букв і-ь .
30	Сполучення букв ьо . Вживання м'якого знака перед о .
31	Сполучення букв йо
32	Диференціація йо-ьо
Приголосні звуки. Позначення їх буквами. Тверді та м'які фонемо-графіми та їх диференціація. Закріплення способів позначення м'якості приголосних. Диференціація короткої та подовженої вимови м'яких приголосних звуків та позначення їх буквами на письмі.	
33	Диференціація звуків [т]-[т'], буква т
34	Диференціація звуків [д]-[д'], буква д
35	Диференціація звуків [с]-[с'], буква с
36	Диференціація звуків [з]-[з'], буква з
37	Диференціація звуків [ц]-[ц'], буква ц
38	Диференціація звуків [н]-[н'], буква н
39	Диференціація звуків [л]-[л'], буква л
40	Диференціація звуків [р]-[р'], буква р
Глухі та дзвінкі приголосні фонемо-графіми та їх диференціація. Закріплення диференціації твердих та м'яких приголосних фонемо-графем. Написання слів з апострофом.	
41	Звук [п], буква п .
42	Звук [б], буква б .
43	Диференціація звуків [п]-[б], букв п-б .
44	Звук [ф], буква ф .
45	Звук [в], буква в .

46	Диференціація звуків [ф], [в] букв ф-в.
47	Вживання апострофа після приголосних.
48	Звук [т], буква т.
49	Звук [д], буква д.
50	Диференціація звуків [т],[д] букв т-д.
51	Звук [с], буква с.
52	Звук [з], буква з.
53	Диференціація звуків [с], [з], букв с-з.
54	Звук [ш], буква ш.
55	Звук [ж], буква ж.
56	Диференціація звуків [ш], [ж], букв ш-ж.
57	Звук [х], буква х.
58	Звук [г], буква г.
59	Звук [к], [г], букви к, г.
60	Диференціація звуків [к], [г], [х], [г], букв к-г – х – г
Свистячі та шиплячі приголосні фонемо-графеми та їх диференціація	
61	Звук [с] та буква с.
62	Звук [ш] та буква ш.
63	Диференціація звуків [с], [ш], букв с-ш.
64	Диференціація звуків [з], [ж] та букв з-ж.
65	Звук [ц] та буква ц.
66	Диференціація звуків [с], [ц], букв с-ц.
67	Звук [ч] та буква ч.
68	Диференціація звуків [с], [ч], букв с-ч.
69	Диференціація звуків [ш], [ч], букв ш-ч.
70	Диференціація звуків [ц], [ч], букв ц-ч.
71	Звукосполучення [шч], буква щ.
72	Диференціація звука [ш], звукосполучення [шч] та букв ш –щ.
73	Диференціація звука [ч], звукосполучення [шч]; букв ч –щ.
Сонорні фонемо-графеми та їх диференціація	
74	Диференціація звуків [л]-[р], букв л-р
75	Диференціація звуків [л'], [р'], букв л-р.
III Заключний етап	
Корекційна робота з подолання графічних та оптико-просторових помилок	
76	Рукописні букви б-д.
77	Рукописні букви в-д.
78	Рукописні букви п-т.
79	Рукописні букви л-м.
80	Рукописні букви и-ш.
81	Рукописні букви х-ж.
82	Рукописні букви у-ч.
83	Рукописні букви е-з.

Особлива увага на заняттях відводилася формуванню в учнів навичок усного діалогічного та монологічного мовлення під час роботи над переказами та розповідями (на матеріалі читання та слухання текстів, аналізу сюжетних картин та серії сюжетних картин).

Тематичний план було розроблено на основі аналізу науково-методичних розробок Ю. Пінчук [135], А. Малярчук [103]. При цьому нами були враховані вимоги до знань, умінь та навичок, які визначені у програмі «Українська мова» для учнів 2 класу [129, 130, 131, 132].

Після завершення корекційного навчання учні повинні вміти:

1) розрізняти на слух і у вимові звуки, що змішуються; добирати слова на заданий звук; порівнювати слова зі схожими звуками;

2) володіти навичками повного фонемно-буквеного, складового та синтаксичного аналізу та синтезу; виконувати звуко-буквений розбір складів, слів та будувати звукові та буквені моделі складів та слів;

3) складати словосполучення і речення зі словами; відновлювати речення і тексти;

4) розрізняти голосні та приголосні звуки, характеризувати їх за акустико-артикуляційними ознаками; позначати голосні; тверді, м'які, глухі, дзвінкі приголосні на письмі відповідними буквами; використовувати букви *і, я, ю, є та ь* для позначення м'якості приголосних на письмі та грамотно писати слова з голосними буквами *і, я, ю, є*, а також буквою **ь**;

5) володіти навичками простого та ускладненого списування мовного матеріалу, самостійного письма зорових та слухових диктантів.

На кожному етапі корекційної роботи значна увага приділялася розвитку графічної навички письма. Введення у структуру та зміст заняття вправ та завдань на розвиток мануального праксису, зорово-моторної координації, рухового контролю підвищувала ефективність комплексного корекційного впливу на дитину із дисграфією, забезпечуючи вироблення у неї стійких умінь та навичок.

Розглянемо більш детально *зміст та методику корекційно-розвивального навчання* відповідно до окреслених напрямів.

I. Корекція та формування порушень звуковимови

Подолання порушень звуковимови у молодших школярів відбувалося на індивідуальних та підгрупових логопедичних заняттях, які проводилися за загальноприйнятою методикою. Під час їх проведення обов'язково розвивалися усі фонематичні функції та слухові операції на тих звуках, вимова яких була порушена. Логопед враховував характер порушення звуковимови з метою впливу на порушений механізм (акустико-фонематична, артикуляторно-фонематична, артикуляторно-фонетична).

У дітей без порушень звуковимови під час артикуляції звука приверталась увага до кінестетичних відчуттів та формувались навички кінестетичного аналізу, що у подальшому забезпечувало навички диференціації фонем за артикуляційними ознаками.

II. Формування та удосконалення навичок диференціації опозиційних фонемо-графем в усному мовленні та на письмі

Формування правильних фонематичних уявлень про звуковий склад слова передбачало вироблення у молодших школярів умінь диференціювати фонемо-графеми за їхніми змісторозрізнявальними ознаками в усному мовленні та на письмі. Робота проводиться у такій послідовності: диференціація фонемо-графем, що змішуються, у складах, словах, словосполученнях, реченнях з опорою на найбільш збережене зорове сприймання, тактильні та кінестетичні відчуття (при збереженій звуковимові) [96].

На початкових етапах роботи виключалося промовляння з метою гальмування власної неправильної вимови або опори на неправильні кінестетичні відчуття. Усі вправи та завдання виконувалися на основі слухового та зорового сприймання. Пізніше, коли школярі оволодівали умінням користуватися акустичними ознаками фонем разом з іншими (артикуляційними, оптичними), підключалась діяльність мовно-рухового аналізатора. За умов сформованого контролю за правильністю вимови учням дозволялось проговорювати слова під час запису. За словами О. Лурієї [99] («Очерки психофизиологии письма») «...кожний процес письма, особливо в учня із недостатньо автоматизованими

його навичками, потребує того, щоб ці навички були уточненими. Це уточнення відбувається за допомогою промовляння слова, що записується спочатку голосно, потім пошепки, а з рештою в подальшому воно стає промовлянням «про себе» у внутрішньому плані. Це промовляння дозволяє відокремити близькі звуки один від одного та перетворити недостатньо вивчені (з'ясовані) нюанси у чіткі фонемі»[100]. За умов сформованості чітких фонематичних уявлень про звуковий склад слова правильне відтворення звуко-буквеного складу слова стає можливим навіть у дітей із порушеною звуковимовою. Це особливо важливо враховувати, коли з об'єктивних причин процес корекції звуковимови не завершився до початку шкільного навчання.

Удосконалення слуховимовних диференціацій здійснюється більш успішно, якщо відбувається у тісному зв'язку з розвитком слухової уваги, слухомовленневої пам'яті, слухового контролю та фонематичного аналізу та синтезу. Слуховий контроль, з одного боку, забезпечує формування фонематичних уявлень (адекватних мовним нормам), з іншого – зумовлює виявлення будь-яких допущених помилок і їх виправлення самою дитиною без допомоги дорослого.

Послідовність роботи над звуками і буквами відрізнялася від традиційної шкільної програми і спиралася на порядок появи та формування звуків в онтогенезі: спочатку вивчалися і розрізнявалися голосні фонемо-графіми, потім приголосні (п-б, т-д, к-г-х, в-ф, свистячі (с-з), шиплячі (ш-ж), африкати (с-ц, з-дз, ш-ч, ч-щ, ж-дж), сонори (р-л).

Зважаючи на те, що розрізнення таких диференційних ознак приголосних, як твердість-м'якість, а також засвоєння правил позначення м'якості приголосних на письмі викликало найбільшу складність у дітей із дисграфією, ми включили до корекційної програми дані теми після відпрацювання голосних фонемо-графем першого та другого ряду.

Корекційна робота проходить успішніше, коли слухове сприймання підкріплюється м'язовим відчуттям окремих елементів артикуляцій, які супроводжують вимову м'яких приголосних (за умов правильної артикуляції звуків). Найбільш відчутними є такі елементи артикуляції м'яких звуків:

наближення кінчика язика до передніх зубів, переважно нижніх, підняття передньої та середньої частин спинки язика до твердого піднебіння, розтягування губ у посмішку, що збільшує напруження м'язів губ та зближує їх із зубами.

Після цього формувалися уміння диференціювати дзвінкі-глухі фонемо-графеми, при цьому продовжуючи відпрацьовувати різні способи позначення м'якості приголосних голосними другого ряду, буквою ь та і. Значна увага при цьому зосереджувалася на диференціації мовних понять «м'який приголосний звук» - «склад із м'яким приголосним звуком».

Під час диференціації свистячих та шиплячих фонемо-графем, африкатів, сонорів р, л закріплювалися звуко-буквені асоціації, навички звуко-буквеного, складового та синтаксичного аналізу на матеріалів складних за будовою слів, словосполучень та речень.

Окремо виділялися теми на диференціацію оптико-графічно схожих букв. При цьому відзначимо, що робота з розвитку зорово-просторових функцій та удосконалення графомоторних навичок проводилася на кожному занятті, починаючи з підготовчого етапу навчання. Отже, до закріплення правильного написання даних букв діти підійшли зі сформованим сенсо-моторним та когнітивним базисом. Якщо учні не мають труднощів у засвоєнні оптично та кінетично близьких букв, дані теми можна замінити іншими, які викликають у дітей найбільшу складність.

Методика диференціації фонемо-графем, близьких за акустико-артикуляційними та оптико-кінетичними ознаками передбачала два етапи: на першому етапі у дітей виробляється уміння розрізняти кожен фонемо-графему окремо [83, 84, 85, 96]. Робота проводиться в такій послідовності:

1. Уточнення артикуляції та звучання звука з опорою на зорове, слухове, тактильне сприймання та кінестетичні відчуття. Співвіднесення з графемою (друкованою та писаною).

2. Виділення та впізнавання звуку на фоні інших звуків, складів, слів.

3. Визначення спільного звуку в словах. Підкреслення у словах спільної букви на письмі.

4. Формування уміння визначати наявність та місце звуку у слові (початок, середина, кінець).

5. Визначення місця звуку у слові по відношенню до інших звуків (який звук за рахунком, перед яким звуком чується або після якого звуку вимовляється у слові).

6. Придумування слів на даний звук.

7. Виділення слів із даним звуком із речення, тексту.



8. Виконання письмових вправ: вставити пропущену букву в слово; доповнити речення словом із заданим звуком, записати слова з даним звуком під відповідною буквою .

На другому етапі відпрацьовувалась слухово-вимовна та зорово-моторна диференціація опозиційних фонемо-графем [187].

Диференціація здійснювалася у тій самій послідовності. Мовленнєвий матеріал включав слова зі звуками та буквами, які змішувалися на письмі та при читанні. Кожний зі звуків у процесі роботи співвідносився з відповідною схемою, умовним символічним позначенням (квадратом, фішкою або математичною паличкою) та буквою.

Робота над *м'якими та твердими приголосними* фонемо-графемами пов'язувалась із диференціацією голосних *и – і, а – я, у – ю, е – є*. Помилки під час написання букв, що позначають голосні звуки, найчастіше зумовлені несформованістю звуко-буквених асоціацій. Учні недостатньо засвоюють правила позначення м'якості буквами *і, я, ю, є*, наслідком чого є заміни їх буквами *и, а, у, е*. Діти плутають не графічні образи букв, а відповідне їм фонетичне звучання у слові. Тому логопед формував в учнів уміння вибирати відповідну букву для позначення твердої або м'якої вимови попереднього приголосного. Для кращого засвоєння матеріалу підключався зоровий аналізатор. Додатковою опорою був колір та будь-який символ (математична паличка, фішка відповідного кольору). Тверді приголосні позначалися синім кольором, а м'які – зеленим.

Роботу над *диференціацією дзвінких та глухих приголосних* фонемо-графем починалася зі звуків, під час вимови яких легко відчувається вібрація голосових

зв'язок. На першому занятті учнів ознайомлювали із поняттями «дзвінкі» та «глухі» приголосні звуки. Порівнюючи пари звуків [з]–[с], [б]–[п], [д]–[т], [в]–[ф], [г]–[х], [ж]–[ш], дітям пояснювалася схожість за артикуляцією та різниця у звучанні, яка забезпечується вібрацією голосових зв'язок. Дітям пропонувалося відчувати роботу голосових зв'язок (тильною стороною долоні) під час вимови дзвінких приголосних. Доцільним при цьому було використання символів: дзвінкий приголосний – дзвіночок , глухий –  дзвіночок перекреслений або навушники.

Робота з диференціації дзвінких та глухих приголосних фонемо-графем здійснювалася у такій послідовності:

- визначення артикуляційних та акустичних ознак кожного зі звуків;
- співвіднесення їх з артикуляційним профілем, схемою з опорою на тактильні та вібраційні відчуття; буквою (друкованою, писаною, прописною та заголовною);
- читання складів з опозиційними звуками, їх списування (з підкреслюванням контрастним кольором), запис під диктовку;
- читання слів-паронімів, з'ясування значень кожного з них; їх списування (з підкреслюванням контрастним кольором), запис під диктовку;
- розрізнення парних звуків усно (з позначенням їх різними символами);
- розрізнення букв, що позначають парні глухі та дзвінкі приголосні на письмі у такій послідовності: промовляння слова, визначення місця та сусідів даного звука у слові; його повний звуко-буквений аналіз;
- виділення слів з опозиційними звуками (буквами) на фоні речення і тексту.

Навчаючи учнів диференціювати дзвінкі та глухі приголосні, ми використовували прийом *схематичного моделювання* слова, завдяки якому вони концентрували увагу лише на фонемо-графемах, що змішуються на письмі.

Моделювання відбувалось у такій послідовності: перед учнями ставилося завдання визначити на слух лише звуки, які вивчаються на занятті, на кшталт – [з] і [с]. Слова, які не містять заданих звуків, під час запису позначаються рисою. Якщо у слові був один із заданих звуків, його позначали відповідною буквою. Якщо слово містило два звука – двома буквами у тій послідовності, в якій вони

зустрічаються у слові (*сказав – сз*). Якщо один зі звуків зустрічався у слові двічі, то й буква повторюється двічі (*сосна – сс*). Схематичне моделювання на початкових етапах роботи відбувалось на рівні слів, потім – словосполучень (*зелена слива– зс*) та речень (*Зоя слухала казку.З с з.*). Під час моделювання логопед окремо проговорював кожне слово у реченні. Речення записувалося з нового рядка.

Схематичне моделювання поєднувалось із синтаксичним моделюванням речень (речення викладалося зі смужек паперу або паличок. При цьому визначалася наявність та місце звука у слові). Синтаксичну модель речення можна записувати у зошиті, також визначаючи наявність та місце букви у слові. На кшталт: Іван та Іра грали іграшками у кімнаті.

I _____ I _____ і _____ і _____ і.

Значне місце відводилось *письмовим вправам*, під час виконання яких закріплювались навички диференціації фонемо-графем, що змішувались на письмі. До них відносилися:

- вправи на списування різного за складністю вербального матеріалу, який містив фонемо-графеми, що змішувались на письмі;
- зорово-слухові, слухо-зорові, зорові, слухові диктанти слів, словосполучень, речень, вибіркові диктанти;
- самостійний запис назв картинок, складання речень за картинками з опорою на слова, словосполучення та без опор;
- творчі вправи (складання оповідань за опорними словами, картинкою тощо).

Приклади вправ та завдань з формування умінь диференціювати опозиційні фонемо-графеми подано у Додатку Д

Вироблення узагальнюючих уявлень про такі диференційні ознаки фонем, як твердість-м'якість, дзвінкість-глухість сприяли успішному засвоєнню фонетико-графічних правил (вживання букв *ь, і, я, ю, є* для пом'якшення приголосних звуків; подвоєння м'яких приголосних для позначення їхньої подовженої вимови; апострофа для позначення твердої вимови приголосних за умовами правила;

орфографічне написання дзвінких та глухих приголосних в корені слова за умов їх оглушення або озвончення; префіксів *роз-*, *без-*, *з-*, *с-* тощо).

III. Корекція та формування навичок мовного аналізу та синтезу

Опанування учнями звуко-буквеного та складового аналізу та синтезу є основою вироблення у молодших школярів навички письма за фонетичним принципом та засвоєння ними у подальшому фонетико-графічних правил. Формування у дітей умінь виділяти звук зі слова, знаходити спільний звук у словах, визначати його місце по відношенню до інших звуків, називати кількість та послідовність звуків та складів у слові є важливим завданням корекційної логопедичної роботи, оскільки більшість школярів ЕГ із дисграфією засвідчили низький рівень володіння аналізом як розумовою та мовленнєвою дією.

Уміння здійснювати фонематичний та складовий аналіз формувалося в учнів на трьох рівнях: звуковому, фонемно-буквеному (графічному) та орфографічному [194]. У молодших школярів із низьким рівнем його сформованості корекційна робота на індивідуальних заняттях починалась на звуковому рівні, поступово переходячи на фонемно-буквений. В учнів із середнім рівнем сформованості аналізу робота відбувалась на початкових етапах на фонемно-буквеному рівні. Під час роботи над м'якими приголосними, написанням великої букви у власних назвах та на початку речення увага акцентувалась на правилах правопису, отже поступово учні опановували аналіз на орфографічному рівні. Орфографічний рівень аналізу підключався, коли школярі вивчали наголос, спостерігали у слові за наголошеним та ненаголошеними голосними. Вони констатували факт позначення одного і того ж ненаголошеного голосного звука двома різними буквами (*весна – зима*). Потім подібні спостереження здійснюються на матеріалі парних приголосних (*пух – біг*).

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

Завдання звукового рівня полягали у розрізненні звуків мовлення, здатності схарактеризувати їх за акустичними та артикуляційними ознаками; виділити у

слові наголошений та ненаголошений голосний, парні приголосні звуки, а також визначити кількість та послідовність звуків у слові шляхом викладання відповідної схеми.

Завданнями фонемно-буквеного рівня виступало позначення фонем відповідними буквами (особлива увага приділялась позначенню м'якості приголосних звуків).

Завданнями орфографічного рівня було усвідомлення та здатність визначити сильну та слабку позиції звуку у слові, впізнати орфограму та правильно записати слово, керуючись відповідним правилом. Успішною умовою опанування аналізу на орфографічному рівні було вільне володіння ним на фонемно-буквеному рівні.

Корекційна робота спрямовувалась на поетапне формування дії аналізу слова відповідно до закономірностей формування розумової дії та врахування складності того чи іншого виду аналізу, визначених П. Гальперінім [31]. У своїх дослідженнях він встановив, що повноцінна розумова дія може бути сформованою лише тоді, коли її засвоєння проходить послідовно через декілька *етапів*: усвідомлення завдання; засвоєння дії з предметами (матеріальними одиницями, якими виступають фішки, графічні схеми тощо); засвоєння дії аналізу під час голосного промовляння слова; перенесення дії у розумовий план та її кінцеве становлення (виконання операції звукового аналізу за уявленням).

Під час формувального експерименту ми використовували методику формування операції звуко-складового аналізу та синтезу, розроблену на основі досліджень В. Орфінської [187], Є. Соботович [158], Р. Лалаєвої [84], М. Савченко [149], В. Тарасун [165], В. Тищенко [177], Н. Чередніченко [198] та інших науковців, що передбачало поступове оволодіння різними видами аналізу [96]:

6. Формування аналізу ізольованих звуків.

На цьому етапі формувалася звуковий гнозис (впізнавання звуків), слухова увага, аналіз заданого звуку з ряду ізольованих звуків.

2. Формування аналізу звуків на фоні слова: виділення голосних та приголосних звуків із різних позицій у слові.

3. Формування аналізу звуків зі складу слова: виділення спільного звука у словах (голосного, приголосного з різних позицій у слові), першого звука у слові (наголошеного, ненаголошеного голосного, приголосного (щільного, інших приголосних), останнього звука у слові (фрикативного, інших приголосних).

4. Формування складового аналізу: поділ слова на склади, визначення послідовності та кількості складів у слові.

5. Повний аналіз складу: що включав лише голосні, закритого (*an*), відкритого склад (*no*), зі збігом приголосних (*дро, ост*)

6. Визначення послідовності звуків у слові: з попереднім поділом слова на склади та без попереднього складового аналізу

7. Визначення кількості звуків у слові.

8. Формування довільного оперування звуковим складом слова: визначення різниці у звуковому складі слів – паронімів (*коза-коса, дрова – трава*), трансформація звуко-складової будови слова.

З метою закріплення навичок звукового аналізу на фонемно-буквеному рівні нами застосовувалися різні вправи (Додаток Д):

Подоланню дисграфічних фонемо-графічних та попередженню дизорфографічних помилок сприяла розроблена та впроваджена у логопедичну практику авторська багатофункціональна методика «Письмо без зошита та ручки» (далі ПБЗР), яка базувалась на теорії поетапного формування розумових дій (П. Гальперін [31]). Поетапне та систематичне формування базових умінь та навичок (фонемно-буквеного та складового аналізу, диференціації опозиційних фонемо-графем, що змішуються на письмі, виділення суттєвих ознак фонемо-графем та орфограм) під час роботи з різнокольоровими математичними паличками, які були матеріальними одиницями аналізу, забезпечували поступову інтеріоризацію дії аналізу та успішне засвоєння звуко-буквеного та орфографічного образу слова.

Суть її полягала в тому, що за основу формування аналізу слів береться позвукова вимова та побуквене уявлення заданого слова з опорою на рахувальні різнокольорові математичні палички зі співвіднесенням їх із відповідними буквами, одна з яких вивчається на конкретному уроці та позначається певним кольором, що заздалегідь уточнюється на кожному уроці. Решта літер цього ж слова викладаються іншими паличками одного кольору. Обов'язково зверталася увага, що голосні першого ряду (а, о, у, и, е, і) завжди піднімаються на половину довжини попередньої палички угору; голосні другого ряду (я, ю, є, ї), навпаки, опускаються на половину довжини попередньої палички вниз. Склади відокремлюються відстанню один від другого. Таким чином додатково акцентувалася увага учня на складовій будові слова, на голосних фонемографамах, слугуючи зоровою опорою співвіднесення кількості голосних у слові із кількістю складів.

М'який приголосний завжди викладався зеленим кольором на тих заняттях, коли вивчалася тема позначення м'якості приголосних на письмі; м'який знак (Ь)–паличкою сірого (білого) кольору.

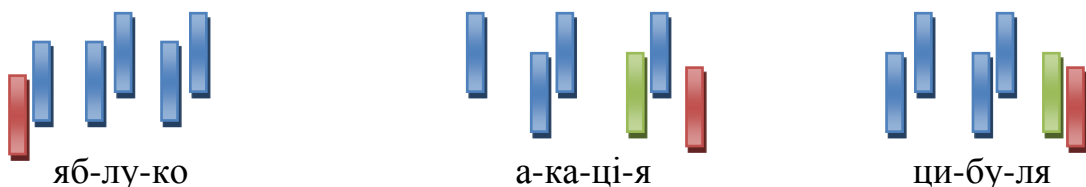
Опанування даною методикою передбачає сформованість в учнів фонематичного сприймання та елементарних навичок звукового аналізу, а саме: виділяти заданий звук серед інших звуків, склад та слово із заданими звуком серед інших складів та слів, а також уміння визначати місце заданого звука у слові (початок,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

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

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

Особливо цінним цей прийом відтворення звуко-буквенної моделі слова виступає під час вивчення голосних звуків та відповідних ним букв, оскільки пропуски голосних на письмі становлять численну групу помилок; а також голосних другого ряду (*я, ю, є, і*), під час позначення яких на письмі діти вживають не дані букви, а букви *йа, йу, йе, йі*. Ці помилки є також дуже поширеними у письмі молодших школярів.

Наприклад, під час вивчення йотованих буква **я** позначається у слові, наприклад, червоною паличкою (опускається на половину довжини попередньої палички вниз), решта інших букв – синіми:

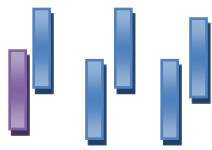


Під час вивчення голосних усі голосні позначаються, наприклад, паличками червоного кольору (піднімаються на половину довжини попередньої палички угору), приголосні – синіми паличками:

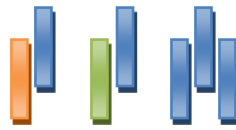


Значне місце на логопедичних заняттях відводилося роботі з формування навичок диференціації опозиційних (близьких за акустико-артикуляційними та оптичними ознаками) фонемо-графем, що змішувалися на письмі. З метою розрізнення твердих-м'яких, дзвінких-глухих, свистячих-шиплячих, сонорних р –

л та африкат дані звуки позначалися паличками різних двох кольорів. Наприклад, П – помаранчевий, Б – фіолетовий кольори:



бе-ре-за



по-мі-дор



по-ба-чи-ти

При цьому на класній дошці виставлялися зразки: буква і під буквою – паличка відповідного кольору.

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

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

У дітей із грубими порушеннями у засвоєнні звуко-буквеного складу слова робота за даною методикою починалася з викладання складів (закритих, відкритих, зі збігом приголосних). Процес такої корекції відбувався з опорою на читання (до або після викладеного складу, слова паличками) з рукописного або друкованого тексту, використовуючи принцип від простого до складного. Робота проводилась послідовно від етапу викладання складів, коротких слів, складних слів до словосполучень, коротких речень.

На 1 етапі навчання була передбачена опора на готовий мовний матеріал (друкований або рукописний зразок), який дитина перед аналізом звуко-буквеного складу слова мала прочитати. З опорою на зразок буквена модель слова викладалася математичними паличками.

На 2 етапі буквеній зразок складу або слова закривався, і учень записував слова у зошит по пам'яті, спираючись на зорові уявлення, а також викладений щойно зразок буквеній моделі слова.

Обов'язковим було порівняння записаного у зошиті слова із друкованим зразком шляхом читання вголос.

Алгоритм письма за методикою «Письмо без зошита та ручки» для учнів із тяжким та середнім ступенем прояву дисграфії, що мали грубі порушення у засвоєнні звуко-буквеного аналізу як розумової дії, виглядав наступним чином:

1. Читання слова (друкованого або рукописного).
2. Викладання буквеній моделі слова математичними паличками з опорою на друковане слово. Виділення паличкою іншого кольору уявну букву, що вивчається на даному уроці.
3. Запис слова у зошиті по пам'яті з опорою на щойно викладені математичні палички (записане слово закривається).
4. Звіряння записаного слова із друкованим або рукописним зразком.

Зауважимо, що діти із достатнім рівнем сформованості аналізу як розумової дії використовували дану методику без опори на попереднє читання друкованого або рукописного зразка.

За умов опанування моделюванням буквеного складу окремих слів корекційна робота проводилась на рівні словосполучення та речення (паличками записувався їхній склад).

Працюючи з групою учнів, логопед мав можливість спостерігати труднощі кожного учня у кожному конкретному випадку аналізу та відповідно до цього забезпечити тренування кожного учня, який мав можливість у неодноразових спробах уточнити кількість і послідовність звуків (зорових образів букв), навчитись не помилятися під час такого «письма без зошита та ручки», чого не відбувається у звичайних письмових роботах, коли учень отримує свою роботу лише через декілька днів з виправленнями вчителя.

Слід відзначити, що опанування методикою «Письмо без зошита та ручки» з метою формування у дітей дії звуко-буквеного аналізу слова на початкових

етапах навчання вимагало від логопеда певного терпіння і часу. Запропоноване завдання повинно було успішно доводитися до завершення кожним учнем. На наступних етапах навчання завдання виконувалися швидко. При цьому учні аналізували слова та викладали потрібні палички, позначаючи загальну кількість фонемо-графем у слові та місце у ньому конкретної фонемо-графєми, що вивчалася на занятті.

Як позитивне відзначимо, що під час звичайного письма вже написана частина слова стає наочною опорою, полегшуючи подальший аналіз слів. У роботі ж із паличками така «підказка» відсутня: і проаналізовану, і ту частину слова, що належить аналізувати, дитина повинна утримувати в оперативній пам'яті без буквених опор – за уявою. А це сприяє розвитку слухо-мовленнєвої пам'яті, яка у більшої кількості дітей із порушеннями письма недостатньо розвинута. Логопед, у свою чергу, враховував можливості дітей та поступово збільшував навантаження на оперативну пам'яті дитини.

Як засвідчив досвід практичної роботи, а також апробація методики на формульовальному етапі дослідження, вона забезпечує в учнів стійкий позитивний ефект, що сприяло підвищенню рівня мотивації до письма.

Методика «ПБЗР» активно використовувалась учителями на уроках української мови. Вона проста та доступна для батьків. Її систематичне застосування під час підготовки домашнього завдання сприяло закріпленню отриманих навичок на занятті.

Навчання дітей експериментальної групи методики «Письмо без зошита і ручки» відбувалося на підготовчому етапі формульовального експерименту під час проходження голосних фонемо-графем. На цьому етапі діти виконували повний звуко-буквений аналіз на простому та доступному мовному матеріалі. Разом із цим значна увага приділялась виділенню заданого звука зі слова, визначення його місця у слові, утворенню зі звуків слів.

На основному етапі експериментального навчання діти поступово опановували повний аналіз різних за складністю написання слів, а також викладали паличками словосполучення та речення, дотримуючись при цьому

правил правопису. Отже, поступово відбувався перехід на орфографічний рівень володіння навичкою аналізу. Виділення контрастним кольором орфограм та позначення початку та кінця речення відповідними знаками привертало увагу дітей до правильного зорового образу слів, сприяючи розвитку «орфографічної пильності».

На етапі автоматизації здобутих навичок діти закріплювали правила правопису слів та речень під час письма у зошитах. Отже, графічне моделювання слів та речень поступово заміщувалося звичайним письмом.

Під час формування розумової дії аналізу особлива увага зверталась на вироблення навичок контролю та самоконтролю з метою виявлення помилок, прийняття рішення щодо їх корекції.

Отже, формування операцій звуко-складового аналізу і синтезу повинно будуватися з урахуванням таких умов: дотримання послідовності та закономірностей формування звуко-складового аналізу та синтезу в нормальному онтогенезі; врахування виявлених порушень його засвоєння у дітей із дисграфією; забезпечення відповідних умов пред'явлення мовного матеріалу (спираючись на слуховий аналізатор, промовляння, за уявленням).

У дітей зі стійкими порушеннями сукцесивного синтезу ми застосовували метод глобального читання, що передбачало запам'ятовування звучання цілого складу (слова) та співвідношення його з відповідними буквами (В. Тарасун [160, 161, 163]).

Формування та удосконалення навичок синтаксичного аналізу відбувалося на кожному занятті під час роботи над реченням.

IV. Удосконалення лінгвістичних знань, умінь та навичок.

Основне завдання цього напрямку полягало у формуванні вміння визначати диференційні ознаки звуків мовлення за їхніми змісторозрізнавальними ознаками (голосні – приголосні, м'які – тверді приголосні, глухі – дзвінкі приголосні); розвитку та вдосконаленні звуко-буквених асоціацій через уміння позначати фонему відповідною буквою; навчанні виділяти орфограми; розуміти та усвідомлено користуватися такими мовними поняттями, як *звук, буква, голосний,*

приголосний, склад, слово, словосполучення, речення, що надало змоги легше опанувати фонетико-орфографічні правила української мови та усвідомлено сформувати орфографічні навички.

Формування вмінь визначати диференційні ознаки звуків мовлення, удосконалення звуко-буквених асоціацій відбувалось під час роботи над певним звуком та буквою за тематичним планом. Диференціаціюючи фонемо-графемами, учні обов'язково характеризували звуки, а під час формування навичок звуко-буквеного аналізу закріплювалися уміння позначати м'якість приголосного відповідною буквою, правильно писати слова з голосними 2 ряду та буквою Й (методика роботи детально висвітлено у 2 та 3 напрямках).

Засвоєння дітьми мовних понять «склад», «слово», «речення» є базовими для опанування більш складних граматичних понять. Тому на кожному логопедичному занятті, починаючи з підготовчого етапу, постійно акцентувалась увага школярів на суттєвих ознаках поняття та відмінностях одного поняття від іншого. На основному етапі навчання та етапі автоматизації дані поняття закріплювалися та ускладнювалися під час виконання спеціальних завдань:

- Утвори склади із поданих літер; підними відповідну картку, коли почуєш склади із ряду звуків(слів); закресли всі склади у поданому ряді із букв, які залишились, склади слово; поділи слова на склади; закресли зайвий склад у слові; склади слово із поданих складів.
- Склади слово із поданих літер; утвори нові слова із заданого; знайди слова у поданому ряді (*попокожамиспатамекусафвицемак*).
- Склади речення за схемою; підбери речення до схеми; перестав слова так, щоб вийшло речення; розділити слова, які «склеїлись» так, щоб вийшло речення; встав у речення «загублене» слово; закресли зайве слово у реченні.

V. Розвиток сенсомоторних та когнітивних функцій, які беруть участь у процесі письма.

Реалізація цього напрямку відбувалась як на логопедичних заняттях, так і на заняттях із психологом, які відвідували учні із тяжким і частково середнім ступенем прояву дисграфії. Корекційна робота проводилась систематично та

спрямовувалась на розвиток усіх психічних функцій, що забезпечують функціональний базис процесу письма. З цією метою нами використовувались загальноприйняті методики, а також було розроблено авторські багатофункціональні ігри та вправи. Їхній опис подано у Додатках Л.

У молодшому шкільному віці мислення посідає центральне місце у роботі всіх психічних функцій. Як вказував Л. Виготський [52, 54], розвиток мислення є важливим чинником для всієї структури свідомості і для всієї системи діяльності психічних функцій. Тому в процесі логопедичної роботи з корекції дисграфії ми приділяли особливу увагу формуванню розумових операцій: аналізу, синтезу, порівняння, узагальнення, контролю на мовному матеріалі, а також самоконтроля, оскільки саме рівень сформованості розумової діяльності впливає на ефективність пам'яті та сприймання.

Вправи з розвитку зорової та слухової пам'яті спрямовувались на формування довільного запам'ятовування та збільшення його обсягу шляхом поступового збільшення кількості сприйнятих об'єктів. Розвиток зорової пам'яті та уваги позитивно впливав на формування більш досконалого способу списування, удосконалення навички правильного та усвідомленого читання, розширенню обсягу смислової пам'яті учнів.

Наведемо приклади завдань, спрямованих на *розвиток слухової і зорової пам'яті*:

- учитель-логопед зачитує слова, дитина повинна їх відтворити у заданій послідовності (мовний матеріал відповідає темі уроку або містить слова з певною орфограмою);
- учитель-логопед зачитує слова, дитина повинна запам'ятати та відтворити лише слова з даною орфограмою;
- відтворення по пам'яті геометричних малюнків у заданій послідовності;
- зоровий диктант – запам'ятати ряд із букв (слів) та відтворити його;
- відтворення слів, які подаються парами (спочатку слова, пов'язані між собою за змістом; потім – непов'язані за змістом (небо – хмари, село – хата, весна – птахи; земля – парта, зима – сосни, весло – зелень). Дане завдання можна ускладнювати,

запропонувавши після відтворення пар слів назвати слова, що містили певну орфограму (ненаголошений голосний *ев* корені слова).

- повторення речень за педагогом, виділення слів із певною орфограмою;
- переказ оповідання;
- читання слів, записаних на картці, з наступним їх відтворенням по пам'яті;
- читання слів різної складової структури із подальшим відтворенням слів за заданими параметрами (тільки двоскладові слова).

Завдання на розвиток зорової і слухової уваги та контролю

- знайти серед ряду геометричних фігур лише трикутники;
- визначити зайве слово серед інших (малий, малеча, малина, маленький);
- знайти та назвати у реченні слово, що не підходить за змістом (У весняному лісі розпустились бруньки на ковбасах, деревах і з'явилися перші проліски);
- «прочитати» ряд з послідовним чергуванням букв та цифр (А4РОГ8ЛГ6Ь2ИПН01ОГ);
- знайти і закреслити на картці всі голосні (приголосні) фонемо-графема;
- виписати п'ять слів, які закінчуються (починаються) буквою *с, м, о* тощо;
- порівняти речення другої колонки з реченнями першої, виправити помилки;
- прослухати вірш і записати лише слова зі звуком [ж];
- порівняти два тексти та виправити помилки;
- гра «Загубилося слово». Дитині пояснюють, що серед тих слів, які буде вимовляти вчитель-логопед, є слово, що загубилося. Треба його почути, запам'ятати і назвати після того, як логопед закінчить промовляти всі слова, пояснити свій вибір. На кшталт: *диван, ліжко, крісло, чашка, стілець, стіл, шафа*. Загублене слово – чашка, тому що це не меблі, а посуд.

Важливою умовою для засвоєння дітьми навички письма та подолання дисграфічних помилок є володіння навичкою *контролю* за власною діяльністю. Його формування – тривалий та складний процес, потребує цілеспрямованого формування в учнів уміння порівнювати виконані дії та їх результати зі зразком (еталоном контролю), відпрацювання контрольних дій (пошук помилки, виділення і виправлення помилки) [96].

Відомо, навичка самоконтролю формується, розвивається та удосконалюється в учнів під час виконання вправ. З метою вироблення дії контролю дітям пропонувалось виконання наступних *перевірочних дій*: аналіз зразка перед виконанням вправи; коментування дітьми вголос своїх дій під час виконання роботи; аналіз результату власної роботи та зіставлення її зі зразком; виправлення знайдених помилок [173].

Послідовність роботи з формування самоконтролю здійснювалася за загальним порядком поетапного формування розумових дій (за П.Гальперінім [31]). Спочатку дії пояснювалися дитині, вона спостерігала за способом виконання перевірки логопедом, потім сама виконувала їх:

а) з опорою на коментування послідовності дій логопедом та промовляння вголос дії контролю;

б) з промовлянням вголос дії контролю;

в) з поступовим скороченням зовнішнього мовлення та переведенням його в шепітне мовлення, а далі – в мовчазне мовлення;

г) виконання дії контролю мовчки, тобто в розумовому плані [96].

Діти, які самостійно знаходили помилки, отримували заохочення, що стимулювало їхню діяльність. Систематичність виконання контрольних дій формувало у свідомості учнів послідовну схему діяльності з перевірки виконаної роботи.

З метою попередження помилок під час перевірки на дошці вивішувалась пам'ятка з правилами перевірки (така пам'ятка була у зошиті кожного):

- Читай речення вголос.
- Перевір, чи підходять слова одне до одного.
- Подивись, чи є пропуски слів (складів у слові, букв)?
- Читай слова чітко, відокремлюй кожний склад.
- Чи немає заміни букв, що схожі за звучанням?
- Перевір, чи правильно написані букви [96].

Корекція та розвиток *дрібної моторики пальців і кистей рук, а також зорово-моторної координації* у молодших школярів була важливою складовою у

системі логопедичної роботи з подолання дисграфії, зважаючи на низький стан сформованості у школярів експериментальної групи письма як графомоторної навички, з одного боку, а також враховуючи ту надзвичайну роль, що відіграє мануальний праксис у формуванні повноцінного мовленнєвого та психічного розвитку дитини [24].

Розвиток дрібної моторики сприяв формуванню асоціативних зв'язків між центрами мовлення і моторною зоною кори головного мозку, внаслідок чого удосконалювався механізм довільної регуляції рухів руки, що дозволяло дитині краще оволодіти навичкою письма. Кінестетичні відчуття, що надходять від пальців руки до кори головного мозку, стимулюють центральну нервову систему, прискорюючи розвиток мовлення [5].

Як засвідчує практика, діти із порушеннями письма швидко втомлюються від розумової діяльності, часто відволікаються, погано концентрують увагу на виконанні завдань. Саме тому на кожному занятті проводилась «Пальчикова гімнастика» – вправи на розвиток кінестетичної та динамічної організації довільних рухів пальців і кистей рук [153].

Для розвитку кінестетичної організації рухів та розвитку міжпівкульної взаємодії з учнями використовувались кінезіологічні вправи, спрямовані на відтворення різноманітних статичних позицій китиць і пальців правої та лівої руки. Спочатку дітей навчали нескладних статичних поз із їх поступовим ускладненням. Особливої уваги серед цих вправ заслуговує «пальчикова азбука»[153]. Її виконання сприяло закріпленню в пам'яті графічного образу букви, а розвитку просторових уявлень, зорового аналізу і синтезу, конструктивного праксису.

Після опанування статичних вправ учнів навчали динамічним вправам, виконання яких передбачало виконання послідовних рухів пальців обох рук, а складних рухових програм: відтворити серію послідовних рухів, виконати одночасну зміну положень рук [153]. Нами широко використовувалися елементи програми з розвитку дрібних рухів китиць та пальців рук, розробленої В.Галкіною, Н. Хомутовою [187], в якій поруч із поширеними у логопедичній

практиці методами і прийомами роботи запропоновано ігрові комплекси самомасажу, вправи з гумовими м'ячами невеликого розміру (діаметром 5см), кільцями та паличками су-джок. Самомасаж включав комплекс із 5 – 6 вправ. Він починався і завершувався розслабленням китиць рук, погладжуванням.

Розвитку мануального праксису на кожному занятті приділялось близько 5 хвилин. Учні мали виконати не більше 2-3 вправ тривалістю від 2 до 3 хвилин кожна.

Отже, корекційно-розвивальний методичний комплекс логопедичної роботи з подолання порушень письма у молодших школярів із дисграфією багатоаспектний за змістом, носить комплексний характер.

Висвітливо організацію корекційно-розвивального методичного комплексу з подолання порушень письма у молодших школярів ЗЗСО.

Тенденція сучасного початку полягає у спонуканні дітей до мовленнєво-розумової активності в різноманітних формах навчальної діяльності. Логопедичне заняття є провідною формою корекційно-розвивальної роботи з дітьми із порушеннями усного та писемного мовлення. Корекційно-розвивальне навчання відбувалося на підгрупових та індивідуальних заняттях. Індивідуальні заняття проводились з учнями, що мали порушення усного мовлення та відчували значні труднощі у засвоєнні необхідних знань та умінь, потребували додаткової індивідуальної допомоги логопеда.

Логопедичним заняттям ми надавали такої форми, в якій здійснювалася корекція мовленнєвого порушення і одночасно розвивалася увага, пам'ять, логічне мислення, увага, різні форми контролю та самооцінки.

Під час проведення логопедичних занять ми дотримувалися таких рекомендацій:

1. Групи дітей-дисграфіків (4-6дітей) комплектувалися за віком, при цьому враховувався стан їхнього мовленнєвого розвитку.

2. Логопедичні підгрупові заняття тривалістю 45 хвилин проводилися 3 рази на тиждень.

3. Кожне заняття носило комплексний характер, сприяло не лише удосконаленню звукової системи мови, а й збагаченню активного словника дитини, розкриттю лексичної семантики незнайомих слів та їх активного використання в мовленні. Важливу роль приділялося формуванню у дітей граматичних знань, що дозволило попереджувати та долати труднощі засвоєння граматики на уроках української мови.

4. Корекційна логопедична робота носила диференційований характер, враховувалася структура дисграфічного порушення (типологія, причини, механізми помилок, особливості психо-моторного розвитку, емоційного та психологічного стану, реакцію дитини на труднощі у навчанні).

5. До змісту заняття, незалежно від його теми, обов'язково включалися завдання, спрямовані на корекцію та розвиток психічних функцій (зорово-просторового сприймання, просторових уявлень, слухової та зорової пам'яті та уваги, логічного мислення). Систематичне проведення такої розвивальної роботи сприяло не лише подоланню, а й попередженню труднощів у засвоєнні навички читання та письма.

6. Матеріал заняття подавався переважно в ігровій формі, що позитивно впливало на формування мотивації до навчання, а також сприяло розвитку уваги, пам'яті та мислення дітей, урізноманітнювало проведення занять, робило процес корекції цікавим і різноплановим.

7. Під час занять широко використовувалася дитяча художня література, предметні та сюжетні малюнки, іграшки, матеріали із навчально-методичних посібників, а також самостійно виготовлений роздатковий дидактичний матеріал (картинки, планшети, «шифрувальні» таблиці, ребуси, кросворди), орфографічні словники тощо.

8. Зображувальна наочність поступово замінювалася схематичною.

9. Майже на кожному занятті використовувались комп'ютерні ігри, зміст яких співвідносився із навчальним матеріалом програми «Українська мова», що сприяло не лише закріпленню у дітей знань, умінь і навичок, що формувалися

логопедом на занятті, а й активізувало позитивну мотивацію дітей до процесу навчання.

10. Логопедичне заняття завжди було чітко структуроване. Його побудова відповідала меті, завданням та етапу навчання.

Структурними компонентами заняття були:

- б) вступна частина у вигляді нервово-психічної підготовки (3-5 хв.). Основне завдання цієї частини – оптимально підготувати учнів до продуктивної праці, створити мотивацію та сприятливі умови для успішної роботи на занятті. З цією метою нами підбирався емоційно забарвлений мовленнєвий матеріал, дидактичні ігри, вправи на розвиток моторики, слухо-моторної координації, уваги, мислення. Підготовчі вправи мали на меті активізувати нервово-психічні процеси, вивести окремих учнів зі стану загальмованості, збудження; зменшити або зняти попередні враження, пристосувати учнів до умов наступної праці на занятті.

Логопед допомагав дітям визначити свої очікування від заняття за допомогою запитань: «Яким 191акав хотіли, щоб вийшло заняття?», «Як ви будете працювати під час заняття?».

2) Основна частина (30 – 35 хв.). Її складовими були:

- актуалізація знань учнів, повторення попередньо вивченого матеріалу;
- оголошення теми і мети заняття;
- повідомлення нового матеріалу;
- закріплення нового матеріалу в процесі виконання різних за характером та складністю усних та письмових вправ.

На даному етапі учні отримували нові знання або збагачували раніше засвоєні новими відомостями. Їх навчали самостійно визначати тему і навчальну мету заняття, аналізувати свою діяльність та якість виконання завдань. Учителю-логопеду стимулював пізнавальну активність дітей запитаннями: «Над якою темою будемо працювати сьогодні?», «Для чого потрібна 191акава права?», «Поясніть і доведіть свою думку».

Вправи на розвиток слухових функцій та операцій, різних видів мовного аналізу та синтезу проводились на кожному занятті. Паралельно удосконалювалися лексико-граматичні навички. Отримані учнями знання та уміння закріплювалися під час роботи над реченням.

Кожна вправа носила розвивальний характер, сприяла корекції порушених психічних функцій та стимулювала розумову діяльність, пізнавальну активність. Більшість із них проводились в усній формі, що надавало змоги уникнути зайвої напруги, навчити дітей аналізувати свою працю або працю товариша, висловлювати свої міркування, робити висновки.

У середині основної частини протягом 3-5 хвилин тривала фізкультхвилинка, протягом якої діти виконували рухові, кінезіологічні або логоритмічні вправи.

3) Заключна частина містила підсумки та оцінювання. Обов'язково аналізувались труднощі під час виконання завдань, пояснювалось домашнє завдання.

Поруч із традиційними логопедичними заняттями нами проводились підгрупові акцентуальні заняття з учнями (по двоє, троє дітей на початкових етапах), які відчували труднощі у засвоєнні навчального матеріалу з визначених тем. Акцентуація [лат. *Accentus* – наголос] – виділення наголосу певних елементів у слові чи фразі [144]. У нашому розумінні акцентуація – привертання особливої уваги логопеда на формування в учнів тих базових операцій, які найбільш порушені у школярів. Спрощення або розкладення на «акценти» складного для засвоєння матеріалу, збільшення часу для його засвоєння, гнучкий графік тем занять забезпечували поступове опанування учнями із тяжким ступенем прояву дисграфії базовими уміннями. Шляхом виконання на акцентуальних заняттях великої кількості вправ у школярів поступово формувались уміння, що надавало нам змоги приєднувати учнів до основної підгрупи. Створення у школярів умов для мотивованого навчання, цілісне розуміння ними матеріалу, надання учням можливості побачити результати своєї праці і відчувти успішність в умовах співпраці з логопедом сприяло подоланню негативного ставлення до процесу

письма, формуванню в учнів розумових здібностей, зменшення перенапруження та втоми.

Приклади традиційного логопедичного та акцентуального заняття, які проводилися з дітьми експериментальної групи, наведено у Додатку К.

Досягнення ефективності у корекційно-розвивальній роботі з подолання дисграфії у молодших школярів можливе лише за умов взаємодії всіх учасників педагогічного процесу, зокрема: вчителя, логопеда, психолога, лікаря. Діяльність вчителя, логопеда та психолога має багато спільного і спрямована на вирішення навчальних, виховних та корекційних завдань.

Єдність підходів логопеда і вчителя до мовленнєвої роботи з учнями, наступність у вимогах до учнів, а також до змісту та методів корекційної, навчальної та виховної роботи, комплексність та багатогранність засобів розвитку мовлення та усунення його недоліків, використання провідного виду – навчальної діяльності – запорука успіху в логопедичній роботі. Кваліфікований медичний супровід дитини із порушеннями письма є вкрай важливим та необхідним у системі корекційного впливу, зважаючи на їхній загальний психо-соматичний стан.

Основними концептуальними підходами, які визначали зміст взаємодії вчителя, психолога і логопеда, комплексність корекційно-розвивальної роботи з подолання та попередження у них шкільної дезадаптації були такі:

1. Вивчення та врахування індивідуальних мовленнєвих і пізнавальних можливостей учнів, індивідуалізація темпів засвоєння ними читання та письма.

2. Індивідуальний та диференційований підхід у навчанні на основі комплексної діагностики розвитку школяра.

3. Принцип корекційної спрямованості логопедичних занять, загальноосвітніх уроків та позакласної роботи. Єдність корекційних, навчальних та виховних завдань.

4. Діяльнісний підхід до навчання учнів, який передбачає використання різних видів діяльності з метою загального розвитку дитини та корекції

порушених функцій, в тому числі продуктивної та ігрової діяльності, що дозволяє опосередковано здійснювати у цікавій формі корекційний вплив.

5. Послідовність та систематичність формування та закріплення умінь та знань, автоматизація навичок на кожному етапі навчання письма.

6. Виховання у дітей інтересу до занять, пізнавальної активності та самостійності. Досягнення успіхів на кожному занятті як важливий засіб стимуляції пізнавальної діяльності дітей. Опора на власний досвід.

7. Розвивальний характер роботи та формування особистості дитини. Максимальне виявлення та використання резервів психічного розвитку школярів.

8. Різноманітність та варіативність дидактичного матеріалу та прийомів корекційної роботи вчителя, логопеда, психолога.

Під час проведення формувального експерименту ми переконалися, що правильна організація, відповідність змісту заняття програмі з рідної мови, урахування структури дисграфічного порушення, систематичність та послідовність у роботі забезпечує у молодших школярів якість засвоєння знань, умінь та навичок.

3.3. Результати формувального експерименту та їхній аналіз

З метою перевірки ефективності розробленого методичного комплексу корекційно-розвивального навчання після проведення формувального експерименту учням ЕГ та КГ пропонувалось написання текстового слухового диктанту та списування з рукописного тексту. Аналіз отриманих результатів здійснювався відповідно до запропонованих у 2 розділі констатувального дослідження критеріїв та показників. Достовірність результатів вивчення стану сформованості навички письма в учнів ЕГ та КГ доведено шляхом статистичної обробки даних за розрахунками χ^2 – критерію Пірсона.

Порівняння даних показників стану сформованості навички письма у молодших школярів ЕГ на констатувальному та формувальному етапах навчання надало нам змоги переконатися у значному покращенні кількісних та якісних характеристик навички письма учнів ЕГ порівняно з даними КЕ. У 7 разів

зменшилась кількість учнів із тяжким ступенем прояву дисграфії, в 1,2 рази – із середнім ступенем прояву дисграфії (рівень нижче середнього). Разом із цим у 1,3 рази зросла кількість дітей із легким ступенем прояву дисграфії (середній рівень сформованості навички письма). 30,5 % учнів ЕГ досягли мовленнєвої норми, що констатує відсутність у них дисграфії як стійкого специфічного порушення письма (таблиця 3.3.).

Таблиця 3.3.

Динаміка стану сформованості навички письма в учнів ЕГ (у %)

Показники Групи	Показники рівнів сформованості навички письма			
	Високий рівень	Середній рівень	Нижче середнього рівень	Низький рівень
	Норма	Легкий ступінь прояву дисграфії	Середній ступінь прояву дисграфії	Тяжкий ступінь прояву дисграфії
ЕГ(констатувальний експеримент – 126 учнів)	0 %	14,3 %	55,6 %	30,1 %
ЕГ (після проведення формульовального експерименту – 72 учня)	30,5 %	19,4 %	45,9 %	4,2 %

Достовірність результатів порівняльних даних показників рівнів сформованості навички письма у молодших школярів ЕГ на констатувальному та формульовальному етапах навчання доведено шляхом статистичної обробки даних за *розрахунками χ^2 – критерію Пірсона, що висвітлені у таблиці 3.4.* (Додаток Н)

Аналіз письмових робіт учнів експериментальної та контрольної груп засвідчив, що у диктанті та при списуванні з рукописного тексту в учнів зберігалися дисграфічні помилки, але в учнів ЕГ їх кількість була суттєво меншою після проведення формульовального навчання порівняно з учнями КГ.

Після проведення формульовального експерименту у 30,5 % учнів ЕГ показники сформованості навички письма досягли високого рівня, що у 3,9 разів вище за показники учнів КГ (7,84 %). У цієї групи дітей ми констатували наявність 1-2-х помилок, що не носили дисграфічного характеру. Її склали учні, що на початку формульовального експерименту мали середній та частково нижче

середнього рівні сформованості навички письма (ЕГ). Отже, письмо як мовленнєво-інтелектуальна та графомоторна навичка виявилось сформованим.

Середнього рівня сформованості навички письма досягли 19,4 % учнів ЕГ, що у 1,4 рази перевищувало показники учнів КГ (13,7 %). Цю групу склали учні, що на початку формувального експерименту мали рівень сформованості навички письма нижче середнього. У письмових роботах ще простежувались однотипові або двотипові за характером помилки (фонетичні одного виду та графічні; фонетичні на пропуск букв та орфографічні), їхня кількість варіювала від 1 до 5. Переважно діти допустили помилки лише у текстовому слуховому диктанті. Письмо як графомоторна навичка виявилось сформованим, хоча темп письма залишався дещо уповільненим. У дітей значно покращився стан слухових та зорово-моторних функції та операції, підвищився рівень лінгвістичних знань та умінь, самоконтролю на письмі.

Рівень сформованості навички письма нижче середнього засвідчили 45,9 % учнів ЕГ, що майже у 1,5 рази вище за показники учнів КГ (31,4 %). Діти, що увійшли до цієї групи, допустили різні за характером помилки (від 6 до 10 помилок). Разом із тим відзначимо, що у письмових роботах значно зменшилась кількість фонемо-графічних помилок на пропуски букв, звуко-буквене кодування. Проте, залишились графічні та дизорфографічні помилки, що вказує на поліморфність механізмів виникнення порушень письма у даної групи дітей. Особливо позитивні зміни були помітними у роботі на списування. Письмо як графомоторна навичка ще залишилась недосконалою: спостерігались відхилення у написанні букв, особливо їх поєднань, диспропорційне відтворення елементів літер, які виходили за межі рядка. Разом із цим діти намагалися дотримуватись гігієнічних правил самостійно, іноді – під контролем логопеда. Темп письма задовільний. Учні приймали допомогу логопеда, могли пояснити хід роботи, запитували, коли щось було не зрозумілим. Значно підвищився рівень лінгвістичних знань та умінь, пізнавальні можливості, з'явилася позитивна мотивація до навчання.

Показовими є результати незначної кількості учнів ЕГ із низьким рівнем сформованості навички письма – 4,2 %. Це у 11,2 рази менше, ніж в учнів КГ (47,1 %). Не дивлячись на те, що ступінь прояву у них дисграфії залишився

тяжким, вони засвідчили покращення якості письма та лінгвістичних знань: підвищився рівень оволодіння звуко-буквеним аналізом та стан звуко-буквених асоціацій. Не дивлячись на значну кількість фонемо-графічних помилок (більше 16: переважно пропусків букв та складів, скорочення та спотворення складової структури складних за будовою слів, пропуски та додавання зайвих елементів літер, неправильне їх поєднання, різних), зменшилась кількість морфологічних та синтаксичних помилок. Діти під час списування майже не розривали частини слова, хоча часто писали разом службові слова з іменниками та прикметниками, пропускали велику букву та не завжди ставили крапку в кінці речення. Значною залишилась у їхніх роботах кількість орфографічних та пунктуаційних помилок. Кількість помилок під час слухового диктанту значно перевищувала кількість помилок при списуванні. Слід відзначити покращення письма як графомоторної навички, хоча букви у тексті були нерівномірними, часто уподібнювались між собою за оптичними та кінетичними ознаками, спостерігалась значна кількість відхилень у написанні букв та їхніх поєднань. Гігієнічних та правил оформлення письмових робіт школярі дотримувались лише за нагадуванням логопеда. Значну складність у них викликало самостійне правильне прочитування записаного тексту та виправлення помилок. Незначне покращення якості письма у даної групи дітей ми пояснюємо поліморфністю механізмів дисграфічного порушення, а саме: низьким рівнем операційних компонентів писемномовленнєвої діяльності (аналізу, контролю, мовних узагальнень), лінгвістичних знань та умінь, що лежать в основі засвоєння фонетичного принципу правопису, а також незрілістю загальнофункціональних механізмів писемного мовлення (переважно грубим порушенням уваги та низьким рівнем розвитку слухо-мовленнєвої пам'яті, недосконалістю оптико-просторових уявлень).

Хочемо відмітити, що діти ЕГ із тяжким ступенем прояву дисграфії, на відміну від учнів КГ, навчилися краще слухати логопеда, виконувати інструкцію; у них було відсутнім стійке негативне ставлення до самого процесу письма, виросла мотивація та інтерес до навчання.

Спостереження за учнями у процесі проведення констатувального і формувального експериментів показало, що школярів із тяжким ступенем прояву дисграфії можна було умовно поділити на три групи. Лише 9,72 % дітей усвідомлювали, що у них є певні проблеми, які можна і потрібно подолати. Згодом ці учні систематично відвідували логопедичні заняття, старанно виконували домашні завдання, ставилися до логопеда як до людини, яка може їм допомогти. 12,5 % школярів розуміли, що у них є серйозні труднощі, але не вірили у те, що з ними можна впоратися. Вони сильно хвилювалися із-за своєї неуспішності, ледве вступали в контакт, відмовлялися відповідати із-за страху помилитися. Для цих учнів були характерні знижений фон настрою, дратівливість, плаксивість, невіра у свої можливості, низька самооцінка. На початкових етапах корекційної роботи ці діти відвідували логопедичні заняття і займалися формально. 77,78 % учнів не усвідомлювали наявних проблем, і, як правило, не переживали із-за низької успішності. Для більшості з них були характерними підвищений фон настрою, прагнення до ігрової діяльності з молодшими дітьми, непосидючість, імпульсивність, відволікання, недостатнє почуття дистанції у стосунках із дорослими. При виконанні завдань вони були неорганізованими, часто виконували його навмання. До логопедичних занять ставилися як до чогось необов'язкового. На початкових етапах корекційної роботи часто забували про них. При виконанні завдання діти швидко включалися у роботу, але швидко втрачали інтерес, якщо завдання здавалося їм важким. Отже, стратегія вибудовування відносин логопеда з учнями 3-х даних груп була різною, залежала від особистісних якостей дитини.

Проілюструємо отримані нами дані щодо стану сформованості навички письма в учнів ЕГ після проведення формувального експерименту та учнів КГ (таблиця 3.4, рисунок 3.1.).

Достовірність аналізу результатів стану сформованості навички письма в учнів ЕГ та КГ доведено шляхом статистичної обробки даних за *розрахунками* χ^2 – критерію Пірсона, що висвітлено у таблиці 3.5. (Додаток П)

Таблиця 3.4.

Стан сформованості навички письма в учнів ЕГ та КГ після завершення ФЕ (у %)

Критерії Групи Учні	Високий рівень	Середній рівень	Нижче середнього рівень	Низький рівень
	3 бали Норма	2 бали Легкий ступінь прояву дисграфії	1 бал Середній ступінь прояву дисграфії	0 балів Тяжкий ступінь прояву дисграфії
ЕГ 72 учня	30,5 %	19,4 %	45,9 %	4,2 %
КГ 51 учень	7,8 %	13,7 %	31,4 %	47,1 %

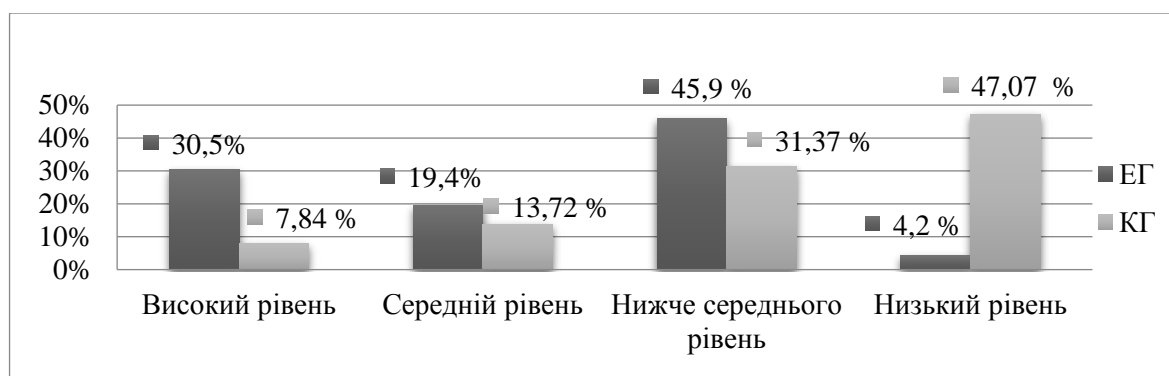


Рис. 3.1. Показники рівня грамотності на письмі молодших школярів ЕГ та КГ (у %)

Відзначимо підвищення рівня розвитку всіх когнітивних функцій, лінгвістичних знань та умінь учнів ЕГ.

Проведене нами в кінці навчального року (після завершення ФЕ) опитування вчителів, які працювали з дітьми, що увійшли в ЕГ, засвідчило значні позитивні зміни у засвоєнні ними предмету «Українська мова», а також зростання мотивації учнів до усєї навчальної діяльності. Найкращі показники були зафіксовані у дітей, які вийшли на норму, а також із легким ступенем прояву дисграфії.

У більшості школярів ЕГ у процесі корекційної роботи змінилося відношення до логопедичних занять та уроків рідної мови. У них з'явився інтерес до виконання завдань, відбулися зміни у мотивації: на більш пізніх етапах діти працювали не заради позитивної оцінки, а заради інтересу. Діти не забували про заняття, приходили на них без нагадування з боку дорослих, просили важкі завдання, отримуючи задоволення від їх виконання.

Учні ЕГ навчилися більш раціонально організувати свою діяльність: виділяти мету і завдання діяльності, утримувати програму діяльності відповідно до поставлених завдань, здійснювати контроль під час виконання і за результатами діяльності. Більшості учням ЕГ було потрібно менше часу для виконання завдань порівняно зі школярами КГ.

Учні ЕГ ефективно використовували допомогу дорослого, зросла їхня самостійність під час виконання завдань. Відзначимо, що більшість завдань вони виконували у розумовому плані, у той час як учні КГ використовували зовнішні опори. У них зафіксовано більший обсяг уваги, вищий рівень її концентрації і розподілу.

Спостереження за школярами ЕГ, відгуки вчителів і батьків, а також результати контрольного обстеження засвідчили помітне підвищення рівня лінгвістичних знань та умінь, інтелектуальної активності, зростання впевненості у власних можливостях та подоланні негативного ставлення до навчального предмету «Українська мова». Вчителі та батьки дітей відзначили також підвищення якості оволодіння школярами знаннями з інших навчальних дисциплін.

Висновки до третього розділу

1. На основі аналізу науково-теоретичної літератури та результатів констатувального етапу дослідження обґрунтовано та розроблено методичний комплекс корекційно-розвивальної логопедичної роботи, спрямований на подолання дисграфічних порушень у письмі молодших школярів.

2. Методика експериментального корекційного навчання побудована з урахуванням: сучасних лінгвістичних та психолінгвістичних уявлень про складну структуру процесу письма як виду мовленнєвої та графомоторної діяльності, передумов, що його забезпечують; структури дисграфічного порушення та механізмів, що лежать в основі патологічних фонемо-графічних помилок; єдності розвитку мислення та мовлення та поетапного формування розумових дій; програмових вимог до знань, умінь та навичок з предмету «Українська мова» для

учнів 2-3 класів; науково-методичних принципів та існуючих напрямів корекції мовленнєвого розвитку дітей із дисграфією.

3. Розроблений КРМК логопедичної роботи включав у себе такі напрями: 1) корекція порушень усного мовлення у цілому та її фонетичної системи, зокрема; 2) удосконалення навичок диференціації опозиційних фонемо-графем в усному мовленні та на письмі шляхом корекції та розвитку слухових та зорових функцій та операцій; 3) корекція та формування навичок мовного аналізу та синтезу на звуковому, фонемно-буквенному (графічному) та орфографічному рівнях; 4) удосконалення лінгвістичних знань, умінь та навичок; 4) розвиток сенсомоторних та когнітивних функцій, які беруть участь у процесі письма; 5) розвиток мотивації до процесу письма, контролю та самоконтролю.

Корекційно-розвивальна робота проводилась диференційовано з урахуванням визначеної на констатувальному етапі структури дисграфічного порушення. Для кожної із трьох груп дітей було визначено інваріантні та варіативні напрями та ефективні форми організації логопедичної роботи (підгрупові традиційні та акцентуальні, індивідуальні заняття).

Подоланню дисграфічних фонемо-графічних та попередженню дизорфографічних помилок сприяла розроблена та впроваджена у логопедичну практику авторська багатофункціональна методика «Письмо без зошита та ручки» (далі ПБЗР), яка базувалась на теорії поетапного формування розумових дій (П. Гальперін [31]). Поступове систематичне формування базових умінь та навичок під час роботи з різнокольоровими математичними паличками, які були матеріальними одиницями аналізу, забезпечували поступову інтеріорізацію дії аналізу та успішне засвоєння звуко-буквеного та орфографічного образу слова.

4. Ми переконались, що подолання дисграфічних порушень у молодших школярів значною мірою забезпечується комплексним підходом до організації та змісту корекційно-розвивального навчання, який враховує:

– поетапність логопедичної роботи (для кожного з етапів ми визначили завдання, тривалість, зміст і обсяг навчального матеріалу, методи і прийоми роботи).

– адекватність вибору логопедичних засобів, спрямованих на розвиток усіх структурних компонентів процесу письма з урахуванням специфіки його порушення у кожної дитини;

– прийоми та методи навчання, що поряд із формуванням навички письма активізують усю мовленнєву та розумову діяльність дітей.

– диференційований підхід у навчанні дітей із дисграфією з метою впливу безпосередньо на ушкоджену ланку, яка лежить в основі виникнення різних за характером та механізмами патологічних помилок.

5. Результати корекційно-розвивального навчання засвідчили значне покращення кількісних і якісних показників стану сформованості навички письма учнів ЕГ, що підтверджують статистично значущі відмінності між школярами, які навчалися за експериментальною програмою і учнями КГ. У результаті апробації методики у молодших школярів із дисграфією відбулося значне покращення стану сформованості фонематичних функцій, слухових та зорових операцій, що сприяло майже повній корекції помилок на заміни та змішування фонемо-графем, близьких за акустико-артикуляційними та оптико-просторовими ознаками. Значне зменшення кількості фонетичних помилок на пропуски, перестановки букв, спотворення звуко-буквеної будови слова, синтаксичних та морфологічних помилок доводить ефективність методики формування навичок мовного аналізу та синтезу.

У переважної більшості учнів сформувалися і закріпилися знання про мовні поняття, сформувалися звуко-буквені асоціації. Вони навчилися користуватися відповідними фонетико-графічними правилами. Значно покращився рівень психічного розвитку: зорово-просторового гнозису, праксису, уваги, пам'яті, сформувався механізм кінцевої дії контролю та самоконтролю на письмі.

Разом із цим відзначимо, що у письмових роботах учнів із тяжким і середнім ступенем прояву дисграфії стійко залишались фонетичні помилки на пропуски букв, дизорфографічні помилки, що вказує на необхідність логопедичного та психолого-педагогічного супроводу цих дітей упродовж усієї

молодшої школи. Причини такого стану ми вбачаємо у недостатньому розвитку в учнів інтелектуального компоненту мовленнєвої діяльності, порушеннях психоемоційного стану, що негативно впливає на розвиток їхніх мовних та метамовних функцій.

Корекційно-розвивальне навчання позитивно вплинуло на оптимізацію всієї навчальної діяльності школярів. Про це засвідчило підвищення успішності дітей не лише з предмету «Українська мова», а й з інших навчальних дисциплін. У більшості школярів ЕГ в процесі корекційної роботи відбулися значущі зміни у мотивації, змінилося відношення до логопедичних занять та уроків української мови.

Таким чином, аналіз результатів формувального експерименту переконливо підтвердив обґрунтованість та ефективність розробленого методичного комплексу корекційно-розвивального навчання, в основі якого лежить урахування структури дисграфічного порушення та порушених механізмів процесу письма.

Зміст третього розділу дисертаційного дослідження висвітлено у таких публікаціях автора:

1. Чередніченко Н. В., Тенцер Л. В. Практична реалізація наукових принципів корекційного логопедичного впливу на дітей із порушеннями писемного мовлення. *Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка*. 2012. Вип. 21. С. 172-178.

2. 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* : збірник наукових праць. Київ : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2012. Вип. 22. С. 272-275.

3. Тенцер Л. В. Організація та зміст корекційної логопедичної роботи з молодшими школярами із порушеннями писемного мовлення. *Логопедія*. № 3. 2013. С. 80-90.

4. Тенцер Л. В. Scientific Principles for Organizing Correctional Work of a Speech Therapist on Overcoming Dysgraphia in Primary School Students. Наукові принципи організації корекційної логопедичної роботи з подолання дисграфії у молодших школярів. Міжнародне фахове видання. *Збірник European Humanities Studies: State and Society*. Краків, 2016. Вип. 2. С. 96-109.

5. Тенцер Л. В. Зміст та методика подолання графічних та оптико-просторових помилок в системі корекційно-розвивального навчання молодших школярів із дисграфією. *Логопедія*. 2017. №12. С. 98-105.

6. Чередніченко Н. В., Клименко І. В., Тенцер Л. В. Порушення письма у молодших школярів: діагностика та корекція. *Навчально-методичний посібник*. Київ, 2018. 248 с.

7. Чередніченко Н. В., Тенцер Л. В. Зміст та організація логопедичної роботи з подолання дисграфії у молодших школярів в умовах корекційного та інклюзивного навчання. *Актуальні питання корекційної освіти* : збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. 2019. Вип. 13. С. 312-324.

8. Чередніченко Н. В., Тенцер Л. В. Автореферат на авторську методику «Письмо без зошита і ручки» («ПБЗР»). *Свідоцтво про реєстрацію авторського права на твір № 101449*, 28.12.20, заявка № 103341 21.12.20; опубл. 28.12.2020.

9. Чередніченко Н. В., Тенцер Л. В. Результати впровадження комплексної системи корекції фонетико-графічних помилок у молодших школярів із дисграфією. *Збірник наукових праць Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка «Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології»*. 2020. Вип. 8. С. 40-57.

10. Тенцер Л. В. Теоретичні основи формування та корекції навички грамотного письма в учнів із дисграфією. *Корекційна та інклюзивна освіта очима молодих науковців* : збірник наукових праць Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка. 2017. Вип. 5. С. 188-199.

ВИСНОВКИ

1. Аналіз науково-методичної та програмової літератури підтвердив актуальність проблеми діагностики та корекції дисграфії у молодших школярів ЗЗСО у сучасному освітньому просторі. Встановлено, що при розв'язанні даної проблеми досягнуто значних успіхів. Незважаючи на істотні зміни сучасних уявлень про причини і механізми виникнення дисграфії та шляхи її подолання, зафіксована стійка тенденція до суттєвого збільшення кількості дітей із порушеннями письма. Це підтверджують наявні протиріччя між сучасними вимогами навчального процесу та можливостями дітей із дисграфією повноцінно опанувати знання, уміння та навички з предметів мовного циклу. Вищезазначене і зумовило необхідність осучаснення та удосконалення технологій логопедичної та психолого-педагогічної допомоги дітям із порушеннями письма в умовах логопедичних пунктів при ЗЗСО і в школах з інклюзивною формою навчання.

2. Розроблено діагностичну модель та зміст методики дослідження стану сформованості та особливостей письма молодших школярів ЗЗСО, спрямовану на вивчення етіології, поширеності, стійкості, типології, характеру та механізмів найтиповіших патологічних помилок у писемній продукції молодших школярів ЗЗСО із дисграфією. Аналіз узагальнених результатів забезпечив розуміння глибини розладу та варіативності порушень письма. У переважній більшості учнів констатовано рівень письма нижче середнього (55,6 %) та низький (30,1 %). Лише 14,3 % учнів засвідчили середній рівень сформованості навички письма. На основі аналізу стану операційних компонентів писемномовленнєвої діяльності; лінгвістичних знань, умінь та навичок, функціонального базису письма встановлено, що дисграфія у даної категорії учнів характеризується складним симптомокомплексом, що включає не лише стійкі тотальні дисграфічні помилки на письмі, але й прояви парціальної дисграфії, спричиненої недостатністю моторного, психоемоційного і мовленнєвого розвитку школярів. Найбільш стійкими та поширеними в письмових роботах учнів ЕГ виявилися специфічні фонемо-графічні помилки.

3. Комплексний підхід забезпечив розуміння поліморфності причин та механізмів виникнення дисграфічних помилок та неоднорідності структури дисграфічних порушень у молодших школярів. Виділено три групи дітей залежно від характеру порушених механізмів. Найчастіше причиною порушень письма був низький рівень розвитку слухових функцій та операцій (контролю, фонематичних уявлень, аналізу та синтезу), графомоторних навичок та недостатній рівень опанування лінгвістичних знань, умінь і навичок. Переважно низькі показники розвитку у молодших школярів із дисграфією когнітивних функцій (оперативної слухо-мовленнєвої пам'яті, уваги), несформованість таких важливих компонентів навчальної діяльності, як мотивація, контроль та самоконтроль ускладнювали характер мовленнєвої симптоматики дисграфії в учнів ЕГ. Саме поєднання у дослідженні нейропсихологічного та психолінгвістичного підходів до аналізу порушень письма переконливо підтвердило той факт, що порушення усного мовлення не були провідною причиною виникнення дисграфії, про що свідчить наявність патологічних багатотипових помилок в письмових роботах у 84,1 % учнів з нормотиповим розвитком.

4. Обґрунтовано та розроблено корекційно-розвивальний методичний комплекс (КРМК) логопедичної роботи з подолання дисграфії в учнів 2-3 класів ЗЗСО. Підґрунтя його змісту склали теоретичні положення про складну психологічну структуру процесу письма, психологічні передумови, психофізіологічні механізми, які забезпечують його засвоєння; поетапне формування розумових дій. Запропонований комплекс включав поєднання традиційних та авторських корекційно спрямованих методик, які склалися із класичних та авторських багатоваріативних дидактичних ігор, усних та письмових вправ, завдань, комп'ютерних ігор. Особливе місце у змісті КРМК займала розроблена та впроваджена у широку логопедичну практику авторська багатофункціональна методика «Письмо без зошита та ручки», яка наскрізно забезпечила формування в учнів базових мовленнєвих та мовних умінь і навичок. Змістом КРМК передбачалася тісна співпраця логопеда з учителем-класоводом, шкільним психологом та батьками з метою визначення правильного поєднання

навчальних та корекційних завдань, вивчення та врахування індивідуальних мовленнєвих та пізнавальних можливостей учнів тощо.

5. Системна, багаторічна, послідовна, неперервна реалізація розробленого КРМК логопедичної роботи довела його ефективність, підвищила рівень сформованості в учнів ЕГ навички письма за рахунок покращення показників усіх складових функціональної системи письма, що підтверджують статистично значущі відмінності між школярами ЕГ та КГ та порівняльними даними, отриманими в ЕГ на констатувальному та формувальному етапах навчання. За результатами ФЕ 30,5 % учнів ЕГ досягли мовленнєвої норми, 19,4 % учнів ЕГ засвідчили середній рівень сформованості навички письма (14,3 % – КЕ), 45,9 % школярів – рівень нижче середнього (55,6 % – КЕ). Лише у 4,2 % учнів ЕГ залишився низький рівень сформованості навички письма, що у 7 разів менше порівняно з КЕ (31,4 %) та у 11,2 рази менше, ніж в учнів КГ (47,1 %).

Констатовано не лише кількісні, але і якісні позитивні зміни щодо поширеності та характеру усіх типів дисграфічних та дизорфографічних помилок. Поетапне та систематичне використання корекційно-розвивального комплексу на заняттях сприяло поступовій інтеріорізації розумових операцій, що забезпечило успішне засвоєння звуко-буквеного та орфографічного образу слова. Встановлено істотне підвищення рівня розвитку лінгвістичних знань, умінь та навичок, інтелектуальної активності, зростання впевненості у власних можливостях та подолання негативного ставлення до навчального предмету «Українська мова». Водночас встановлено, що внаслідок наявних особливостей психоемоційного розвитку учнів із дисграфією подолання у них дисграфії та дизорфографії потребуватиме постійного логопсихологічного супроводу протягом усього періоду навчання у початкових класах.

Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів обраної нами проблеми. Подальшому вивченню підлягають питання, що стосуються науково-теоретичного обґрунтування та розробки програм корекційно-превентивного та корекційно-розвивального навчання з подолання дисграфії та дизорфографії в учнів середніх класів.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Азова, Ольга Ивановна. Система логопедической работы по коррекции дизорфографии у младших школьников : дис. ... канд. Пед. Наук : 13.00.03 / Ольга Ивановна Азова. Москва, 2006. 329с.
2. Анохин П. К. Избранные труды. Философские аспекты теории функциональной системы / Отв. Ред. Ф. В. Константинов, Б. Ф. Ломов, В. Б. Швырков ; АН СССР, Ин-т психологии. Москва : Наука. 1978. 399 с.
3. Ананьев Б. Г. Анализ трудностей в процессе овладения детьми чтением и письмом. *Известия АПН РСФСР*. Москва : Издательство АНП РСФСР, 1955. Вып. 70. С. 104–148.
4. Аль-Мряят О. Б. Формування графомоторних навичок у дітей з аутизмом: теоретичні засади і шляхи реалізації *Актуальні питання корекційної освіти* : зб. Наук. Праць. 2019. №14. URL: <http://aqce.com.ua/vipusk-n14-2019/al-mrajat-ob-formuvannja-grafo-motornih-navichok-u-ditej.html> (дата звернення: 20.01.2021).
5. Ахутина Т. В. Нейропсихологический подход к диагностике трудностей обучения. *Хрестоматия по нейропсихологии* / Под ред. Е. Д. Хомской. Москва : Институт общегуманитарных исследований, МПСИ, 2004. С. 779–783.
6. Ахутина Т. В. Трудности письма и их нейропсихологическая диагностика. *Письмо и чтение: трудности обучения и коррекция*. Москва : МПСИ, 2001. С. 7- 20.
7. Ануфриев А. Ф., Костромина С. М. Как преодолеть трудности в обучении детей : психодиагностические таблицы : психодиагностические методики : коррекционные упражнения. 3-е изд., перераб. И доп. Москва : Изд. «Ось–89», 2001. 272 с.
8. Бадалян Л. О. Невропатология. Москва : Просвещение, 1982. 209 с.
9. Бартенева Л. І. Підготовка дітей до оволодіння грамотним письмом. *Дефектологія*. 2002. № 2. С. 32.
10. Бартенева Л. І. Передумови формування орфографічної навички у дітей дошкільного віку з НЗНМ. *Теорія і практика сучасної логопедії* : зб. Наук. Праць. Київ : Актуальна освіта, 2004. Вип. 1.

11. Бартенєва Л. І. Мовленнєва готовність семирічок із НЗНМ до засвоєння норм правопису. *Дефектологія*. 2000. № 1. С. 34-38.
12. Безруких М. М. Обучение письму. Екатеринбург : Рама Паблишинг, 2009. 608 с.
13. Безруких М. М. Психофизиологические механизмы трудностей обучения письму на начальном этапе формирования навыка. *Новые исследования* : альманах. Москва : Издательство «Вердана», 2003 №1 (4). С. 138–142.
14. Бернштейн Н. А. Биомеханика и физиология движений : избранные психологические труды. Москва : Издательство Московского психолого-социального института ; Воронеж : Издательство НПО «МОДЭК», 2004. 688 с.
15. Бессонова Т. П.. Содержание и организация логопедической работы учителя-логопеда общеобразовательного учреждения. Москва : АПК и ППРО, 2008. 74 с.
16. Боднар Н. М. Корекційна робота із запобігання дисграфії в дітей молодшого шкільного віку. *Педагогічний альманах*. Херсон, 2016. Вип.30. С. 17- 22
17. Бондар В. І. Проблеми корекційного навчання у спеціальній педагогіці : навч. Посібник. Київ : Наш час, 2005. 176 с.
18. Боряк, Оксана Володимирівна. Теорія і практика формування мовленнєвої діяльності розумово відсталих дітей молодшого шкільного віку : автореф. Дис. ... докт. Пед. Наук : 13.00.03 / Боряк Оксана Володимирівна ; [наук. Консультант Шеремет Марія Купріянівна] ; М-во освіти і науки України, Нац пед. Ун-т ім. М. П. Драгоманова. Київ, 2019. 40 с.
19. Буковцева Н. И. Преодоление дисграфии, обусловленной нарушением языкового анализа и синтеза у учащихся с задержкой психического развития. *Практическая психология и логопедия*. 2004. №2 (9). С. 47–48.
20. Брушневська І. М. Механізми розвитку фонематичного компоненту мовленнєвої діяльності дітей за умов звичайного розвитку. *Збірник наукових праць [Херсонського державного університету]. Педагогічні науки*. 2016. Вип. 70(1). С. 84-88.

21. Вавіна Л. С. Оптична дисграфія у дітей з порушенням зору: прояви, запобігання. *Український логопедичний вісник*. Київ, 2012. № 1 (3). С. 67–71.
22. Вартапетова, Галина Михайловна. Коррекция нарушений письма у учащихся начальных классов с учетом латеральной организации сенсомоторных функций : дис. ... канд. Пед. Наук : 13.00.03 / Галина Михайловна Вартапетова. Екатеринбург, 2002. 242 с.
23. Величенкова О. А., Иншакова О. Б., Ахутина Т. В. Комплексный подход к анализу специфических нарушений письма у младших школьников. *Школа здоровья*. 2001. № 4. С. 47–54.
24. Визель Т. Г. Нарушения чтения и письма у детей дошкольного и младшего школьного возраста : учеб.-метод. Пособие. Москва : Астрель: Хранитель, 2007. 127 с.
25. Винокур А. С. Навчання зв'язної мови учнів-дисграфіків 5 класу логопедичної школи. Київ, 1971.
26. Волоскова, Наталия Николаевна. Трудности формирования навыка письма у учащихся начальных классов: дис. ... канд. Пед. Наук : 13.00.03 / Наталия Николаевна Волоскова. Москва, 1996. 167 с.
27. Волоскова Н. Н. Формирование графомоторного компонента письма у учащихся начальных классов. *Письмо и чтение: трудности обучения и коррекции* : учебное пособие / Под общей редакцией О. Б. Иншаковой. Москва : Издательство МПСИ ; Воронеж : Издательство НПО «МОДЭК», 2001. С. 193–199.
28. Волосюк А. А. Сучасні методи корекції усного та писемного мовлення молодших школярів під час корекційно-логопедичних занять : тематичний збірник праць / Упоряд. За заг. Ред. Гузь Н. Л. Рівне : РОІППО, 2014. 56 с.
29. Волкова Г. А. Методика психолого-логопедического обследования детей с нарушениями речи. Вопросы дифференциальной диагностики : учебно-методическое пособие. Санкт-Петербург : Детство-Пресс, 2009. 144 с.
30. Выготский Л. С. Мысль и слово (Глава 7). *Л. С. Выготский Мышление и речь*. Москва : Лабиринт, 2005. С. 260-318.

31. Гальперин П. Я. Лекции по психологии. Москва : Книжный дом Ун-т : Высш. Школа, 2002. 400 с.
32. Голуб Н. М. Науково-теоретичні засади досліджень писемного мовлення та його порушень. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 19: Корекційна педагогіка та спеціальна психологія* : збірник наукових праць. Київ : Видавництво НПУ імені М. П. Драгоманова, 2012. Вип. 21, С. 54-62.
33. Голуб Н. М. Особливості індивідуального підходу до учнів молодшого шкільного віку при корекції в них недоліків писемного мовлення. *Теорія та методика навчання та виховання* : збірник наукових праць ХНПУ імені Г. С. Сковороди. Харків, 2012 Вип.32. С. 22-33.
34. Голуб Н. М. Труднощі формування навичок мовного аналізу та синтезу в молодших школярів з нормальним мовленнєвим розвитком та порушеннями мовлення. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 19 :Корекційна педагогіка та спеціальна психологія* : збірник наукових праць. Київ : Видавництво НПУ імені М. П. Драгоманова, 2012. Вип. 22. С. 41-46.
35. Голуб Н. М. Дидактичний матеріал з корекції та розвитку писемного мовлення учнів молодшого шкільного віку : навчально-методичний посібник. Київ : Видавничий дім «Слово», 2014. Ч.1. 384 с.
36. Гайдамак М. А., Орлова К. Н. Влияние электромагнитного излучения в быту на человека. *Экология и безопасность в техносфере*. Томск, 2014. С. 376-378.
37. Голуб Н. М. Корекція писемного мовлення в дітей молодшого шкільного віку : монографія. Харків : Майдан, 2014. 366с.
38. Грачёв Н. Н., Мырова Л. О. Защита человека от опасных излучений. Москва : Бином. Лаборатория знаний, 2009. 317 с.
39. Глозман Ж. М. Практическая нейропсихология. Помощь неуспевающим школьникам / Глозман Ж. М. Саратов : Вузовское образование, 2013. 288 с.

40. Грушевская, Майя Степановна. Дисграфия у младших школьников : автореф. Дис. ... канд. Пед. Наук : 13.00.03 / Майя Степановна Грушевская ; АПН СССР:НИИ дефектологии. Москва,1982. 23 с.
41. Гурьянов Е. В. Психология обучения письму. Формирование графических навыков письма / Е.В. Гурьянов. Москва : Издательство Академии педагогических наук РСФСР, 1959. 264 с.
42. Данілавічюте Е. А. Методика подолання фонемо-графічних відхилень у молодших школярів з ДЦП. *Теорія і практика сучасної логопедії* : збірник наукових праць. Київ : Актуальна освіта. 2004. Вип. 1. С. 99-134.
43. Данілавічюте, Еляна Анатоліївна. Порушення письма в учнів II-IV класів з дитячим церебральним паралічем та шляхи їх корекції : дис. ... канд. Пед. Наук : 13.00.03 / Данілавічюте Еляна Анатоліївна ; Ін-т дефектології АПН України. Київ, 1997. 239 арк.
44. Державний стандарт початкової загальної освіти : затверджено Постановою Кабінету Міністрів України від 20 квітня 2011 р. № 462. *Офіційний вісник України*. 2011. № 33. Ст. 1378.
45. Державний стандарт початкової загальної освіти для дітей з особливими освітніми потребами : затверджено постановою Кабінету Міністрів України від 21 серпня 2013 р. № 607. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/607-2013-%D0%BF#Text> (дата звернення: 12.01.2021).
46. Елецкая О. В. Особенности познавательных функций у школьников с дизорфографией. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 19: Корекційна педагогіка та спеціальна психологія* : збірник наукових праць. Київ : Видавництво НПУ імені М. П. Драгоманова, 2012. Вип. 21. С. 359-364.
47. Ефименкова Л. Н. Коррекция устной и письменной речи учащихся начальных классов : книга для логопедов. Москва : Просвещение, 1991. 224 с.
48. Ефименкова Л. Н., Мисаренко Г. Г. Организация и методы коррекционной работы логопеда на школьном логопункте : пособие для логопеда. Москва : Просвещение, 1991. 239 с.

49. Эльконин Д. Б. Этапы формирования действия чтения : фонемный анализ слов. *Эльконин Д.Б. Как учить детей читать*. Москва : Знание, 1976. 64 с. URL: http://pedlib.ru/Books/3/0157/3_0157-1.shtml (дата обращения: 5.09.2020).
50. Журавльова Л. С. Сучасний стан логопедичної практики корекційної роботи з молодшими школярами з дисграфією. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 19: Корекційна педагогіка та спеціальна психологія* : збірник наукових праць. Київ : Видавництво НПУ імені М. П. Драгоманова, 2017. Вип. 34. С. 24-32.
51. Журавльова Л. С. Діти молодшого шкільного віку з мовленнєвими порушеннями у системі освіти. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 19: Корекційна педагогіка та спеціальна психологія* : збірник наукових праць. Київ : Видавництво НПУ імені М. П. Драгоманова, 2016. Вип. 32. С. 101-108.
52. Журавльова Л. С. Порушення письма як одна з проблем шкільного навчання. *Актуальні питання корекційної освіти*. 2017. Вип. 9(1). С. 55-65.
53. Журавльова Л. С. Комплексний аналіз порушень письма у дітей молодшого шкільного віку. *Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету. Серія «Педагогіка»*. 2018. С. 78-73.
54. Журавльова Л. С. Теоретичні питання формування логокопетентності вчителів початкових класів. *Педагогічні науки*. 2017. Вип. LXXVI. Т. 2. С. 72–76.
55. Закон України «Про освіту» від 05 вересня 2017 року (зі змінами, чинними від 19.01.2019). URL: https://www.pedrada.com.ua/files/articles/1484/Zakon_Pro_osvitu_2019_Pedrada.pdf. (дата звернення: 12.10.2020).
56. Золотарева Э. В., Ахутина Т. В. Взаимодействие нейропсихолога и педагога: нейропсихологический анализ и методы коррекции зрительно-пространственной дисграфии. *I Международная конференция памяти А.Р. Лурия* : тезисы докладов / под ред. Е. Д. Хомской, Ж. М. Глозмана, Д. Тапера. Москва : Издательство «Российское психологическое общество», 1997. С. 40–41.

57. Ільяна Валентина Михайлівна. Корекція дислексій в учнів молодших класів спеціальних шкіл для дітей з тяжкими порушеннями мовлення : дис. ... канд. Пед. Наук : 13.00.03 / Ільяна Валентина Михайлівна. Київ, 2010.
58. Ільяна В. М. Методика діагностики порушень читання у молодших школярів із ТПМ. *Український логопедичний вісник* : збірник наукових праць. Київ : Актуальна освіта, 2010. Вип. 1. С. 57-65.
59. Іваненко С. Ф. Из опыта работы по коррекции нарушений устной и письменной речи у младших школьников. *Дефектология*. 1988. № 4. С. 81-84.
60. Іншакова О. Б. Изменение способа анализа ошибок письма при дисграфии у младших школьников. *Изучение нарушений письма и чтения. Итоги и перспективы* : материалы I Международной конференции Российской ассоциации дислексии / Под общ. Ред. Г. В. Чиркіной, Е. В. Оганесяна, М. Н. Русецкой. Москва : Изд-во Московского социально-гуманитарного института, 2004. С. 99–105.
61. Іншакова О. Б., Іншакова А. Г. Проблемные вопросы изучения нарушений письма у младших школьников общеобразовательных школ. *Практическая психология и логопедия*. Москва : Издательство «Коррекционная педагогика, 2003. №1-2 (4-5) С. 37–41.
62. Іншакова О. Б. Некоторые приемы коррекции специфических ошибок чтения и письма. Санкт-Петербург : Образование, 2014. 275 с.
63. Каше Г. А. Подготовка к школе детей с недостатками речи. Москва, 1985. 207 с.
64. Карпенко В. В., Зелінська-Любченко К. О. Напрями логопедичної роботи з корекції дисграфії у молодших школярів. *Сучасні проблеми логопедії та реабілітації* : збірник наукових статей. Суми, 2019. С. 71-73.
65. Карпенко П. П. Роль внимания в происхождении и коррекции дисграфии : автореф. Дисс. ... канд. Психол. Наук. Москва, 1980. 22 с.
66. Коваль Л. В. Значення фонематичного компоненту в системі передумов формування писемних навичок у дітей з ДЦП. *Український логопедичний вісник* : збірник наукових праць. Київ : Актуальна освіта, 2010. Вип. 1. С. 39–42.

67. Коломієць Ю. В., Ніжинська О. В. Особливості порушень писемного мовлення у молодших школярів загальноосвітніх шкіл. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 19: Корекційна педагогіка та психологія* : збірник наукових праць. Київ : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2012. Вип. 21. С. 118-123.
68. Колупаєва, Алла Анатоліївна. Формування у першокласників з мовленнєвими вадами уявлень про фонетичну і графічну систему рідної мови : дис. ... канд. Пед. Наук : 13.00.01 / Колупаєва Алла Анатоліївна. Київ, 1998. 160 с.
69. Комарова В. В., Милостивенко Л. Г., Сумченко Г. М. Соотношение дисграфических и орфографических ошибок у младших школьников с нарушениями речи. *Патология речи: история изучения, диагностика, преодоление* : межвузовский сборник научных трудов. Санкт-Петербург : Образование, 1992. С. 106–116.
70. Кондратенко Л. О. Весела грамота : методичні рекомендації для вчителів та вихователів початкової школи / За ред. Ю. З. Гільбуха. Київ : НПЦ Перспектива, 1995. 144 с.
71. Конопляста, Світлана Юріївна. Психолого-педагогічні основи комплексної корекції мовленнєвого розвитку дітей з ринолалією : автореф. Дис. ... д-ра пед. Наук : 13.00.03 / Конопляста Світлана Юріївна ; НПУ імені М. П. Драгоманова. Київ, 2010. 46 с.
72. Конопляста С. Ю. Психолого-педагогічна діагностика відхилень в розвитку. *Проблеми та перспективи* : збірник наукових праць з проблем дефектології. Луганськ, 2003. Вип. I. С. 131-136.
73. Конопляста С. Ю., Сак Т.В. Логопсихологія : навчальний посібник. Київ : Знання, 2012. 293 с.
74. Концепція Нової Української школи. URL : <https://www.kmu.gov.ua/storage/app/media/reforms/ukrainska-shkola-compressed.pdf> (дата звернення : 12.01.2018).

75. Корекційні програми для дітей з тяжкими порушеннями мовлення. URL: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/navchannya-ditej-u-specialnih-zakladah-osviti/osvita-ditej-z-osoblivimi-potrebami/navchalni-programi/korekcijni-programi> (дата звернення: 12.08.2020).
76. Корнев А. Н. Нарушения чтения и письма у детей. Санкт-Петербург : Издательство «Речь», 2003. 330 с.
77. Корнеев, Алексей Андреевич. Структурный анализ взаимодействия когнитивных и двигательных компонентов навыка письма : дис. ... канд. Псих. Наук : 19.00.01 / Корнеев Алексей Андреевич. Москва, 2005. 139 с.
78. Корнев А. Н. Метаязыковые механизмы нарушения письма и чтения у детей. *Нарушения письма и чтения: теоретический и экспериментальный анализ* / Под ред. О. Б. Иншаковой. Москва : В. Секачев, НИИ Школьных технологий, 2008. С. 64–74.
79. Корнев А. Н. Методика оценки автоматизированности навыка письма. *Проблемы патологии развития и распада речевой функции (материалы научно-практической конференции «Центральные механизмы речи», посвященной памяти проф. Н. Н. Трауготт)* / под ред. М.Г. Храковской. Санкт-Петербург : Издательство Санкт-Петербургского университета, 2001. С. 54–59.
80. Крещенко О. Ю. Связь развития познавательных функций с трудностями письма у младших школьников. *Онтогенез речевой деятельности: норма и патология* : монографический сборник. Москва : «Прометей», МПГУ, 2005. С. 282–287.
81. Кузьмінська Є. О. Проблема підготовки розумово відсталих дітей до опанування грамоти в загальній та спеціальній психолого-педагогічній літературі. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та психологія* : збірник наукових праць. Київ : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2013. Вип. 23. С. 137-140.
82. Лазарева І. А. Особливості логопедичної роботи з корекції проявів оптичної дисграфії у молодших школярів. *Вісник Луганського національного*

університету імені Тараса Шевченка. Сер. Логопедія. 2011. Вип. № 14 (225), Ч. II. С. 133-140.

83. Лалаева Р. И., Венедиктова Л. В. Нарушение чтения и письма у младших школьников. Диагностика и коррекция. Ростов на Дону : Феникс, Санкт-Петербург : Союз, 2004. 224 с.

84. Лалаева Р. И. Дисграфия. *Хрестоматия по логопедии (извлечения и тексты)* : в 2-х томах. Москва :, 1997. Т.2. С. 503–511.

85. Лалаева Р. И. Дифференциальная диагностика и коррекция нарушений чтения и письма у младших школьников : учебно-метод. Пособие. Р. И. Лалаева, Л. В. Венедиктова ; Рос. Гос. Пед. Ун-т им. А. И. Герцена. Санкт-Петербург : Образование, 1997. 171 с.

86. Лалаева Р. И. Дисграфия. Психофизиологическая структура процесса письма. Логопедия : методическое наследие : пособие для логопедов и студ. Дефектол. Фак. Пед. Вузов : в 5 кн. / Под ред. Л. С. Волковой. Москва : Гуманит. Изд. Центр Владос, 2003. Кн. IV : Нарушения письменной речи : Дислексия. Дисграфия. 304 с.

87. Лист МОН України «Щодо організації навчання осіб з особливими освітніми потребами у закладах загальної середньої освіти у 2020/2021 навчальному році» (31.08.2020 № 1/9-495) URL: <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v-495729-20#Text> (дата звернення: 16.09.2020).

88. Левина Р. Е. Нарушения письма у детей с недоразвитием речи. Москва : Изд-во АПН РСФСР. 1961. 310 с.

89. Левина Р. Е. Общая характеристика недоразвития речи у детей и его влияние на овладение письмом. Логопедия : методическое наследие : пособие для логопедов и студ. Дефектол. Фак. Пед. Вузов : в 5 кн. / Под ред. Л. С. Волковой. Москва : Гуманит. Изд. Центр Владос, 2003. Кн. IV : Нарушения письменной речи : Дислексия. Дисграфия. 304 с.

90. Ленів З. П., Сушко О. І. Практичні аспекти формування ручного праксису в дітей із порушеннями мовлення. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 19: Корекційна педагогіка та*

психологія : збірник наукових праць. Київ : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2012. Вип. 21. С. 156-160.

91. Леонтьев А. А. Психолінгвістическіе единицы и порождение речевого высказывания. URSS. 2020. 312 с.

92. Леонтьев А. А. Основы психолінгвістики. Москва : Academia, 2005. 288 с.

93. Логинова Е. А. Актуальные вопросы логопедии в изучении дисграфии, организации её диагностики и коррекции. *Изучение нарушений письма и чтения. Итоги и перспективы*. Москва : Изд-во МСГИ, 2004. С. 167–174.

94. Логинова Е. А. Нарушения письма. Особенности их проявления и коррекции у младших школьников с задержкой психического развития : учебное пособие / под ред. Л. С. Волковой. Санкт-Петербург : Детство-пресс, 2004. 208 с.

95. Логінова Е. А. Формування оптико-просторових уявлень у дітей зі стертою формою дизартрії. *Дефектологія*. Київ, 2000. № 1. С. 21-24.

96. Логопедія : підручник / за ред. М. К. Шеремет. Київ : Видавничий Дім «Слово», 2015. 776 с.

97. Логопедия : учебник для студентов дефектол. Фак. Пед. Вузов. / Под ред. Волковой С. Н., Шаховской Л. С. Москва : Гуманит. Изд. Центр ВЛАДОС, 2013.

98. Лурия А. Р. Высшие корковые функции человека. Санкт-Петербург : Издательство «Питер», 2008. 624 с.

99. Лурия А. Р. Очерки психофизиологии письма. Москва : Академия, 2014. 308 с.

100. Лурия А. Р. Психологическое содержание процесса письма. Москва : Академия, 2013. 655 с.

101. Ляпидевский С. С. Дисграфии у детей и их патофизиологический характер : учебно-воспитательная работа в специальных школах. Москва, 1953. Вып. 3. С. 42-79.

102. Максимишина С. А. Логопедична робота з корекції оптичної дисграфії у молодших школярів. *Молодий вчений*. 2017. №22. С. 182-183.

103. Малярчук А. Я. Розвиток усного та писемного мовлення молодших школярів. Київ : Літера ЛТД, 2006. 336 с.
104. Мартиненко І. В. Логопсихологія: курс лекцій : навчальний посібник. 2 вид., виправл. і доповн. Київ : ДІА, 2016. 116 с.
105. Марченко І. С., Лужецька Г. М. Корекція уваги у першокласників із тяжкими порушеннями мовлення. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 19: Корекційна педагогіка та психологія* : збірник наукових праць. Київ : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2011. Вип. 17. С. 154-160.
106. Марченко І. С., Кобилякова Т. В. Профілактика оптичної дисграфії : навчально-методичний посібник / Уклад.: Київ : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2011. 101 с.
107. Маслова Т. В., Найдьонова Н. А. Полодання дисграфії та дислексії в мінімальний термін на шкільному логопедичному пункті. *Таврійський вісник освіти*. 2014. №2. С. 155-163.
108. Мнухин С. С. К вопросу о приобретенных расстройствах памяти, чтения, письма и счета у детей. Нервные и психические заболевания в условиях военного времени. Ленинград : НИПНИ им. А. И. Бехтерева, 1949. С. 266–273.
109. Мастюкова Е. М. Лечебная педагогика (ранний и дошкольный возраст) : советы педагогам и родителям по подготовке к обучению детей с особыми проблемами в развитии. Москва : Гуманит. Изд. Центр ВЛАДОС, 1997. 304 с.
110. Мельніченко Т. В. Фонологічний компонент мовлення як складова частина успішного засвоєння учнями з ТПМ знань з української мови. *Дослідження молодих учених у контексті розвитку сучасної науки* : матеріали Всеукр. Наук.-практ. Конф. (20 квітня 2011р.) / За заг. Ред. Огнев'юка В. О. Київ : Київський ун-т імені Бориса Грінченка, 2011. С. 106-109.
111. Международная классификация болезней (10-й пересмотр). Классификация психических и поведенческих расстройств. Клинические описания и указания по диагностике (МКБ –10) / Пер. на рус. Язык ; под ред. Ю. Л. Нуллера, С. Ю. Циркина. Київ : Факт, 1999. 272с.

112. Методика навчання української мови в початковій школі : навч.-метод. Посіб. Для студ. Вищ. Навч. Закл./ занаук. Ред. М. С. Вашуленка. Київ : Літера ЛТД, 2010. 364с.
113. Методы обследования речи детей: Пособие по диагностике речевых нарушений / Под общей ред. Проф. Г. В. Чиркіной. Москва : АРКТИ, 2005. 240 с.
114. Миронова С. П. Робота фахівців з сім'ями, які виховують дітей з особливими освітніми потребами. *Актуальні питання корекційної освіти(педагогічні науки)*. 2017. № 9. URL: <http://aqce.com.ua/vipusk-n9-2017/mironova-sp-robota-fahivciv-z-simjami-jaki-vihovujut-ditej-z-osoblivimi-osvitnimi-potrebami.html> (дата звернення: 16.09.2018).
115. Мисаренко Г. Г. Технология коррекции письма: трудности кодирования слова и способы их преодоления. *Логопед*. Москва : Издательство «ООО Творческий Центр Сфера». 2004. № 4. С. 13–25.
116. Моисеева Т. В. Предупреждение нарушений письма и чтения на начальном этапе их формирования у учащихся младших классов. *Школьный логопед*. Москва : Издательский дом «Образование плюс», 2006. № 1(10). С. 11–19.
117. Наказ Про затвердження типової освітньої програми початкової освіти спеціальних закладів загальної середньої освіти для дітей з особливими освітніми потребами (26.07.2018 № 814). Із змінами, внесеними згідно з Наказом Міністерства освіти і науки № 917 від 16.08.2018. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v0814729-18> (дата звернення 20.12.2019).
118. Назарова А. А. Роль изучения анамнестических сведений в комплексном изучении нарушений письма младших школьников. *Нарушения письма и чтения: теоретический и экспериментальный анализ* / Под ред. О.Б. Иншаковой. Москва : В. Секачев, НИИ Школьных технологий, 2008. С. 95–101.
119. Назарова Л. К. О роли речевых кинестезий в письме. *Советская педагогика*. 1952. № 6. С. 37–51.
120. Момот Т. Л. Логопедичні зошити № 1, 2, 3 для розвитку усного і писемного мовлення. Тернопіль : Навчальна книга–Богдан, 2015. 48 с.

121. Немцова Наталия Леонидовна. Зеркальные ошибки письма : дисс. ... канд. Пед. Наук : 13.00.03 / Немцова Наталия Леонидовна. Москва, 1999. 153 с.
122. Никашина Н. А. Устранение недостатков произношения и письма у младших школьников. *Недостатки речи у учащихся начальных классов массовой школы* / Под ред. Р. Е. Левиной. Москва : Издательство «Просвещение», 1965. С. 46–66.
123. Новак О. М. Психологічні аспекти писемного мовлення. *Актуальні питання корекційної освіти*. 2011. Вип. 2. С. 184-193.
124. Одиноква Н. А. Предупреждение оптической дисграфии у детей дошкольного возраста нарушением зрения в условиях детского сада. *Научный часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та психологія* : збірник наукових праць. Київ : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2011. Вип. 18. С. 179-183.
125. Парасоцький О. В. Стан сформованості лексичної сторони мовлення у молодших школярів із НЗНМ у її семантико-морфологічній ланці. *Український логопедичний вісник* : збірник наукових праць. Київ : Актуальна освіта, 2010. Вип. 1. С. 42-46.
126. Парамонова Л. Г. Дисграфия: диагностика, профилактика, коррекция. Санкт-Петербург : Детство-пресс, 2006. 128 с
127. Парамонова Л. Г. К вопросу дисграфии у учащихся общеобразовательных школ. *Изучение нарушений письма и чтения. Итоги и перспективы*. Москва : Изд-во МСГИ, 2004. С. 180–187.
128. Пахомова Н. Г. Диагностика мовленнєвої готовності дітей старшого дошкільного віку з дизартрією до навчання в школі : навчально-методичний посібник. Полтава : АСМІ, 2008. 84 с.
129. Підручник для 2 класу: Українська мова / М. С. Вашуленко, С. Г. Дубовик. Київ : Освіта, 2013. 161 с.
130. Підручник для 3 класу: Українська мова / М. С. Вашуленко, О. І. Мельничайко, Н. А. Васильківська. Київ : Освіта, 2013. 192 с.

131. Підручник для 2 класу: Українська мова / Захарійчук М. Д., Мовчун А. І. Київ : Грамота, 2013. 63 с.
132. Підручник для 3 класу: Українська мова / Захарійчук М. Д., Мовчун А. І. Київ : Грамота, 2013. 176 с.
133. Поваляева М. А. Профилактика и коррекция нарушенной письменной речи. Качество образования : учебное пособие. Ростов-на-Дону:Феникс, 2006, 160 с.
134. Правдина О. В. Логопедия : учебное пособие для студентов дефектолог. Фак-тов пед. Ин-тов. Москва : Просвещение, 1973. 272 с.
135. Пінчук Ю. В. Зміст спільної діяльності логопеда і психолога при подоланні дисграфії в учнів молодших класів загальноосвітньої школи. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 19: Корекційна педагогіка та психологія* : збірник наукових праць. Київ : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2011. №18. С.195-199.
136. Пічугіна Т. В. Рання діагностика дітей із дислексією та дисграфією (методичні рекомендації). *Дефектологія*. 1998. № 1. С. 6–13.
137. Пічугіна Т. В. Порушення письма у дітей з важкими мовленнєвими вадами. *Дефектологія*. 1998. № 2. С. 6–9.
138. Пічугіна, Тетяна Вікторівна. Педагогічна корекція дисграфії у слабозорих молодших школярів : автореф. Дис. ... канд. Пед. Наук : 13.00.03 / Пічугіна Тетяна Вікторівна. Київ, 2001. 20 с.
139. Положення про логопедичні пункти системи освіти : від 13 травня 1993 року : URL:: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/z0059-93> (дата звернення: 3.09.2020).
140. Порядок організації інклюзивного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах : затверджено Постановою Кабінету Міністрів України від 15 листопада 2011 року. URL : <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/872-2011> (дата звернення: 3.09.2020).
141. Потапенко О. М., Опанасюк І. С. Проблема «Прихованої ліворукості» та її роль у мовленнєвому розвитку дітей. *Науковий часопис Національного*

педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 19: Корекційна педагогіка та психологія : збірник наукових праць. Київ : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2012. Вип. 22. С. 206-210.

142. Прищепова И. В. К вопросу о дизорфографии у учеников младших классов общеобразовательной школы, имеющих нарушения речи. *Патология речи: история, изучение, диагностика, преодоление* : сборник. Санкт-Петербург, 1992. С. 124.

143. Програма з корекційно-розвиткової роботи «Корекція мовлення» для 1-4 класів закладів загальної середньої освіти для дітей з тяжкими порушеннями мовлення / Укл. Трофименко Л. І., Ільяна В. М., Пригода З. С., Аркадьєва О. О., Грибань Г. В. Київ : Інститут спеціальної педагогіки НАПН України, 2018. 89 с.

144. Психологічний словник / Авт.-уклад. В. В. Синявський, О. П. Сергєєнкова ; за ред. Н. А. Побірченко. Київ : Науковий світ, 2007. 274 с.

145. Разживина Н. В. Особенности познавательной деятельности у младших школьников с дисграфией. *Практическая психология и логопедия*. Москва : Издательство «Коррекционная педагогика», 2005. № 3 (14) С. 50–55.

146. Рібцун Ю. В. Програми з корекційно-розвиткової роботи «Корекція розвитку» для спеціальних загальноосвітніх навчальних закладів для дітей із тяжкими порушеннями мовлення (підготовчий, 1-4 класи). Київ, 2015. 64 с.

147. Российская Е. Н. Методика формирования самостоятельной письменной речи у детей. Москва : Издательство Айрис-пресс, 2005. 240 с.

148. Рубинштейн С. Л. Проблемы общей психологии. Москва, 1973. 21 с.

149. Савченко М. А. Методика виправлення вад вимови у дітей. Київ : Освіта, 1992. 176 с.

150. Садовнікова І. М. Коррекционное обучение школьников с нарушениями чтения и письма : пособие для логопедов, учителей, психологов дошкольных учреждений и школ различных типов. Москва : АРКТИ, 2005. 400 с.

151. Синьов В. М., Шеремет М. К., Руденко Л. М., Шульженко Д. І. Освітньо-психологічна інтеграція школярів із психофізичними порушеннями в у сучасних умовах України. *Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки)* :

- збірник наукових праць : у 2 т. / за ред. В. М. Синьова, О. В. Гаврилова. Кам'янець-Подільський : ПП Медобори-2006, 2016. Т.2 (7). Вип. 7. С. 323-344.
152. Соколова Ю. Тести на готовність до школи дитини 5-6 років. Київ : Країна Мрій, 2008. 64 с.
153. Сиротюк А. Л. Нейропсихологическое и психофизиологическое сопровождение обучения. Москва : ТЦ Сфера, 2003. 288 с.
154. Спирова Л. Ф., Ястребова А. В. Дифференцированный подход к проявлению нарушений письма и чтения учащихся общеобразовательной школы. *Дефектология*. 1988. №5. С. 3–9.
155. Соботович Є. Ф. Психолінгвістическа структура речевої діяльності і механізми її формування. Київ : ИЗМН, 1997. 44 с.
156. Соботович Є. Ф., Гопиченко Е. М. Фонетическі помилки в письмі умовно відсталих учасників молодших класів. *Хрестоматія по логопедії* : в 2-х томах. Москва, 1997. Т.2. С. 469-481.
157. Соботович Є. Ф. Психолінгвістична періодизація мовленнєвого розвитку дітей дошкільного віку. *Теорія і практика сучасної логопедії* : збірник наукових праць. Київ : Актуальна освіта. Вип 1. 2004. С.7-35.
158. Соботович Є. Ф., Тищенко В. В. Програмні вимоги до корекційного навчання з розвитку мовлення дітей старшого дошкільного віку з вадами інтелекту : програмно-методичний комплекс. Київ : Актуальна освіта, 2004. 144 с.
159. Стрілецька С. В. Сучасні наукові підходи до вивчення дитячої дисграфії та класифікації її видів. *Теоретичні питання культури, освіти та виховання*. 2010. № 42. С. 197-200.
160. Тарасун В. В. Нетрадиційний метод формування у дітей писемного мовлення: читання «з першого погляду». *Дефектологія*. 2000. № 4. С. 30-35.
161. Тарасун В. В. Нетрадиційний метод формування писемного мовлення: письмо «з одного розчерку». *Дефектологія*. 2002. № 2. С. 2.
162. Тарасун В. В. Концепція державного стандарту освіти учнів із порушеннями мовленнєвого розвитку (2000 р.). *Хрестоматія з логопедії* :

навчальний посібник / Шеремет М. К., Мартиненко І. В. Київ : КНТ, 2006. С. 64-81.

163. Тарасун В. В. Модель процесу породження писемного мовлення як особливої форми комунікації. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 19: Корекційна педагогіка та психологія* : збірник наукових праць. Київ : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2015. Вип. 29. С. 29–102.

164. Тарасун В. В. Морфофункціональна готовність дітей з особливостями у розвитку до шкільного навчання: діагностика і формування (нейропсихологічний супровід) : монографія. Київ, 2008. 299 с.

165. Тарасун В. В. Писемне мовлення: запобігання і корекція порушень : науково-методичний посібник. Київ : МП Леся, 2007. 151 с.

166. Тарасун В. В. Основи теорії і практики логодидактики : підручник для вищих навчальних закладів. Київ : Каравела, 2017. 316 с.

167. Тараканова Алла Алексеевна. Логопедическая работа по формированию мыслительных операций в системе коррекции дисграфии у младших школьников : дис. ... канд. Пед. Наук : 13.00.03 / Тараканова Алла Алексеевна. Санкт-Петербург, 2001. 299 с.

168. Тенцер Л. В. До проблеми формування мовних понять у молодших школярів із порушеннями писемного мовлення в системі навчання початкового курсу української мови. *Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка*. 2013. Вип. 23. С. 341-349.

169. Тенцер Л. В. Організація та зміст корекційної логопедичної роботи з молодшими школярами із порушеннями писемного мовлення. *Логопедія*. № 3. 2013. С. 80-90.

170. Тенцер Л. В. Психолінгвістичні механізми виникнення різних форм дисграфії у дітей молодшого шкільного віку. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 19: Корекційна педагогіка та психологія* : збірник наукових праць. Київ : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2014. Вип.26. С. 221-227.

171. Тенцер Л. В. Науково-методичні основи навчання грамоти молодших школярів із дисграфією. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 19: Корекційна педагогіка та психологія* : збірник наукових праць. Київ : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2014. Вип. 27. С. 198-203.
172. Тенцер Л. В., Чередніченко Н. В. Автореферат на авторську методику «Письмо без зошита і ручки» («ПБЗР»). *Свідоцтво про реєстрацію авторського права на твір №101449*, 28.12.20, заявка №103341 21.12.20; опубл. 28.12.2020.
173. Тенцер Л. В. Обґрунтування та зміст діагностичної методики дослідження навичок письма у молодших школярів із дисграфією. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 19: Корекційна педагогіка та психологія* : збірник наукових праць. Київ : НПУ імені М. П. Драгоманова, Київ, 2015. Вип. 29. С. 102-112.
174. Тенцер Л. В. Порівняльний аналіз експериментального вивчення молодших школярів із вадами письма та з нормальним мовленнєвим розвитком. *Логопедія. №9*. 2016. С. 77-84.
175. Тенцер Л. В. Теоретичні основи формування та корекції навички грамотного письма в учнів із дисграфією. *Корекційна та інклюзивна освіта очима молодих науковців* : збірник наукових праць Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка. 2017. Вип. 5. С. 188-199.
176. Тенцер Л. В. Зміст та методика подолання графічних та оптико-просторових помилок в системі корекційно-розвивального навчання молодших школярів із дисграфією. *Логопедія*. 2017. №12. С. 98-105.
177. Тищенко В. В. Ієрархія фонематичних процесів в онтогенезі дитячого мовлення. *Теорія і практика сучасної логопедії* : збірник наукових праць. Київ : Актуальна освіта, 2007. Вип.4. С. 3-18.
178. Тищенко В. В. Формування слухового контролю в мовленнєвій діяльності старших дошкільників із загальним недорозвиненням мовлення. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені*

- М. П. Драгоманова. *Серія 19: Корекційна педагогіка та психологія* : збірник наукових праць. Київ : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2015. Вип. 29. С. 112–118.
179. Токарева О. А. Расстройства чтения и письма (дислексии и дисграфии). *Хрестоматия по логопедии (извлечения и тексты)* / Под ред. Л. С. Волковой и В. И. Селиверстова. Москва : Гуманитарный издательский центр ВЛАДОС, 1997. Т. 2. С. 456 – 469.
180. Трофименко Л. І. Механізми засвоєння лексико-граматичних одиниць мови учнями молодшого шкільного віку із нерізко вираженим загальним недорозвиненням мовлення. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 19: Корекційна педагогіка та психологія* : збірник наукових праць. Київ : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2015. Вип. 29. С. 112–118.
181. Федоренко С. В. Особливості методики навчання грамоти дітей зі зниженим зором : матеріали до вивчення курсу «Методика викладання мови в школах для сліпих та слабозорих дітей». Київ, 2004. 67 с.
182. Фомічова Л. І. Педагогічні технології корекції порушень у сприйманні дошкільників з вадами слуху. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 19: Корекційна педагогіка та психологія* : збірник наукових праць. Київ : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2016. Вип. 29. С. 191–197.
183. Филичева Т. Б., Чевелева Н. А., Чиркіна Г. В. Основы логопедии : учеб. Пособие для студентов педагогических институтов. Москва : Просвещение, 1989. 223 с.
184. Хрестоматия по логопедии (извлечения и тексты) : учебное пособие для студентов высших учебных и средних специальных педагогических учебных заведений : в 2 т. / Под ред. Л. С. Волковой и В. И. Селиверстова. Москва : Гуманит. Изд. Центр ВЛАДОС, 1997. Т. II. 656 с.
185. Хватцев М. Е., Логопедия : книга для препод. И студ. Высш. Пед. Учеб. Заведений : в 2-х кн. / под ред. Р. И. Лалаевой, С. Н. Шаховской. Москва : Владос, 2010. Кн.1. 272 с.

186. Цветкова Л. С. Нейропсихология счета, письма и чтения: нарушение и восстановление. Москва : МПСИ ; Воронеж : Издательство НПО «МОДЭК», 2000. 304 с.
187. Хрестоматія з логопедії : навчальний посібник / М. К. Шеремет, І. В. Мартиненко. Київ : КНТ, 2006. 360 с.
188. Чередніченко Н. В., Горбачова Д. М. Комплексна діагностика дисграфічних та дизорфографічних помилок у письмі молодших школярів із порушенням писемного мовлення. *Логопедія*, 2015. № 5. С. 73-84.
189. Чередніченко Н. В., Горбачова Д. М. Формування фонетико-графічної грамотності у молодших школярів із порушеннями мовленнєвого розвитку в умовах корекційного навчання : навчально-методичний посібник. Київ : ДІА, 2016. 212 с.
190. Чередніченко Н. В., Пелешенко О. С. До проблеми засвоєння основ фонетики та графіки молодшими школярами із порушеннями писемного мовлення. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 19: Корекційна педагогіка та психологія* : збірник наукових праць. Київ : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2012. Вип.21. С.298–302.
191. Чередніченко Н. В., Пелешенко О. С. Діагностика фонетико-графічних умінь та навичок у молодшими школярами із порушеннями писемного мовлення. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 19: Корекційна педагогіка та психологія* : збірник наукових праць. Київ : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2013. Вип. 23. С. 266–273.
192. Чередніченко Н. В., Пелешенко О. С. Діагностика лінгвістичних здібностей у молодших школярів із порушеннями мовлення при опануванні ними фонетико-графічних умінь та навичок. *Логопедія*, 2013. № 4. С. 76-86.
193. Чередніченко Н. В. Попкова О. С. Зміст та методика формування передумов до засвоєння фонетико-графічних умінь та навичок у молодших школярів із порушеннями мовленнєвого розвитку в умовах корекційного навчання. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені*

М. П. Драгоманова. Серія 19: Корекційна педагогіка та психологія : збірник наукових праць. Київ : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2018. Вип. 35. С. 99-105.

194. Чередніченко Н. В., Клименко І. В., Тенцер Л. В. Порухення письма у молодших школярів: діагностика та корекція : навчально-методичний посібник. Київ : ДІА, 2016. 248 с.

195. Чередніченко Н. В. Комплексний підхід у корекційній роботі з попередження та подолання труднощів засвоєння писемного мовлення у школярів із тяжкими вадами мовлення. *Дефектологія*. 2005. № 2. С. 34-37.

196. Чередніченко Н. В. Методика формування в учнів із тяжкими вадами мовлення звукового аналізу та синтезу слів. *Педагогіка та методики: спеціальні*. Київ : НПУ імені М.П.Драгоманова. 2001. . 133–146.

197. Чередніченко Н. В. Психолінгвістичні та психолого-педагогічні передумови формування навички письма. *Теорія і практика сучасної логопедії* : збірник наукових праць. Київ : Актуальна освіта, 2007. Вип.16. 323 с.

198. Чередніченко Н. В. Типи та механізми дисграфічних помилок у писемному мовленні молодших школярів. *Логопедія*. 2012. № 2. С. 94-102.

199. Чередніченко Н. В., Курбатова А. Вивчення особливостей графічної навички письма у молодших школярів з тяжкими порушеннями мовлення. *Педагогіка та методики: спеціальні* : збірник наукових праць. Київ : НПУ ім. М. П. Драгоманова. 2000.

200. Чередніченко Н. В., Курбатова А. І. Формування графічної навички письма у дітей з різними вадами мовлення в умовах корекційного навчання : навчально-методичний посібник. Київ : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2009. 96 с.

201. Чередніченко Н. В. Початковий курс навчання української мови молодших школярів із тяжкими порушеннями мовлення (ТПМ). Київ : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2017. 205 с.

202. Чередніченко Н. В., Тенцер Л. В. Практична реалізація наукових принципів корекційного логопедичного впливу на дітей із порушеннями писемного мовлення. *Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка*. 2012. Вип. 21. С.172-178.

203. 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* : збірник наукових праць. Київ : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2012. Вип.22. С. 272-275.

204. Чередніченко Н. В., Тенцер Л. В. Сучасні підходи до проблеми дисграфії та дизорфографії у молодших школярів. *Актуальні проблеми логопедії* : II Міжнародна науково-практична конференція, 15-16 жовтня 2014р. Київ, 2014. С. 5

205. Чередніченко Н. В., Тенцер Л. В. Зміст та організація логопедичної роботи з подолання дисграфії у молодших школярів в умовах корекційного та інклюзивного навчання. *Актуальні питання корекційної освіти* : збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. 2019. Вип. 13. С. 312-324.

206. Чередніченко Н.В., Тенцер Л.В. Результати впровадження комплексної системи корекції фонетико-графічних помилок у молодших школярів із дисграфією *Збірник наукових праць Сумського державного педагогічного університету імені А.С.Макаренка «Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології»* 2020. Вип. 8. С.40 – 57.

Шахнарович А.М., Юрьева Н.М. Психолінгвістический анализ семантики и грамматики: На материале онтогенеза речи. – Москва: Наука, 1990. – С.16-50.

207. Чиркина, Галина Васильевна. Недостатки письма у детей с дефектами артикуляционного аппарата, пути их преодоления и предупреждения : автореф. Дис. ... канд. Пед. Наук : 13.00.03 / Чиркина Галина Васильевна. Москва , 1967. 18 с.

208. Швалюк Тетяна Миколаївна. Формування складних синтаксичних конструкцій у дітей старшого дошкільного віку з тяжкими порушеннями мовлення : автореф. Дис. ... канд. Пед. Наук : 13.00.03 / Швалюк Тетяна Миколаївна. Київ, 2013. 18 с.

209. Шеремет М. К. Мовленнєва діяльність в системі підготовки дитини до школи. *Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету. Серія соціально-педагогічна*. 2008. Вип. VIII.
210. Шеремет М. К. Становлення особистості дитини в умовах сучасного розвитку суспільства: соціально-педагогічний, психологічний, корекційний і медичний аспекти. *Матеріали всеукраїнської науково-практичної конференції*. Полтава, 2019. С. 43-48.
211. Шеремет М. К. Актуальні проблеми спеціальної освіти. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та психологія* : збірник наукових праць. Київ : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2007. Вип.7. С. 79–81.
212. Шеремет М. К., Коломієць Ю. В. Нейропсихологічний аспект готовності до шкільного навчання дітей із тяжкими порушеннями мовлення. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та психологія* : збірник наукових праць. Київ : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2016. Вип. 23. С. 240–247.
213. Шеремет М. К., Пахомова Н. Г. Формування мовленнєвої готовності дітей старшого дошкільного віку з дизартрією до навчання в школі : навч.-метод. Посібник. Київ : Національний педагогічний університет ім. М. П. Драгоманова, 2009. 137 с
214. Шульженко Д. І. Методологія інклюзивної форми освіти. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 19 : Корекційна педагогіка та спеціальна психологія*, 2017. Вип. 33. С. 107- 117.
215. Эльконин Д. Б. Развитие устной и письменной речи учащихся. Москва : Издательство «ИНТОР», 1998. 112 с.
216. Щерба Л. В. Языковая система и речевая деятельности. Ленинград : Наука, 1974. 428 с.

217. Яковенко А. О. Корекційно-логопедична програма з формування мовленнєвої готовності дітей старшого дошкільного віку до школи. *Витоки педагогічної майстерності* : збірник наукових праць. 2017. Вип. 20. С. 251–256.
218. Яковенко, Анна Олександрівна. Формування мовленнєвої готовності старших дошкільників з логопатологією до інтегрованого навчання : автореф. Дис. ... канд. Пед. Наук : 13.00.03 / Яковенко Анна Олександрівна. Київ, 2018. 19 с.
219. Ястребова А. В., Спирина Л. Ф., Бессонова Т. П. Учителю о детях с недостатками речи. Изд. 2-е . Москва : АРКТИ, 1997. 131 с.
220. Нова українська школа. Концептуальні засади реформування середньої школи. Концепція нової української школи : документ пройшов громадські обговорення і ухвалений рішенням Колегії МОН 27/10/2016. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf>. (дата звернення: 12.08.2019).
221. Про внесення змін до Закону України «Про освіту» щодо особливостей доступу осіб з особливими освітніми потребами до освітніх послуг. Закон України від 23 травня 2017 року №2053–VIII. URL: <https://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/2053-viii> (дата звернення: 12.08.2019).
222. Типова освітня програма, розроблена під керівництвом Савченко О. Я. 1-2 клас : затверджено Наказом Міністерства освіти і науки України від 08.10.2019 року №1272) URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna20serednya/programy-1-4-klas/2019/11/1-2-dodatki.pdf> (дата звернення: 17.10.2020).
223. Типова освітня програма, розроблена під керівництвом Савченко О. Я. 3-4 клас : затверджено Наказом Міністерства освіти і науки України від 08.10.2019 року №1273) URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna20serednya/programy-1-4-klas/2020/11/20/Savchenko.pdf> (дата звернення: 17.10.2020).
224. Archibald L., Gathercole S. E. Short-term and working memory in specific language impairment. *International Journal of language 586 and Communication*

- Disorders*. 2006. 41. 675-693. [URL:http://dx.doi.org/10.1080/13682820500442602](http://dx.doi.org/10.1080/13682820500442602).
(дата звернення: 21.08.2020).
225. Bakwin H. Reading disability in twins. *Developm. Med. And child Neural*. Vol. 15, 1973. P. 184–187.
226. Gordon H. W. Cognitive asymmetry in dyslexia families II. *Neuropsychologia*. 1980. Vol. 18. № 6. P. 645–656.
227. Carwey D. W. *Dysgraphia: Why Johnny Can't Write : A Handbook for Teachers and Parents* 3rd Edition. 2000.
228. Chomsky N. *Language and mind*. New-York : Harcourt Brace Jovanovich, 1972. 194 p.
229. Martin N. C. J., Piek P., Hay D. A. DCD and ADHD: A genetic study of their shared etiology. *Hum Movement Sci*. 2006. Vol. 25. P. 110–124.
230. Nicolson R. I., Fawcett A. J. Dyslexia, dysgraphia, procedural learning and the cerebellum. *Cortex*. 2011. 47 (1). January. P. 117–127
231. Richards T. L. Contrasting Brain Patterns of Writing-Related DT Parameters, fMRI Connectivity, and DTI-fMRI Connectivity Correlations in Children with and without Dysgraphia or Dyslexia. *NeuroImage : Clinical* / T. L. Richards, T. J. Grabowskia, P. Boord, K. Yagle, M. Askren, Z. Mestre, P. Robinson, O. Welker , D. Gulliford, W. Nagy, V. Berninger, 2015. №8. P. 1–31.
232. Roudinesco M. L., Trela V, Trela M. Etude de quarante cas de dyslexie d'évolution sem-linkMme Roudinesco sem-linkJ. *Trélat sem-linkMme Trélat Enfance Année*. 1950. №1. P. 31–40.

ДОДАТКИ

Додаток А

Протоколи психолого-логопедичного обстеження учнів із різним ступенем прояву дисграфії

Протокол 1. Психолого-логопедичне обстеження учня 2 класу Івана В.

З анамнезу: даних про наявність у батьків і родичів нервово-психічних, соматичних захворювань, мовленнєвих порушень не було. Дитина від першої вагітності, яка протікала з токсикозом протягом усього періоду вагітності. Пологи у визначений термін, вага 3.500кг, зріст 51см. Вроджених вад не виявлено, травми під час пологів відсутні. Новонароджений був обвитий пуповиною, закричав не відразу. Дитину принесли годувати через 10 годин. Ранній психофізичний розвиток відповідав низьким параметрам норми.

Ранній мовленнєвий розвиток: гуління – у 3,5 міс, лепет малоактивний – у 8 міс. Перші слова з'явилися в 2 роки, фразове мовлення – після 3-х років. На момент обстеження виявлено такі *порушення усного мовлення*:

1. *Стан імпресивного мовлення*: хлопчик розуміє звернене мовлення, хоча його сприймання і розуміння нижче за вікову норму.

2. *Стан експресивного мовлення*:

а) *стан фонетичної та просодичної сторони мовлення*: анатомічна будова органів артикуляційного апарату без аномалій. Усі артикуляційні вправи виконував нечітко, відмічалися синкінезії рухів язика та пальців рук, підняття підборіддя із напруженням м'язів шиї. Тонус артикуляційних м'язів підвищений, обсяг рухів неповний, спостерігалася швидка виснажливність артикуляційних рухів, неспроможність утримувати задане артикуляційне положення. Порушена вимова свистячих, шиплячих та сонорних л, р, які на момент обстеження не автоматизовані у самостійному мовленні. Порушення звукоскладової структури слів проявлялися у спонтанному мовленні у вигляді спотворень звукової структури складів (міліціонер – «мицілне»). Мовлення неритмічне, паузи в мовленнєвому потоці вживав недоречно, підбираючи слова. Висота голосу

відповідала віку, тембр голосу без назалізації. Мовлення невиразне, інтонаційно незабарвлене.

Б) *стан сформованості фонематичних функцій*: стан біологічного слуху, за даними медичної карти, в нормі. Хлопчик розрізнявав слова-пароніми, але при цьому відчував труднощі при диференціації у вимові складових рядів зі звуками, близькими за акустико-артикуляційними ознаками (дзвінкістю – глухістю [с-з, ш-ж], твердістю – м'якістю [л-л', т-т']), свистячі–шиплячі звуки не диференціював взагалі. Неавтоматизована вимова звуків (л; ц; ч, щ) призводила до нечіткості фонематичних уявлень про звуковий склад слів, до яких входили ці звуки, отже фонематичні уявлення дорівнювали власній неправильній вимові. Отримані дані засвідчують недостатню сформованість фонематичного сприймання (у словах із порушеною звуковимовою) та несформованість фонематичних уявлень.

В) *дослідження словникового запасу*: пасивний та активний словник характеризувався обмеженим обсягом, неточністю розуміння значень та вживання багатьох слів, в цілому не відповідав віку дитини. Іменники з узагальнюючим значенням, а також деякі прислівники та дієслова вживалися неточно (картинки із зображенням лимона, апельсина, лайма назвав узагальнюючим словом «овочі»).

Г) *граматична будова мовлення* сформована недостатньо. У мовленні переважно використовував прості поширені речення, які не завжди були правильно граматично оформлені. Спостерігалися помилки у вживанні складних прийменників, закінчень іменників у непрямих відмінках множини (волчонков, курчатів і т. д.), окремі морфемні аграматизми при утворенні присвійних прикметників (лисичий хвіст, собачин хвіст).

Д) *дослідження мовного аналізу і синтезу*: відчував труднощі при визначенні кількості та послідовності слів у реченні, їх місця по відношенню до інших, особливо у реченнях із прийменниками (Восени часто ллють дощі. – 3 слова). Не міг назвати речення, вимовлене по складах. Складовий аналіз і синтез виявилися порушеними: під час визначення кількості складів у словах зі збігом приголосних допускав помилки (ліжко – 3 склади, ластівка – 5 складів),

Фонематичний аналіз сформований недостатньо. При виділенні останнього звуку в слові плував його з першим, особливо якщо останній звук був м'яким. Ускладнення відзначалися також при визначенні місця звуку по відношенню до інших звуків слова. Фонематичний синтез несформований.

Особливості психомоторного розвитку

Дослідження стану зорово-просторових уявлень, ручної моторики, мануального гнозису та праксису виявило наступне: провідна рука – права. Часто помилявся під час визначення просторових відношень між предметами. Недосконало виконував проби Хеда, проби на праксис пози. Дослідження динамічної організації рухів (перебір пальців і «гру на роялі») виконував з незначними помилками, але в уповільненому темпі. Обмежений обсяг мовнослухової пам'яті, що виявилось у неможливості утримати словниковий ряд та повторити складне поширене речення. Увага нестійка, погано концентрується на завданні, важко переключається з виконання одного завдання на інше, швидко втомлюється. Переважає мимовільна увага.

Стан навички читання. Читання поскладове. Допускав багато різних за характером помилок: пропуск частин слова, спрощення звуко-складової структури слова, злиття частин слів («подру» – по двору), аграматизми. Часто читав за смисловою здогадкою. Розуміння прочитаних речень обмежувалося усвідомленням їх змісту в цілому, проте часто не розумів запитань до конкретного слова у реченні. У прочитаному тексті міг визначити, про кого йдеться; основні етапи сюжету визначав лише за допомогою навідних запитань.

Стан навички письма. При списуванні допускав лише поодинокі помилки: пропуск і переставляння букв у словах зі складною звукоскладовою структурою («Тракторист» – тракторист, «уронжайний» – урожайний тощо).

Під час письма під диктовку допускав велику кількість різних за характером помилок – синтаксичних та фонемо-графічних: пропуски слів у реченні, неправильний поділ тексту на речення; додавання, пропуски і перестановки літер у словах. Специфічні дисграфічні помилки поєднувалися з великою кількістю

орфографічних помилок (на правопис ненаголошених голосних у корені, написання слів із подовженою вимовою та апострофом).

Письмо як графомоторна навичка сформоване недостатньо, що проявляється у незграбності почерку та поодиноких графічних помилках.

Логопедичний висновок: дисграфія тяжкого ступеня прояву (комбінована форма). НЗНМ. Дизартрія (стерта форма).

Протокол 2. Психолого-логопедичне обстеження учня 3 класу Владислава Т.

З анамнезу: у батьків і родичів нервово-психічних, соматичних захворювань, порушень усного та писемного мовлення не відзначалося.

Народився від першої вагітності, що протікала з токсикозом у другій половині. Пологи передчасні (35 тижнів). Травм під час пологів не було. Закричав не відразу. Вроджених вад не було. Вага дитини при народженні – 2,400 кг, зріст – 49 см. Перебував на обліку у невропатолога з приводу затримки психомоторного і мовленнєвого розвитку. Час появи гуління – 5 місяців, час появи лепету – 9 місяців, перші слова з'явилися в 1 рік та 3 місяці, фразове мовлення – у 3 роки.

Відвідував логопедичну групу у дитячому садочку протягом 6 місяців. Спотворено вимовляв звуки [ш, ж, ч], у мовленні відзначалися порушення складової структури слів та аграматизми. За час корекційної роботи в садку був поставлений і автоматизований тільки звук [ч]. З логопедичної групи випущений із висновком: ФФНМ.Дизартрія (стерта форма. Сигматизм шиплячих).

1. *Стан імпресивного мовлення:* розуміння зверненого мовлення не порушене.

2. *Стан експресивного мовлення:*

а) *стан фонетичної та просодичної сторони мовлення:* анатомічна будова артикуляційного апарату відповідає нормі; артикуляційна моторика порушена. Спостерігався підвищений тонус м'язів губ та язика, що проявлялося під час виконання вправ у неточності виконання артикуляційних рухів язиком та губами та одночасному піднятті верхньої губи вгору і опусканні нижньої губи,

напруженні пальців обох рук. Язик було складно підняти до верхнього піднебіння.

Б) стан звуковимови: спотворена (міжзубна) вимова звуків [ш, ж] у фразовому та зв'язному мовленні. Звукоскладова структура слова у самотійному мовленні не порушена, однак припускався окремих помилок при відтворенні слів, складних за будовою. Темп та ритм мовлення в межах норми. Правильно вживав словесний та логічний наголоси. Мовлення інтонаційно виразне.

В) стан сформованості фонематичних функцій: стан біологічного слуху, за даними медичної карти, в нормі. Хлопчик розрізнявав слова-пароніми, але при цьому відчував труднощі при диференціації у вимові складових рядів зі звуками, близькими за акустико-артикуляційними ознаками (дзвінкістю – глухістю [с-з, ш-ж], свистячі–шиплячі звуки. Фонематичні уявлення нечіткі.

Г) словниковий запас відповідав віковій нормі. Граматична будова мовлення не порушена. Владислав уживав прості поширені речення з 4-7 слів; складнопідрядні та складносурядні речення.

Д) навички мовного аналізу і синтезу недостатньо сформовані: припускався помилок під час визначення послідовності слів у реченні, кількості складів у слові, послідовності звуків у слові. Значні труднощі виникали під час виконання завдань на звуковий синтез.

Особливості психомоторного розвитку

Провідна рука – права. Зорово-просторові функції сформовані. Добре орієнтується у навколишньому просторі та на листі паперу. Проби Хеда виконував правильно, але невпевнено. Спостерігалися недоліки динамічної організації рухів: уповільнений темп рухів при виконанні перебору пальців і «Гри на роялі», було важко виконувати ці вправи двома руками одночасно. Мовнослухова пам'ять в межах вікової норми. Увага недостатньо стійка, хлопчик відволікається, недостатньо концентрується на виконанні завдання.

Стан навички читання. Читав словами та словосполученнями, у складних випадках – по складах. Зрозумів прочитаний текст. Швидкість читання і розуміння прочитаного відповідали вимогам програми.

Стан навички письма. Допустив численні помилки на пропуск голосних та приголосних, змішування шиплячих та свистячих фонемо-графем, а також букв, що позначають глухі та дзвінкі приголосні; велика кількість помилок спостерігалася під час запису слів із голосними другого ряду; інколи спотворював структуру складних за будовою слів, допускав поодинокі помилки під час членування речення на слова, що засвідчує недостатню сформованість навичок звуко-буквеного та синтаксичного аналізу, недосконалість фонематичних уявлень та неточність звуко-буквених асоціацій.

Письмо як графомоторна навичка сформоване.

Логопедичний висновок: дисграфія середнього ступеня прояву (комбінована форма – дисфонологічна та на основі порушення мовного аналізу та синтезу). ФФНМ.

Протокол 3. Психолого-логопедичне обстеження учениці 2 класу Анни Ч.

З анамнезу: даних про наявність у батьків хронічних та нервово-психічних захворювань, мовленнєвих порушень не було. Перша дитина від першої вагітності. Перебіг вагітності із токсикозом в останньому триместрі. Пологи своєчасні, але затяжні зі стимуляцією. Вага дитини при народженні 3.100, зріст 52 см. За шкалою Апгар – 8/8 балів. Травм під час пологів не було. Вроджених вад під час пологів не було. Закричала відразу. У віці 1 року хворіла на запалення легенів.

Ранній психофізичний та мовленнєвий розвиток відповідав нормі: гуління – у 3 міс., лепет активний – у 7 міс. Перші слова – у 11 місяців, фразове мовлення – у 1р.7міс.

1. *Стан імпресивного мовлення:* сприймання і розуміння мовлення в межах норми.

2. *Стан експресивного мовлення:*

а) *стан фонетичної та просодичної сторони мовлення*: анатомічна будова артикуляційного апарату без аномалій; артикуляційна моторика не порушена: всі артикуляційні вправи виконувала правильно, тонус нормальний, обсяг рухів повний, достатній час утримувала задане артикуляційне положення, синкінезії відсутні. Звуковимова не порушена. Звукоскладова будова слова сформована.

Мовлення ритмічне, дещо прискорене. Паузи в потоці мовлення вживала правильно. Висота голосу відповідала віку. Тембр голосу без назалізації. Мовлення інтонаційно виразне, диференційоване.

Б) *стан сформованості фонематичних функцій*: стан біологічного слуху, за даними медичної карти, в нормі. Дослідження фонематичного сприймання виявило наступні особливості: відчувала труднощі під час відтворення складових рядів зі звуками, протилежними за ознакою твердості-м'якості [л-л' т-т']. Свистячі-шиплячі звуки диференціювала правильно.

В) *дослідження словникового запасу та граматичної будови мови*. Пасивний та активний кількісний та якісний відповідав віку. Граматична будова мовлення сформована на достатньому рівні.

Г) *дослідження мовного аналізу і синтезу*.

Відмічалась недостатня сформованість синтаксичного аналізу та синтезу: відчувала труднощі під час визначення кількості, послідовності слів у реченні; місця слів, розташованих у середині речення, особливо у реченнях з прийменниками (Друзі розповідають один одному про канікули. – 5 слів). Складовий аналіз і синтез сформовані. Фонематичний аналіз сформований недостатньо. Під час виділення останнього звуку в слові плутала його з першим, утруднювалась під час виділення останнього м'якого звуку. Ускладнення відзначалися при визначенні місця звуку по відношенню до інших звуків слова. Фонематичний синтез і фонематичні уявлення сформовані.

Особливості психомоторного розвитку. Провідна рука – права. Зорово-просторові функції сформовані. Добре орієнтується у навколишньому просторі та на листі паперу. Мовнослухова пам'ять в межах норми. Увага недостатньо стійка.

Стан навички читання. Читання поскладове. Допускалися лише окремі помилки у складних маловживаних словах зі збігом приголосних. Розуміння прочитаних речень обмежувалося лише усвідомленням основної думки. Могла виділити у прочитаному тексті, про кого йдеться, основні етапи сюжету визначала лише за допомогою навідних запитань.

Стан навички письма. При списуванні помилки відсутні. У диктанті та самостійному письмі допустила такі помилки: системно не позначала кінець та початок нового речення; замінювала букву **я** її звуковим позначенням без «верхнього» елемента літери – [ua]; *в* → *д*; не позначила м'якість приголосних; неправильно писала слова з апострофом.

Логопедичний висновок: дисграфія легкого ступеня прояву (на основі порушення мовного аналізу та синтезу).

Показники стану сформованості навички письма у молодших школярів ЕГ та КГ

Було виконано:

- 1) розрахунок теоретичної частоти (f_T);
- 2) підрахована різниця між емпіричною і теоретичною частотою по кожному розряду;
- 3) визначено число ступенів свободи. Внесена поправка на «безперервність» (якщо $v=1$);
- 4) отримані різниці зведені у квадрат;
- 5) отримані квадрати різниць розділені на теоретичну частоту (останній стовпець);
- 6) отримана сума є $\chi^2_{\text{Емп.}}$.

Таблиця 2.15

Розрахунок χ^2 критерія Пірсона показників рівня сформованості навички письма молодших школярів ЕГ та КГ репрезентовано у таблиці таблиці 2.15.

N	Емпірична частота	Теоретична частота	$(f_{\text{Э}} - f_T)$	$(f_{\text{Э}} - f_T)^2$	$(f_{\text{Э}} - f_T)^2/f_T$
1	0.0	40.35	-40.35	1628.12	40.35
2	14.3	16.8	-2.5	6.25	0.372
3	55.6	27.8	27.8	772.84	27.8
4	30.1	15.05	15.05	226.5	15.05
5	80.7	40.35	40.35	1628.12	40.35
6	19.3	16.8	2.5	6.25	0.372
7	0.0	27.8	-27.8	772.84	27.8
8	0.0	15.05	-15.05	226.5	15.05
Всього	200	200	-	-	167.144

Результат: $\chi^2_{\text{Эмп}} = 167.144$

Критичні значення χ^2 при $v=3$

v	p	
	0.05	0.01
3	7.815	11.345

Відмінності між двома розподілами можуть вважатися достовірними, якщо $\chi^2_{\text{Емп}}$ досягає або перевищує $\chi^2_{0.05}$, і тим більше достовірним, якщо $\chi^2_{\text{Емп}}$ досягає або перевищує $\chi^2_{0.01}$.

Відповідь: $\chi^2_{\text{Емп}}$ дорівнює критичному значенню або перевищує його, розбіжності між розподілом даних статистично достовірні (гіпотеза H_1).

Методика діагностики пам'яті

б) Діагностика розвитку пам'яті. Методика «Оперативна пам'ять».

Ця методика застосовується для вивчення рівня розвитку короткочасної пам'яті. Дитині видається заготовлений бланк та інструкція до нього.

Інструкція: «Я буду зачитувати числа – 10 рядів із 5 чисел у кожному. Твоє завдання – запам'ятати ці числа у тій послідовності, у якій вони сказані, а потім подумки додати перше число до другого, друге число до третього, третє – до четвертого, четверте – до п'ятого, та отримані чотири доданки записати у відповідне місце у бланку. Наприклад: 6, 2, 1, 4, 2 (пишеться на дошці або на бумазі). Додаємо 6 та 2 – отримуємо 8 (записуємо); 2 та 1 – отримуємо 3 (записуємо); 1 та 4 – отримуємо 5 (записуємо); 4 та 2 – отримуємо 6 (записуємо)». Інтервал між оголошенням рядів – 15-20 секунд.

ЗРАЗОК БЛАНКУ №1

№ ряду _____ Доданок

- 1) _____
 2) _____
 3) _____

<i>Зміст методики</i>	<i>Ключ</i>
1) 5, 2, 7, 1, 4	1) 7985
2) 3, 5, 4, 2, 5	2) 8967
3) 7, 1, 4, 3, 2	3) 8575
4) 2, 6, 2, 5, 3	4) 8878
5) 4, 4, 5, 1, 7	5) 8968
6) 4, 2, 3, 1, 5	6) 6546
7) 3, 1, 5, 2, 6	7) 4678
8) 2, 3, 6, 1, 4	8) 5975
9) 5, 2, 6, 3, 2	9) 7895
10) 3, 1, 5, 2, 7	10) 4679

Інтерпретація результатів:

Дитина правильно запам'ятала числа та знайшла суму.

Число правильно знайдених сум (ЧПЗС):

а) більше ніж 25 – 2 бали;

б) $15 \leq \text{ЧПЗС} \leq 25$ – 1 бал;

в) $\text{ЧПЗС} < 15$ – 0 балів.

2) *Діагностика логічної та механічної пам'яті. Методика «Запам'ятай пару».*

Ця методика застосовується для вивчення логічної та механічної пам'яті шляхом запам'ятовування двох рядів слів, причому у першому ряді існує змістовний зв'язок між словами, а у другому він відсутній.

ЗРАЗОК БЛАНКУ №2

Учень _____

Перший ряд	Другий ряд

<i>Перший ряд</i>	<i>Другий ряд</i>
лялька – гратись	жук – крісло
курка– яйце	лампа – клей
ножиці – різати	дзвоник – веселка
яблуко – їжа	синиця – сестра
книга – учитель	лійка – трамвай
метелик – комаха	черевики – чайник
щітка – зуби	річка – скло
скрипка – музика	капелюх – бджілка
сніг – зима	риба – окуляри
корова – молоко	ручка – відро

Інструкція: Логопед читає учням 10 пар слів одного ряду (інтервал між парами 5 секунд). Потім після 10-секундної перерви читає ліві слова цього ж ряду (з інтервалом 10 секунд), а учень записує слова, які запам'ятав, із правої половини цього ж ряду.

Обробка та інтерпретація результатів. Результати дослідження занотовуються у таблицю № _____

Обробка даних.

Таблиця № _____

Об'єм логічної пам'яті			Об'єм механічної пам'яті		
Кількість слів першого ряду	Кількість слів, що запам'яталися	Коефіцієнт семантичної пам'яті	Кількість слів другого ряду	Кількість слів, що запам'яталися	Коефіцієнт механічної пам'яті
(A1)	(B1)	$C_1 = \frac{B_1}{A_1}$	(A2)	(B2)	$C^2 = \frac{B^2}{A^2}$

Результати інтерпретуються таким чином: 70-100% – високий рівень; 40-70% – середній рівень; 40% та менше – низький рівень;

Методика діагностики уваги

Діагностика об'єму уваги. Методика «Коректурна проба».

Для діагностики уваги як однієї з найважливіших когнітивних функцій була обрана модифікована нами коректурна проба Б. Бурдона, спрямована на визначення основних властивостей уваги – об'єму (кількість переглянутих літер) та концентрації (кількість допущених помилок [9]).

Учням пропонувався стимульний матеріал у вигляді бланка з різними літерами – 40 рядів по 40 літер у кожному ряді. Діти мали викреслити у кожному рядку літеру, що стоїть на початку рядка. Тест оцінювався відповідно витраченого на виконання проби часу, ліміт складав 10 хвилин.

Під час обробки результатів експериментатор звіряв помітки в коректурному бланку досліджуваного з програмою-ключем до тесту. З протоколу обстеження до психологічного паспорту школяра вносилися такі дані:

- 1) загальна кількість літер, розглянутих за 10 хвилин;
- 2) кількість правильно викреслених літер за час роботи;

3) кількість літер, які необхідно було викреслити.

Оцінювання:

- а) високий рівень – 917 опрацьованих знаків при 5 і менше допущених помилок;
- б) середній рівень – від 764 до 916 опрацьованих знаків при 6-15 помилках;
- в) низький рівень – 590 – 763 знаки, кількість помилок – 6 – 24;
- г) дуже низький рівень – 589 знаків і менше при кількості помилок 25 і більше.

ЗРАЗОК БЛАНКУ №3:

АКСНВЕРАМПАОБАСЗЕАЮРАЦКАЧПШАИТ КСНВЕРАМПА
 О ВРКАНВСАЕРНТРОНКСЧОДВІОЦФОТЗС ВРКАНВСАЕРН
 К АНЕОСВРАЕТГЧКЛИАІЗКТРКЯБДКПШУ КОУЧЛЮНРВНІЦ
 В РЕСОАКВМТАВНІШЛЧВІЦФВДБОТВЕСМВ КАОСНЕРКВІВ
 Н САКРВОЧТНУІПЛБНПМНКОУЧЛЮНРВНІЦ ЗХРЕЛЮРРКІ
 Р ВОЕСНАРЧКРЛБКУВРСРФЧЗХРЕЛЮРРКІІСЕМВШЕЛДТЕ
 ЕНРАЕРСКВЧБЩДРАЕПТМИСЕМВШЕЛДТЕСВЧБЩЛОИМАКО
 СКВНЕРАОСВЧБЩЛОИМАУЧОІПООНАІБІВМТОБЩВЧЦ
 ВКАОСНЕРКВІВМТОБЩВЧЦНЕПВІТБЕЗОЛТИНОПОСОЮ
 СЕНАОВКСЕАВМЛДЖСКНПМЧСИГТШПБСКОДЮОІОЗСЧЯІЕ
 К ОСНАКСАЕВІЛКІЧБЩЖОЛКПМСЧГШКАРОВРАКВСИНЕ І
 О ВКРЕНРЕСОЛТИНОПОСОЮДЮОІОЗСЧЯІЕАОСКОЕВОЛЦК
 А СКРАСКОВРАКВСИНЕАТБАОЦВКНАІОТОСЕКРАВТЦКЕ
 НАОСКОЕВОЛЦКЕНШЗДРНСВІКІСНЬЮНВТЦКЕВЛШПТВ
 ВНЕОСЕКРАВТЦКЕВЛШПТВСБДВНЗЄВІСЛИПСЧТЕВАРА
 С ЕВНРКСТБЕРЗШДСЧИСЕАПРУСПСМТНШДСЧИСЕАПРУ
 Е РМПАВЕГЛИПСЧТЕВАРАМУЦЕВАМЕІНЕЧТЕВАРАМУЦЕ
 АКСНВЕРАМПАОБАСЗЕАЮРАЦКАЧПШАИТ КСНВЕРАМПА
 О ВРКАНВСАЕРНТРОНКСЧОДВІОЦФОТЗС ВРКАНВСАЕРН
 К АНЕОСВРАЕТГЧКЛИАІЗКТРКЯБДКПШУ КОУЧЛЮНРВНІЦ
 В РЕСОАКВМТАВНІШЛЧВІЦФВДБОТВЕСМВ КАОСНЕРКВІВ
 СЕНАОВКСЕАВМЛДЖСКНПМЧСИГТШПБСКОДЮОІОЗСЧЯІЯ
 К ОСНАКСАЕВІЛКІЧБЩЖОЛКПМСЧГШКАРОВРАКВСИНЕА
 О ВКРЕНРЕСОЛТИНОПОСОЮДЮОІОЗСЧЯІЕАОСКОЕВОЛЦК
 А СКРАСКОВРАКВСИНЕАТБАОЦВКНАІОТОСЕКРАВТЦКЕ
 К АНЕОСВРАЕТГЧКЛИАІЗКТРКЯБДКПШУ КОУЧЛЮНРВНІЦ
 В РЕСОАКВМТАВНІШЛЧВІЦФВДБОТВЕСМВ КАОСНЕРКВІВ
 Н САКРВОЧТНУІПЛБНПМНКОУЧЛЮНРВНІЦ ЗХРЕЛЮРРКІ
 НАОСКОЕВОЛЦКЕНШЗДРНСВІКІСНЬЮНВТЦКЕВЛШПТВ
 ВНЕОСЕКРАВТЦКЕВЛШПТВСБДВНЗЄВІСЛИПСЧТЕВАРА
 К АНЕОСВРАЕТГЧКЛИАІЗКТРКЯБДКПШУ КОУЧЛЮНРВНІЦ
 В РЕСОАКВМТАВНІШЛЧВІЦФВДБОТВЕСМВ КАОСНЕРКВІВ
 СЕНАОВКСЕАВМЛДЖСКНПМЧСИГТШПБСКОДЮОІОЗСЧЯІТ
 К ОСНАКСАЕВІЛКІЧБЩЖОЛКПМСЧГШКАРОВРАКВСИНЕА
 С ЕВНРКСТБЕРЗШДСЧИСЕАПРУСПСМТНШДСЧИСЕАПРУ
 К АНЕОСВРАЕТГЧКЛИАІЗКТРКЯБДКПШУ КОУЧЛЮНРВНІЦ
 В РЕСОАКВМТАВНІШЛЧВІЦФВДБОТВЕСМВ КАОСНЕРКВІВ
 СЕНАОВКСЕАВМЛДЖСКНПМЧСИГТШПБСКОДЮОІОЗСЧЯІЕ
 К ОСНАКСАЕВІЛКІЧБЩЖОЛКПМСЧГШКАРОВРАКВЗІНЕ Д
 О ВКРЕНРЕСОЛТИНОПОСОЮДЮОІОЗСЧЯІЕАОСКОЕВОЛЦК

Обробка та інтерпретація результатів.

Обчислюється продуктивність уваги, яка дорівнює кількості літер, розглянутих за 10 хвилин, та точність (К), обчислена за формулою:

$$K = \frac{m}{n} \cdot 100\%$$

, де n – кількість літер, які необхідно було викреслити, m – кількість правильно викреслених під час роботи літер.

Для визначення продуктивності виконання завдання обчислювалась кількість знаків, які проглянув учень протягом 10 хвилин у кожному рядку.

Для визначення стійкості уваги обчислювалась кількість знаків, які були переглянуті за кожну хвилину. На підставі цих даних будувався графік швидкості виконання завдання: на осі абсцис (x) відкладається час, по осі ординат (y) – кількість знаків, переглянутих за одну хвилину. Характер кривої, яка побудована, є показником стійкості (нестійкості) уваги та особливостей працездатності досліджуваного.

Потім обчислювалась кількість помилок, припущених випробовуваним щохвилинно. Розглядався інтегральний показник стійкості уваги (А), обчислений за формулою: $A = B + C$, де **B** та **C** – бальні оцінки продуктивності та точності відповідно.

- а) 10-8 балів – об'єм та концентрація уваги високі;
- б) 7-5 балів – об'єм та концентрація уваги середні;
- в) 4-0 балів – об'єм та концентрація уваги низькі.

3) *Методика «Червоно-чорна таблиця»* застосовується для оцінки переключення уваги. Дослідження містить три серії, що йдуть одна за одною. У першій серії випробуваному пропонують назвати і вказати чорні цифри в зростаючому порядку, у другій — червоні цифри в порядку зменшення й у третій він має називати і вказувати то чорні, то червоні цифри поперемінно, причому чорні, як і в першій серії, повинні бути названі у висхідному порядку, а червоні – у низхідному.

Завдання експериментатора: перед кожною серією дослідження інструктувати досліджуваного, давати команду «Почали!» для пошуку і називання, стежити із секундоміром за часом, витраченим на виконання серії.

ЗРАЗОК БЛАНКУ №4 та інструкція виконання

8	9	24	20	15	6	19
4	5	12	1	24	13	23
14	18	17	22	2	11	6
22	11	7	21	8	3	9
2	7	16	23	19	16	3
13	1	21	5	10	25	17
15	10	18	20	4	14	12

Учень: _____ Дата: _____

Логопед: _____ Час: _____

1-ша серія		2-га серія		1-ша + 2-га серії			3-тя серія
час	помилки	час	помилки	час	помилки	час	помилки

Інструкція учневі в першій серії: «Візьми вказівку. Тобі буде пред'явлена таблиця з червоними і чорними цифрами. Якнайшвидше і без помилок знайди і вкажи усі чорні цифри в зростаючому порядку від 1 до 25. Колір називати не треба, тільки число. Якщо все зрозуміло, тоді приготуйся. Почали!»

Інструкція учневі в другій серії: «На цій самій таблиці знайди і вкажи усі червоні цифри в порядку зменшення від 24 до 1. Намагайтеся працювати швидко і без помилок. Колір цифри називати не треба, називайте тільки число. Приготуватися! Почали!»

Перед початком кожної серії роблять перерву 3–4 хв. Для відпочинку учня.

Інструкція учневі у третій серії: «На таблиці чорно-червоних цифр якнайшвидше і без помилок знайти, назвати і вказати то червоні, то чорні цифри поперемінно. Чорні повинні бути названі у порядку збільшення, а червоні — зменшення. Починати з 1 — чорної і 24 — червоної цифр. Колір цифри називати не треба, тільки саме число. Якщо все зрозуміло і немає питань, тоді приготуватися. Почали!»

Якщо учень у процесі виконання завдань кожної з серій помиляється, то він сам має віднайти помилку, у важких випадках допускається підказка. Секундоміра не вимикають.

Обробка результатів.

Під час опрацювання результатів необхідно:

1. Скласти графік часу, витраченого випробуванним на виконання трьох серій дослідження.
2. Установити час переключення уваги. Час переключення уваги підраховують як різницю часу між третьою серією і першою з другою разом. Показник часу переключення «Т» підраховують за формулою:

$$T = T_3 - (T_1 + T_2),$$

де T_1 — час, витрачений випробуванним на виконання першої серії;

T_2 — час, витрачений на виконання другої серії;

T_3 — час, витрачений на виконання третьої серії.

Аналіз результатів.

Рівень переключення уваги визначають за допомогою таблиці.

Час переключення Т (у сек.)	Ранг	Рівень переключення уваги
менше 60 секунд	1	високий
60–90	2	високий
91–100	3	середній
101–120	4	середній
121–150	5	середній
151–180	6	середній
181–200	7	середній
201–250	8	низький
251 і більше	9	низький

Оскільки швидкість виконання завдань першої і другої серій істотно впливає на підсумковий показник переключення уваги, то, якщо учень виконував завдання в першій або другій серіях менше, ніж за 33 сек., то підсумковий показник варто збільшити, піднявши ранг на одиницю або двійку. Якщо в першій або другій серіях учень на пошук цифр затрачав понад 60 сек., то ранговий знак збільшується на 1 або 2, тобто рівень переключення визначають як низький.

Якщо час переключення виявляється меншим або дорівнює 0, дослід необхідно повторити. Це означає, що учень не зрозумів інструкції першої або другої серії.

Аналізуючи результати, важливо простежити специфіку пошуку досліджуваних чисел, особливості виходу зі складного становища, число відразу знайти не вдається. Для когось складно, коли число розташоване поруч із тим, яке щойно знайдене, а іншим — коли воно розташоване від нього далеко.

Приклади вправ та завдань з формування умінь диференціювати опозиційні фонемо-графеми

- спіймай звук серед інших звуків (попередньо проводиться робота з уточнення артикуляції та звучання звука з опорою на зорове, тактильне сприймання та кінестетичні відчуття);

- спіймай склад із заданим звуком серед інших складів;

- визнач спільний звук у словах;

- послухай слова, скажи якими голосними (приголосними) вони відрізняються (рив, рів, рев);

- гра «Почуй помилку» – дитині пропонують плеснути у долоні, коли вона почує слово, яке звучить неправильно;

З метою удосконалення фонематичних уявлень молодших школярів із порушеннями мовлення доцільним буде використання наступних завдань:

- перед дитиною врозсіп викладаються картинки із зображенням добре відомих предметів, назви яких містять опозиційні звуки, що змішуються дитиною на письмі. Педагог пропонує дитині без опори на слух та промовляння слів визначити, в назвах яких картинок є задані опозиційні звуки;

- добір слів, що відповідають певним фонетичним умовам: придумай слово із заданим першим звуком; слово в якому є певний звук або заповни таблицю словами на заданий звук;

- запис букв, якими позначаються почуті звуки;

- виписування із тексту слів, які відповідають графічним схемам;

- підбір та запис слів, які б відрізнялися від поданого слова одним звуком (буквою);

- письмове виправлення помилок у словах.

Методика формування навички звукового аналізу (В. Тищенко [178], Р. Лалаєва [85], Є. Соботович [155], В. Тарасун [160], Н. Чередніченко [188-198])

Безпосередньо звуковий аналіз має кілька різних за складністю видів та рівнів.

Так, найбільш простішим є аналіз заданого звука з ряду звуків, що вимовляються ізольовано. При цьому Р. Лалаєва відзначає, що й тут існує певна послідовність. Так, найдоступнішим для аналізу є ізольований голосний звук в оточенні приголосних, більш складним – ізольований голосний звук серед голосних. Потім – приголосний серед голосних; приголосний серед приголосних, далеких за акустико-артикуляційними ознаками; приголосний серед приголосних, близьких за акустико-артикуляційними ознаками (але не тих, що змішуються у власному мовленні). Цей вид аналізу заданого ізольованого звука у ряду інших звуків за своєю психологічною структурою близький до слухового гнозису (впізнавання звуків), тому недоліки його виконання можуть свідчити або ж про певні порушення слухового сприймання, або ж про недоліки слухової уваги, слухової пам'яті.

Значно складнішим видом звукового аналізу є аналіз звуків на фоні слова. За своєю суттю це також впізнавання звуків, але вже у складі слова. Його більша складність порівняно з аналізом ізольованих звуків пояснюється тим, що в межах слова звуки впливають один на одного, тим самим фонетичні умови звуків у слові відрізняються від фонетичних умов ізольованих звуків. Таким чином, у межах слова одні звуки можуть знаходитись в більш вигідних фонетичних умовах (так звана сильна позиція), а інші звуки під фонетичним впливом звуків-сусідів – навпаки, в умовах, незручних для аналізу (слабка позиція).

За даними Л. Зіндер [96], фонетичну позицію звука (сильну чи слабку) визначають кілька факторів, які наведені у таблиці 3.2

Таблиця 3.2.

Фонетичні позиції звуків у словах

Сильна позиція	Слабка позиція
Наголошений голосний(наприклад: <i>в<u>е</u>рби, <u>о</u>сни, б<u>е</u>рег, м<u>о</u>ре)</i>	Ненаголошений голосний (наприклад: <i>в<u>е</u>р<u>б</u>а, <u>о</u>с<u>н</u>а, б<u>е</u>р<u>е</u>ги, м<u>о</u>р<u>я</u>)</i>
Голосний напочатку слова (складу) (наприклад: <i><u>а</u>пельсин, <u>і</u>ндик, <u>о</u>р<u>е</u>л)</i>	Голосний в кінці слова (відкритого складу) (наприклад: <i>сло<u>в</u>о, ворон<u>а</u>, мор<u>е</u>)</i>
Щілинний напочатку слова (наприклад: <i><u>с</u>ин, <u>ш</u>уба, <u>з</u>уби, <u>ж</u>ук)</i>	Глухий приголосний перед дзвінким приголосним у середині слова (наприклад: <i>бор<u>о</u>ть<u>б</u>а)</i>
Зімкнені в кінці слова (наприклад: <i>ма<u>к</u>, кі<u>т</u>, су<u>п</u>)</i>	Дзвінкий приголосний перед глухим приголосним у середині слова (наприклад: <i>ле<u>г</u>кий)</i>

Крім зазначеного слід зауважити, що доступнішими для аналізу є дзвінки та сонорні звуки, тверді виділяються простіше, ніж м'які. Через це під час розроблення методики з розвитку звукового аналізу потрібно враховувати поступове ускладнення умов аналізу – від найбільш сприятливих до найскладніших.

Аналіз звуків зі складу слова. Якщо аналіз звука на фоні слова передбачає фіксацію учнем лише наявності чи відсутності звука в слові, то аналіз звука зі складу слова вимагає вже безпосереднього виділення звука і його називання.

Цей вид аналізу має свої легкі та складні форми. Так, *найдоступнішим для дітей є аналіз спільного звука у ряді слів.* При цьому спільний звук має знаходитись у всіх словах в однаковій позиції. Фонетичні умови звуків, що виділяються дітьми, поступово змінюються відповідно до умов, поданих у таблиці.

При цьому на початкових етапах спільний звук має акцентуватися голосом педагога, що сприяє спрямуванню на нього уваги і, як наслідок, полегшує аналіз.

Аналіз звука у заданій педагогом позиції. Слід зауважити, що *найлегшою для аналізу є позиція початку слова*, оскільки концентрація уваги на першому звуці у слові є вищою завдяки мінімальному навантаженню на оперативну пам'ять. Однак і тут слід враховувати фонетичні позиції звуків, подані у таблиці.

Досить складним є *виділення звуку з позиції кінця слова*, що пояснюється більшим навантаженням на оперативну пам'ять (дитина повинна утримувати в ній всі почуті звуки в слові) та тими фонетичними впливами, які чинять на останній у слові звук попередні звуки.

Близьким за складністю видом аналізу є *визначення позиції заданого звуку в слові*, однак, перед тим, як запропонувати його дітям, необхідно актуалізувати у них знання про схему слова: «початок слова», «кінець слова», «середина слова». При цьому для аналізу *на цьому етапі не слід давати голосні звуки в середині слова та відкритого складу, оскільки їх аналіз є найскладнішим і вимагає спеціальної підготовки*.

Цю роботу здійснюють у кілька етапів.

1-й етап. Формування (актуалізація) складового аналізу слова.

Вона передбачає розвиток умінь ділити слова на склади, визначати кількість та послідовність складів у слові. Оскільки склад є більш природним елементом мовлення, ніж звук (О. Леонт'єв), межі якого визначаються загальною ритмічною структурою слова і мовлення взагалі, то оволодіння ним не викликає у дітей особливих труднощів. Роботу з розвитку складового аналізу та синтезу необхідно починати з використання допоміжних прийомів, потім вона проводиться з опорою на промовляння і, нарешті, на основі слуховимовних уявлень, у внутрішньому плані.

Під час формування складового аналізу з опорою на допоміжні засоби пропонується, наприклад, відплескати або відстукати слово по складах та назвати їх кількість. У процесі розвитку складового аналізу в мовленнєвому плані робиться акцент на умінь виділяти голосні звуки в слові, засвоїти основне правило поділу слова на склади: у слові стільки складів, скільки голосних звуків.

Однак слід враховувати наступні труднощі, що можуть при цьому виникнути. Досить складним для дітей є визначення складової будови слова при збігові приголосних, виділення голосних.

2 етап. Визначення звукової структури кожного виділеного складу. Оскільки попередніми етапами відпрацьовувалось умінь виділяти перший і

останній звук у словах, то ця операція є доступною для дітей. Певних зусиль вимагає лише виділення голосного звука у відкритому складі, для цього використовуються спеціальні прийоми: протяжна вимова останнього голосного у складі; вібрована вимова голосного у відкритому складі; роздільна вимова приголосного і голосного тощо. Опора на голосні звуки під час поділу на склади дозволяє усунути та попередити помилки на пропуски та додавання голосних звуків.

Формування вміння визначати складову будову слова зі спиранням на голосні передбачає проведення попередньої роботи, спрямованої на диференціацію голосних та приголосних звуків.

У подальшому проводять роботу з виділення голосного звука зі складу та слова. Для цього спочатку пропонують односкладові слова (ох, ух, лис, дим, вовк). Діти визначають голосний та його місце у слові. Можна використовувати графічну схему, на якій голосний звук позначається кружечком і стоїть на початку, в середині чи в кінці схеми:

О _____ , _____ О _____ , _____ О

Потім пропонують завдання на матеріалі дво- та трискладових слів:

1. Назвіть голосні в слові. Доберіть слова, вимова яких не відрізняється від написання (коза, миша, молоко).

2. Запишіть тільки голосні слова (оса – о а).

3. Виділіть голосні звуки, знайдіть відповідні літери.

4. Розкладіть малюнки під певним поєднанням голосних. Наприклад, пропонують малюнки (рука, нога, риба, лапа, миша, ручка, хата, коза) та схеми слів:

а _____ а, _____ и _____ а, _____ у _____ а, _____ о _____ а

Наступним за складністю видом аналізу є визначення послідовності звуків у слові, яке має здійснюватися спочатку на основі складового аналізу слова та звукового аналізу всіх складів, що входять до нього, а потім – без складового аналізу, шляхом перерахування послідовно всіх звуків у слові.

Складова будова слів поступово ускладнюється. Спершу відпрацьовуються звуковий аналіз слів зі схожою складовою будовою, потім поступово з різною:

1. Односкладові слова:

- без збігу приголосних типу сон, мир, ліс та ін.;
- зі збігом приголосних напочатку слова (степ, клен);
- зі збігом приголосних у кінці слова (верх, вовк);
- зі збігом приголосних на початку та в кінці слова (стовп, блиск).

2. Двоскладові слова:

- один склад відкритий, другий – закритий (пісок, вагон);
- обидва склади закриті (балкон, барліг);
- зі збігом приголосних напочатку 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).

3. Трискладові слова:

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

Визначення кількості звуків у слові. Це завдання є найскладнішим, оскільки вимагає суміщення двох завдань: визначення послідовності звуків у слові та підрахунок кількості їх.

З метою формування навичок звукового аналізу застосовують різні прийоми, зокрема такі:

1. Підкреслена вимова одного зі звуків у слові за допомогою сили голосу, або протяжної вимови. Цей прийом застосовують із додаванням звука, якого не вистачає в слові, спираючись на малюнок.

2. Виділення звука, який найчастіше повторюється в заданих словах, реченнях, віршах.

3. Виділення звука зі слова на основі опису його артикуляції (прийом застосовують під час вивчення парних звуків).

4. Впізнання заданого звуку в названих учителем словах і визначення його позиції в слові (Чи є в слові звук ...?).

5. Зіставлення слів, які відрізняються одне від одного одним звуком (ліс – лис, кіт – кит, сам – сом, бак – бик).

6. Самостійний добір слів із заданим звуком.

Усі зазначені прийоми передбачають здійснення часткового звукового аналізу слів. Їх зазвичай використовують на початкових етапах навчання грамоти. Водночас частковий звуковий аналіз є основою повного звукового аналізу.

Робота з формування звукового аналізу та синтезу не завершується відпрацюванням різних його видів, оскільки для опанування письма та читання важливим є не лише сформованість різних видів аналізу, але й уміння оперувати звуковою структурою слова на довільному рівні, порівнювати слова за звуковою структурою і семантикою, трансформувати звукову структуру слова відповідно до умов, поставлених педагогом, добирати слова, що відповідають заданим умовам.

Важливим також є формування вміння здійснювати звуковий аналіз у різних умовах з опорою на слуховий аналізатор, мовноруховий аналізатор (вимову) та за уявленням.

Щодо операції звукового синтезу, то слід зазначити, що за умов сформованого звукового аналізу цей процес не є занадто складним для дітей. Однак цю роботу потрібно виконувати також у певній послідовності.

Спочатку формують синтез закритого складу на основі протяжного промовляння голосного звуку та додавання до нього наступного приголосного.

Формування синтезу відкритого складу можна здійснювати на основі спостереження за зміною звучання складу, в якому замінюється голосний звук, а перший приголосний залишається незмінним.

Дещо складнішим є формування синтезу складу зі збігом приголосних. Для цього застосовують таку поетапність у роботі, а саме синтез:

- односкладового слова з останнім приголосним (типу *сад*, *мак*) з додаванням останнього приголосного до відкритого складу;

- складу типу **-арк** з додаванням останнього приголосного до закритого складу;
- відкритого складу з двома приголосними напочатку (типу **ста**);
- односкладового слова з двома приголосними напочатку та одного на кінці (типу **брат**).

До *прийомів звукового синтезу* належать такі: утворення складу з двох звуків; утворення складів приголосного ... зі всіма голосними; утворення за аналогією сполучення звука ... з різними приголосними (*ар, ал, ан* і т.д.); утворення сполучення звуків аналогічно заданому, тільки з іншими звуками (*оро, оло, оно, око* і т.д.); підбір парних складів з м'яким приголосним (ни – ні, ми – мі).

Під час утворення слів використовуються такі прийоми:

1. До звука (склада) додати звук (склад) і назвати слово, яке утворилось (на початку слова *(к)лас*, у кінці слова – *со(м)*)
2. Додати до слова такий звук, щоб утворилось нове слово (*син – сини*).
3. Утворити слово з окремих звуків, складів.
4. До даного складу додати інший склад, щоб утворилось нове слово (*рі(чка), рі (пка), гри(би)*). Наведемо приклади вправ та завдань.

- Скласти слова із букв розрізної абетки.
- Утворити із поданих букв слова, записати їх, визначити спільний приголосний звук.
 - Перетворити слово, додавши до нього звук (букву), склад (*рис – риска, очі – ночі*).
 - Скласти слова зі складів, які подаються довільно.
 - Скласти слово із букв одного слова (*рибалка – бал, риба, рак, балка*).
 - Виділити з усіх слів заданий звук, і скласти із цих звуків (букв) слово (третій звук – *кіт, брат, бурулька, дрізд, сила, бик, трактор – тарілка*).
 - Скласти слова із букв у такому порядку: з першого слова – перша буква, другого – друга, з третього – третя і т.д (*зима, віз, зір, марка, дрова – зірка*).
 - Замість зірочок записати букви, прочитати, яке слово утворилося (**і*і – сірі, **і* – брід*).

Комплекс вправ на закріплення навичок звукового аналізу на фонемно-буквеному рівні

1. Вставити у слова пропущені букви: кі.ка, сон.е, м.ша, тощо.
2. Придумати та записати слова, у яких заданий звук стоїть перший, другий, третій, останній (син, осел, весна, ліс).
3. Вибрати з речення слова з певною кількістю звуків, складів, записати їх.
4. Додати до складу різну кількість звуків, щоб вийшло нове слово: со–(сом); со-(сова); со-(сокіл); со-(сокира); со-(солдати).
5. Придумати та записати під відповідною буквою слова, поступово ускладнюючи їхню звуко-складову структуру.

Ш	Ж	Ч	Щ
Шум	жук	час	щит
Шуба	жаба	чути	щиро
Шофер	жираф	човен	щастя
Шуміти	жувати	чистий	щавель

6. Придумати слова з відповідною кількістю звуків (складів) та записати їх під відповідною цифрою.
 7. Придумати та записати слова до відповідної графічної схеми.
 8. Із тексту виписати слова, які відповідають графічній схемі.
 9. Придумати та записати слова за заданим ритмічним малюнком:
 - та – ліс, сир, рак, кіт, ...
 - тА–та – осінь, листя, кішка, літо, ...
 - та-тА – коза, вода, лимон, Буквар, ...
 - тА-та-та – азбука, дівчинка, вулиця,...
 - та-тА-та – корова, подушка, малина, ...
 - та-та-тА – бегемот, телефон, пироги,...
- Варіант 2: відплескати ритмічний малюнок заданого слова.

Приклади планів-конспектів логопедичних занять

Акцентуальне заняття №1

Тема: Звук [а], буква а (комплекс із 3-х занять).

Мета: закріпити навички артикуляції звуку [а] та його акустико-артикуляційні і графічні ознаки; розвивати зорову увагу, сприймання, пам'ять; розвивати фонематичне сприймання, фонематичні уявлення, навички фонематичного аналізу та синтезу, слухову увагу, пам'ять; формувати навички контролю та самоконтролю на письмі; підвищити мотивацію до навчання.

Обладнання: предметні малюнки, листи-планшети, поділені на 3 частини, червона та синя фішки, абетка, математичні палички.

Хід заняття:

6. Організаційний момент, нервово-психічна підготовка.

Подивіться уважно на малюнок. Назвіть предмети, які зображені на малюнку. Який спільний звук у названих вами словах? Яку літеру намалював художник?



II. Основна частина.

6. Визначення звуку, який часто повторюється у словах.

Логопед розповідає вірш, пропонує назвати слова із звуком [а].

Мала Алла кашу мала.

Алла Аню частувала,

Але Аня не хотіла, –

Ананаси Аня їла.

2. Оголошення теми заняття.

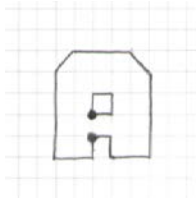


На дошці вивішуються друковані та рукописні букви Аа.

Графічний диктант.

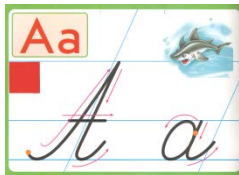
Інструкція. У кожного учня на листочках в клітинку відмічена початкова крапка, учень виконує інструкцію логопеда. Від першої крапки – 1 вниз, 2 ліворуч, 4 вгору, 1 навкіс праворуч вгору, 3 праворуч, 1 навкіс праворуч вниз, 3 вниз, 2 ліворуч, 1 угору, 1 ліворуч. Від другої крапки – 1 вгору, 1 праворуч, 1 вниз, 1 ліворуч.

Що утворилось?

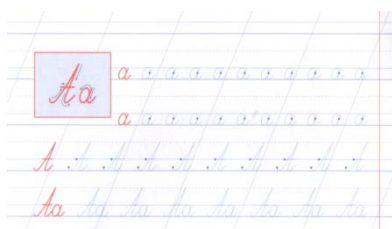


3. Повторення артикуляції звуку та уточнення його акустичних характеристик, графічного образу букви.

Логопед наголошує, що під час вимови звуку [a] рот широко відкритий, язик відтягнутий назад; перешкоди для проходження повітря не існує. Вимовляється голосно; звук [a] голосний. На дошці поруч із буквами вивішується червоний квадрат – схематичне позначення голосного звуку.



На дошці логопед каліграфічно пише велику та малу букви **А а** та пояснює правила їх написання. Завдання: 1) кожному учневі на дошці спочатку за пунктирним зразком, потім самостійно написати два рядка літер (велика та мала); під час написання пошипки проговорювати букву; 2) виконати це саме завдання на роздруківці.



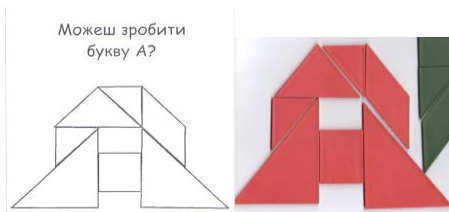
4. Гра: «Знайди на малюнку, де заховалась буква А.»



На що схожа буква А ?



Завдання. Склади літеру А за зразком, використовуючи гру «Тангам».



5. Гра «Впіймай звук».

Визначити звук [а] серед інших звуків, складів, слів; прослухати речення, назвати слова, що містять звук [а], запам'ятати їх.

Дидактичний матеріал: червона та синя фішки.  

Інструкція: підняти червону фішку, коли почуєте звук [а] серед інших звуків; підняти синю фішку, якщо почуєте інші звуки. Логопед закриває власну артикуляцію «ширмою».

А) визначити звук [а] серед інших звуків:

а, о, у, а, а, и, е, а, о, а, і, у, а, е, и, а, і, а, о, е, а, у, а.


б) визначити звук [а] в складі серед інших складів:

ма, мо, си, но, ас, ол, ур, ак, іт, ин, да, аса, око, оса, ита, уле, аво, сма, кро, дно, мив, дат, пра, шос, атр.

В) визначити звук [а] в словах серед інших слів:

аркуш, урок, азбука, екран, посуд, успіх, армія, окунь, атлас, кіт, сад, сік, ваш, рот, верх, банк, борці, глек, гном, план, салат, мед, блиск, вальс, вхід, кран, весна.

6. Гра «Назви місце звука [а] у слові» (початок, кінець, середина).

Дидактичний матеріал: листи-планшети, поділені на 3 частини; картинки, що підписані (на момент називання логопедом підпис-назва малюнка закривається; відкривається після правильного виконання завдання, після чого учень прочитає це слово і оцінює правильність відповіді). 

Інструкція: послухати назву малюнка; визначити, де стоїть звук [а] у слові; покласти на планшет у відповідне місце; прочитати підпис на картинці.

Картинки: азбука, автомобіль, автобус, школа, риба, сова, оса, лінійка, птах, кухар, лікар, лак, прапор, фазан, коза, сад, виноград, капуста, слива, груша, мак, апельсин, ананас, ромашка, Андрій, абрикос, щука.

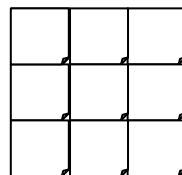
7. Гра «Запам'ятай малюнки та назви сусідів звука [а] у словах».

Мовний матеріал: із попереднього завдання.

Інструкція: запам'ятати назви отриманих малюнків; з одним (на вибір) словом скласти речення; назвати сусідівзвука [а] у запропонованих логопедом словах.

8. Гра «Звуковий килимок».

Ігровий матеріал: планшет, що поділений на 9 рівних квадратів 3×3; квадрати-фішки червоного та зеленого кольору.



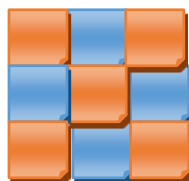
- [а]

- без звука [а]

Інструкція: послухати слова; визначити наявність звука [а] та покласти на планшет (зліва направо, зверху вниз) відповідну фішку (червону фішку-квадрат, якщо у слові є звук [а]; синій квадрат – якщо звука [а] у слові немає). Після виконання завдання повинен утворитись відповідний візерунок, однаковий в усіх учнів (за умови правильного виконання завдання).

Наприклад: Андрій, зерно, книга, кіт, сестра, зошит, трава, відро, хмара.

Утворився візерунок →



Завдання повторюється, змінюються візерунки. Кількість квадратів можна збільшити.

9. Розминка із використанням кінезіологічних вправ на розвиток міжпівкульної взаємодії.



10. Напиши літери, склади та слова за контуром – діти отримують роздруківки:



11. Гра за методикою «Письмо без зошита і ручки».

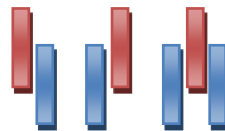
Ігровий матеріал: математичні палички.

Інструкція: послухати слово; викласти його паличками, де кожний звук (уявна буква) викладається окремою паличкою, наприклад, синього кольору; а звук [а] (уявна буква) викладається паличкою червоного кольору. Усі голосні у слові підняти угору. Поділити слова на склади, відокремивши палички відстанню.

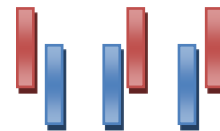
Наприклад, слова: алфавіт, автобус, аптека, весна, нота, лоза, роса, дах, сова, зима, книга, оса, краса, апарат, абажур, антена, халат, фазан, ручка.



Алфавіт



автобус



аптека

12. Послухайте оповідання В. Сухомлинського “А де ж подівся той хлопчик?”

Послухайте текст. Про що йдеться в оповіданні? Послухайте речення. Назвіть слова, в яких чуєте звук А.



13. Прочитайте текст і назвіть слова, що містять букву А.



14. Визначити, запам'ятати і назвати слова, що містять звук [а] у прочитаному логopedом реченні.

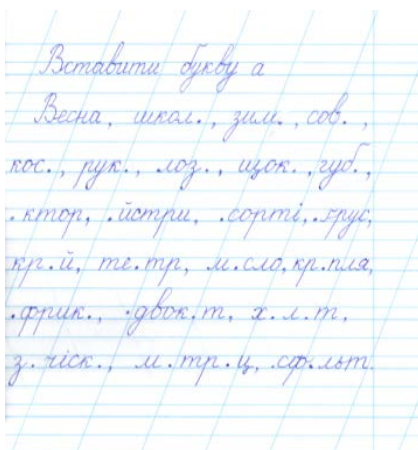
Біля паркану росла стара абрикоса. Мама Андрійка дуже любила абрикоси і забороняла дітям зривати їх зеленими. Таня і Андрійко не могли дочекатися, коли настане день збирання абрикос. Коли абрикоси достигнуть, усі разом будуть їх зривати. Мама з абрикос зробить сік для Андрія та варення для Тані.

15. Прочитати, чітко вимовляючи пропущені голосні. Списати слова, вставляючи замість крапки букву а. Підкреслити буквуа зеленим кольором.

Вставити пропущену букву а.

Весн•, школ•, зим•, сов•,кос•, рук•, но•, лоз•, щок•,губ•, рос•, •втобус, •ктор, •йстри, •сорті, •нтон, •грус, пт•х, хм•ри, кр•й, те•тр, к•ртон, м•сло, к•рти,кр•пля, •фрик•, кул•, •двок•т,•сф•льт, м•тр•ц, х•л•т,з•чіск•.

Дітям може також надаватися рукописний текст.



16. Виправити помилки у рукописному тексті.

Виправити помилки (а)
 Мок, мама, тата, сод,
 Бїлка, руке, ралла, рїбо,
 норо, капурто, Морина,
 родино, Дорина, кама,
 край, доблото, їжок, рок,
 Україна, кашна, Дніпро,
 содок, вербо, чос, чой, гай,
 гошка, зморя, цуко.

17. Завдання «Коректурна проба» з буквою а.

Коректурна проба - а
 а о и п м с а д р б з у м х а
 і е л в г ж м ь а с а м а к
 л и п а й т ж о у а ш т
 а ю г н о т а в і м с а
 є ї ж а к п р з с д о в м
 и а о у р а м а к а ш
 с а ї р ц з б а г а т о
 л м и ф я а л ф р а в і т
 а о у а л м и ш а х
 ц ь а м а м а є ж .

18. Корекційна гра на комп'ютері.

Ігровий матеріал: CD-диски «Вчимося читати», «Абетка».

Під час гри «Вчимося читати» діти ознайомлюються із такими поняттями, як слово, речення, склад і наголос; закріплюють навички читання складів, слів, речень, складають звукові моделі слів. У програмі гри використовуються новітні методики, які перевірені на практиці і формують у дітей не лише міцні знання з грамоти, а й сприяють виробленню позитивної мотивації до навчання.

Гра «Абетка» має навчальний матеріал по вивченню літер, що дається в неважкій ігровій формі; також багато різноманітних преміально-пізнавальних розваг із ребусами та мультфільмом.

III. Заключна частина.

1. Підсумок заняття

2. Оцінювання.

3. Домашнє завдання: ужурналі, газеті або читанці прочитати невеличкий текст. Визначити слова, що містять букву а. Букву а підкреслити зеленим кольором. Виписати 10 слів з буквою а.

Акцентуальне заняття №2

Тема: Диференціація звуків [п] – [б] і букв п-б (комплекс із 3-х занять).

Мета: закріпити навички артикуляції звуків [п] та [б], їх акустико-артикуляційні ознаки та зорово-просторові ознаки відповідних їм букв; формувати вміння диференціювати ці звуки на слух та за уявленням, розрізнявати букви п та б; навички фонематичного аналізу та синтезу, розвивати слухову увагу, слуховий контроль та пам'ять; збагачувати словниковий запас.

Хід заняття:

Організаційний момент.

Основна частина.

1. Учитель-логопед промовляє 2 вірша (які містять звуки [п] та [б]) та пропонує дітям визначити звук, що найчастіше зустрічається у тексті.

Пекар-півень у пекарні	Бавлять ранньої пори
Пік перепічки прегарні.	Бобренят старі бобри
І пшеничні пампушки,	Бубонить бобер до білки –
І прегарні пиріжки!	Бобреня боїться бджілки.

2. *Оголошення теми уроку.* На дошці вивішуються друковані та рукописні букви Пп та Бб.

3. *Порівняння звуків [п] і [б] за артикуляцією і звучанням.* Уточнення правильної артикуляції звуків. Вчитель-логопед наголошує, що під час вимови цих звуків органи артикуляції знаходяться в однаковому положенні (верхня і нижня губа зімкнені, кінчик язика вільно лежить біля нижніх різців), але звучать вони по-різному. Діти вимовляють попарно звуки пошепки, зосереджуючи увагу тільки на місці їх творення (вимова обох є однаковою). Потім вимовляють звуки вголос (під час вимови глухого звука [п] чується шум, а під час вимови дзвінкого

[б] – переважає голос. Перевіряють тильною стороною долоні на шиї, під час вимови якого звука тремтять голосові зв'язки. Робиться висновок, що звук **[б]** – дзвінкий, звук **[п]** – глухий.

4. Гра «Впіймайте звуки [п], [б]».

Ігровий матеріал: по 2 чотирикутні фішки білого та помаранчевого кольору.

А) диференціація звуків [п] – [б] серед інших звуків.

Інструкція: послухайте звуки, коли почуєте звук **[п]** – піднімаєте помаранчеву фішку, коли почуєте звук **[б]** – білу (на дошці написати букви п,б; під ними покласти фішки відповідного кольору).

М, п, л, к, б, ш, з, б,п, н, м,р, т,п, л, п, ж,б.

б) диференціація звуків [п] – [б] в складах:

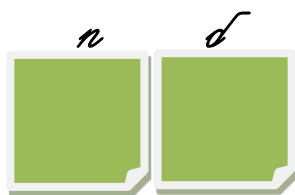
са, по, ка, бо, чу, ба, ни, пе, ан, ав, ип, ен, іс, уб, оп, абе, ора, ити, апо і т.д.

в) диференціація звуків [п] – [б] в словах:

береза, пилка, ручка, батон, павук, слова, дерево, краб, степ, зошит, зуб, метелик, чуб, вступ, тулуб, крапка, добро, відро, глобус, субота, турбота і т.д.

5. Гра «Підбери малюнки».

Ігровий матеріал: лист-планшет, поділений на 2 частини; букви **п** і **б**; малюнки, що підписані, містять у назві звуки **[п]** або **[б]**; (на момент називання малюнка підпис закривається).



Інструкція: послухати слова-назви малюнків; назвати, який звук **[п]** або **[б]** містить слово, покласти на відповідне місце малюнок; прочитати отриманий підписаний малюнок, щоб впевнитися у правильній відповіді.

Малюнки: поле, просо, парта, балкон, булка, зуб, пенал, короп, бузок, дуб, тулуб, гриб, зебра, полиця, пролісок, окріп, суп, багаж і т.д.

6. Гра «Запам'ятай малюнки».

Ігровий матеріал: той самий, що у попередній грі.

Інструкція: запам'ятати назви отриманих малюнків; пригадати слова, що містять звуки [п] або [б]; з одним зі слів скласти речення.

7. Гра «Назви сусідів звуків [п] або [б]».

Інструкція: логопед називає слово; учень повинен назвати сусідів звука [п] або [б] у слові. Наприклад, *апельсин* – перед [п] стоїть [а], після [п] стоїть [е].

8. Гра «М'яч».

Ігровий матеріал: надувний м'яч.

Інструкція: логопед кидає учню м'яч і промовляє слово зі звуком [п]; у відповідь учень повинен кинути логопеду м'яч, промовляючи опозиційний звук [б] і т.д.

9. *Визначити, запам'ятати і назвати слова, що містять [п] , [б] після прочитаного логопедом речення; уточнити, який звук чуємо в кожному слові ([п] чи [б]):*

Будемо сіяти хліб. Робота на полі цікава. Треба сіяти добре зерно. Оглянути всі трактори. Пухку землю приготувати. Своєчасно сівбу розпочати. Посіємо вчасно зерно. Добрий врожай зберемо.

Фізкультхвилинка.

Сильний вітер до землі

Гне дерева молоді.

Вони ростуть, міцніють,

Вгору тягнуться, радіють.

Вітер дує нам в лице,

Захиталось деревце.

Вітерець все тише, тише,

Деревце все вище, вище.

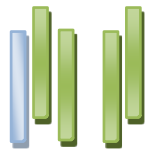
10. Гра за методикою «Письмо без зошита і ручки».

Ігровий матеріал: математичні палички.

Інструкція: послухати слово, зобразити його паличками, де кожний звук (уявна буква) викладається окремою паличкою, наприклад зеленого кольору, звук

[п] (уявна буква) – помаранчевим кольором, звук**[б]** (уявна буква) – блакитним кольором. Поділити слова на склади, відокремивши палички відстанню.

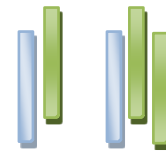
Слова: хліб, парта, біб, барбарис, бобер, просо, Пилип, побудувати, побачити, палуба, допомога, тополя, гриб, побалакати, печиво, дуб і т.д.



бочка



хліб



бобер



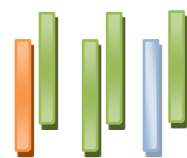
парта



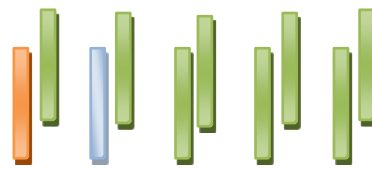
суп



Пилип



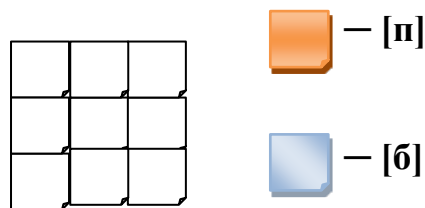
палуба



побалакати

11. Гра «Звуковий килимок».

Ігровий матеріал: планшет, поділений на 9 рівних квадратів 3×3; квадрати помаранчевого та блакитного кольору.



Інструкція: послухати слово; якщо у ньому є звук **[п]**, покласти на планшет (зліва направо, зверху вниз) помаранчеву фішку-квадрат; якщо у ньому є звук **[б]** – покласти блакитну фішку-квадрат. Після виконання завдання повинен утворитись відповідний візерунок, однаковий в усіх учнів, за умови правильного виконання завдання.

Наприклад: брат, портфель, пенал, гриб, серп, зебра, бузок, апельсин, хліб.

Утворився візерунок



Завдання повторюється, змінюються візерунки. Кількість квадратів за бажанням можна збільшити.

6. Гра «Звуковий ланцюжок».

Ігровий матеріал: планшети з малюнками, що розташовані один за одним. Потрібно по початковим звукам кожного слова-малюнка скласти нове слово. Якщо слово складене правильно, планшет перегортається на інший бік, де написано вгадане слово з малюнком.

6. Гра «Додавання».

Інструкція: логопед називає початок слова, учень додає кінець, де кінцем має бути або звук [п], або звук [б].

Наприклад: кра •, су •, клу •, сте •, голу •, гри •, ти •, зу •, чу •, всту •, тулу •, си •, зру •, скри •, висту •.

6. Прочитати речення, чітко вимовляючи пропущені букви п або б.

Списати, вставляючи замість крапки букви п або б. Підкреслити п – помаранчевим кольором, б – блакитним кольором.

•іля школи •удемо сад садити. Там •осадимоя•луні. Тут •удуть•олуниці рости. •іля•аркану•орічки•осадимо. Гарно •уде•іля школи. У шкільній їдальні •о •ільшаєфруктів для учнів.

15. Корекційна гра на комп'ютері .

Ігровий матеріал: CD-диск «Тренажер грамотності» (тема «Дзвінки і глухі приголосні»).

Інструкція: Діти сідають біля комп'ютера . Завдання виконуються дітьми по черзі, «ланцюжком». За підказку учень пропускає хід. Якщо учень помиляється, то після пояснень виконує ще одне завдання.

Гра допомагає закріпити вивчений корекційний матеріал, збагатити активний словниковий запас, сприятиме формуванню дисципліни та інтересу до логопедичних занять.

Підведення підсумків уроку.

Домашнє завдання: у журналі, газеті або читанці прочитати невеличкий текст. Визначити слова, що містять букви п або б. Букву п підкреслити

помаранчевим кольором, букву б підкреслити блакитним кольором. Виписати по 10 слів з буквами п, б.

Акцентуальне заняття №3

Тема: Диференціація звуків [б]-[д], букв б-д (комплекс із 3-х занять)

Мета: вчити дітей порівнювати букви б – д на письмі, співвідносити ці букви з відповідними звуками, диференціювати букви ізольовано, в складах, в словах та реченнях; розвивати оптико-просторові уявлення, зорово-моторну координацію, зоровий контроль, зорову та слухову пам'ять, увагу, логічне мислення.

Хід заняття:

Організаційний момент.

Логопед промовляє 2 вірша (які містять звуки [б] та [д]) та пропонує дітям визначити звук, що найчастіше зустрічається у тексті.

Бабин біб розцвів у дощ.

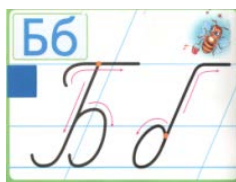
Два дельфіни десять днів

Буде бабі біб у борщ.

Дивували дітлахів.

Основна частина.

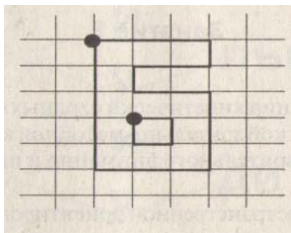
Оголошення теми заняття. На дошці вивішуються друковані рукописні букви б та д. Логопед вказує на схожість учнів схожість букви б з білкою, котра тримає хвіст догори, звертає увагу на на видиму артикуляцію звука [б] – губний, дзвінкий звук, дзвінко; вказує на схожість букви д з дятлом, котрий сидить на дереві, хвіст донизу. Логопед звертає на артикуляцію звука [д]: кінчик язика стукає (як дятел) передньо-язиковий, дзвінкий.



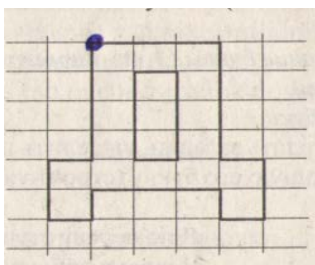
1. Графічний диктант

Інструкція. У кожного учня на листочках в клітинку відмічені дві початкові крапки, учень виконує інструкцію логопеда.

Від крапки 3 клітинки праворуч, 1 клітинку вниз, 2 клітинки ліворуч, 1 вниз, 2 праворуч, 3 вниз, 3 ліворуч, 5 вгору. Потім від початкової крапки очами відміряти: 3 клітинки вниз та 1 праворуч та поставити крапку. Від цієї крапки провести 1 клітинку праворуч, 1 вниз, 1 ліворуч, 1 вгору. Що утворилось?



Від другої крапки провести: 3 клітинки праворуч, 4 вниз, 1 праворуч, 2 вниз, 1 ліворуч, 1 вгору, 3 ліворуч, 1 вниз, 1 ліворуч, 2 вгору, 1 праворуч, 4 вгору. Потім від початкової крапки очами відміряти: 1 клітинку праворуч, 1 вниз та поставити крапку. Від цієї крапки провести 1 клітинку праворуч, 3 вниз, 1 ліворуч, 3 вгору. Що утворилось? Які це літери? (Друковані.)



6. Логопед по черзі без голосу артикулює звуки: [б, б, д, б, д, д, б, б, д, д, б], а учні зчитують з губ логопеда артикуляцію звуків, повторюють її і показують відповідну букву.

Логопед пропонує учням писати пальцем у повітрі по черзі букви б, д, повторюючи: *б* – хвіст догори, *д* – хвіст донизу.

3. Послухати слова, виписати з них букву б або д біля. Наприклад, почувши слова бузок, , дупло, учні пишуть:

Б; д. і так далі.

Звуки [б, д], букви б, д на початку слова:

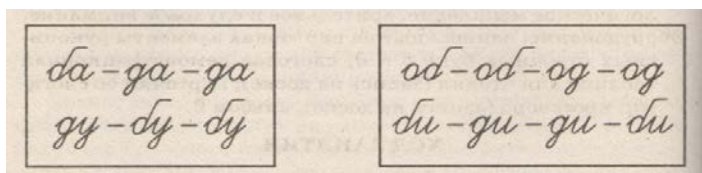
Бігти, давати, далеко, балкон, двір, балет, банк, двері, білий, дівчина, береза, барліг, дерево, десять, бузок, багатий, добігти, доїхати, бідність.

Звуки [б, д], букви б,д у середині слова:

абзац, абонент, адвокат, адреса, абрикос, адмірал, водій, зебра, вода, жаба, водяний, забіг, забивати, одиниця, турбуватися, забрати, забувати, побудувати, бабуся, дідусь.

6. Прочитати складові рядки, записані друкованими та прописними буквами.

ДА-ДА-БА	БИ-БИ-ДИ	БЯ-БЯ-ДЯ
ДУ-ДУ-БУ	БА-ДА-БА	БЮ-ДЮ-ДЮ
ДО-ДО-БО	БУ-ДУ-БУ	ДО-БО-ДО
ДЕ-ДЕ-БЕ	ДЯ-БЯ-ДЯ	ДІ-БІ-БІ
БИ-ДИ-ДИ	ДІ-БІ-ДІ	БО-ДО-БО
ДА-БА-ДА	ДО-БО-ДО	БЕ-ДЕ-БЕ
БУ-БУ-ДУ	БЕ-БЕ-ДЕ	ДЬО-БО-БО



5. У дітей – картки з прописаними кружечками. Дописати елемент літери, орієнтуючись на крапку.

Наприклад: О

6. Звуко-буквений диктант. Записуючи букви, діти контролюють себе, піднімаючи чи опускаючи вільну руку.

Д Д Д Б Д Б Б Б Д Б Б Б Б Д Б Д Б Б Б Д Б Б Д Д Д Б Д Б Д Б Д Д

7. Переписати пари складів, дописуючи елемент відповідно до того, де знаходиться крапка відносно кружечка.

ОА-ОА ОЕ-ОЕ ОЯ-ОЯ ОЮ-ОЮ ОО-ОО ОІ-ОІ АО-АО ОУ-УО ОИ-ОИ
 ОУ-ОУ ОЕ-ОЕ АО-АО ОУ-УО ОА-ОА ОЕ-ОЕ ОО-ОО

8. Прочитати склади, орієнтуючись на крапку.

ОАО́ О́ЯО́ О́ОО́ ОЕО́́ ОУО́́ ОЕО́́ О́ИО́́ О́Ю
 О́ОО́ ОЕО́́́ ОЕО́́́ О́ИО́́́ О́ЯО́́́ О́УО́́́ О́Ю

9. Прочитати слова, орієнтуючись на крапку відносно кружечка.

ОІЖКА, ОІМ, ОУЗОК, ОАНТ, ОУЩ, ООРОГА, ОАЗАР

10. Дописати елемент, орієнтуючись на крапку. Прочитати слова:

ОУОІЛЬНК, ОО́О́РИ, ЗО́О́О́ИЧ, ОУ́О́ЛИК, ОО́О́РИЙ

11. Фізкультурозминка

Послухати слова. Якщо у слові Д – присісти (елемент вниз), Б – потягнутися, піднявши руки (елемент вгору).

КОБРА РУБАХА РОБОТА ПРОДУКТИ ДЕРЕВО БИНТ ПОРАДА
 ГОРОД СТОВБУР ПОСУД ДИКТАНТ САДИ КОМАНДИР ОБЛИЧЧЯ ЗУБ

12. Списати слова, букву б в них підкреслити червоним олівцем, а букву д – зеленим.

Баня, бант, день, обід, добро, диня, балка, діло, годинник, дружба, Люба, вода, клумба, дуби, зуби, будинок, задача.

13. Виписати із тексту слова з буквами *б, д* у два стовпчики, під буквами б, д, підкреслити їх.

З димаря іде дим. У саду росли берізки з білою корою. Дідусь вирізує дудочки дітям. У Бориса болять зуби. Собака Дружок спить у будці. Бабуся варила борщ.

13. Прочитати словосполучення.





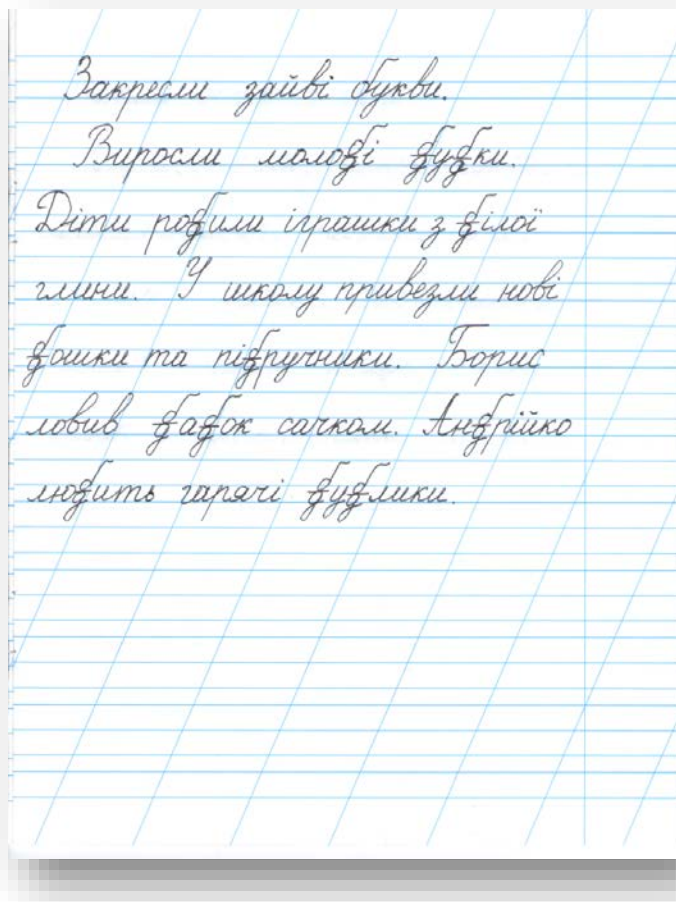
15. а) Списати речення, дописуючи елементи букв *б*, *д*

Прочитай та допиши елементи букв *б* і *д*.
 Вибрав сур велись. Ду-
 лав сурій зростити в сурі
 мгоу сикил сонні. Але в
 сурі вже савно руря сілєтка
 посуфвала сесі куря. Приєлав
 се суря-огатирє сикій касан.
 Повидригував пія ний опалі жо-
 луді. Пригодил мочі-прижники. Го-
 сарував їм сур савєрня саривилєв.

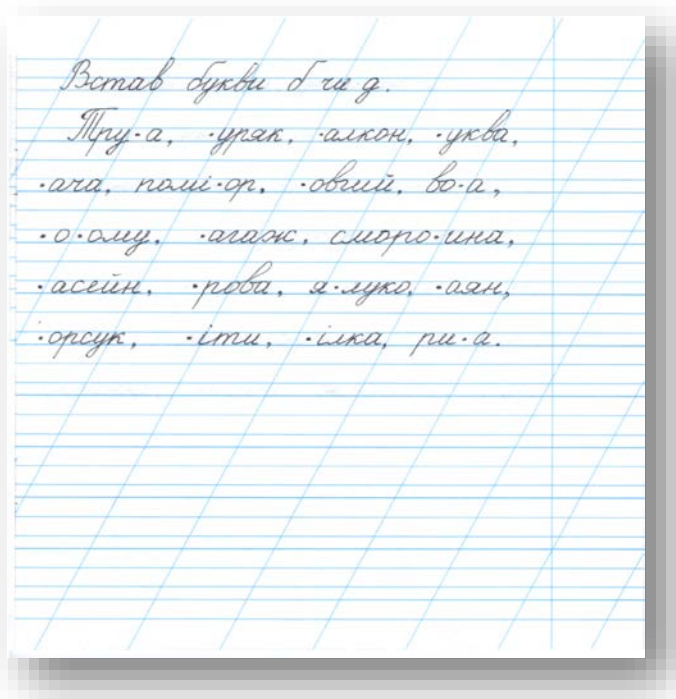
15. Б) Виправити помилки

Виправ помилки.
 Навесні будемо сіяти хліб.
 Прєдє сіяти додрє зерно
 Родота у полі трубаїїстєка
 Лухку зємлю приготувати, свєс-
 часно сівру розротати. Посїємо
 вчасно зерно. Додрий вїсмай
 здерємо.

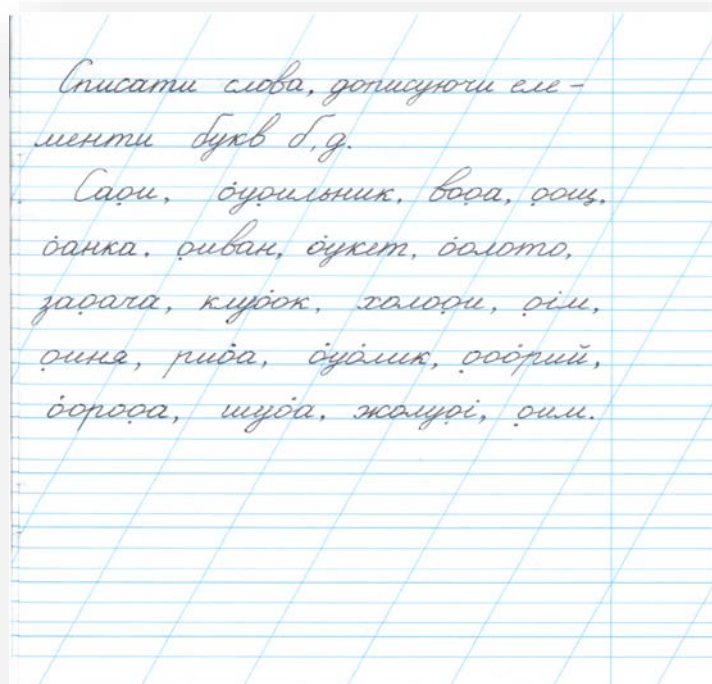
15. в) Закреслити зайві букви.



15 г) Вставити пропущені букви б чи д



15. д) Списати слова, дописуючи елементи букв б, д



16. Підписати малюнки



17. Знайти на малюнках букви Б, Д



18. Переписати текст, вставляючи букви, орієнтуючись на напрямки стрілки.

↓митрик ↑ув у ↓у↑овому гаю. Під ↓еревами він знайшов гри↑и. Це ↑ули ↑оровики. Потім він наз↑ирав ягі↓ вже ↓о о↑і↓у. ↓митрик ↑ув ↓ома з ↓арунками лісу.

19. Списати речення, замість крапки вставити букви б або д.

●іти ліпили ●а●у. Ри●алки ловили ри●у. Ве●мі● спить у ●арлозі. ●ілка живеє у ●уплі. Весь ●ень ішов ●ощ. ●а●уся лаго●ить шу●у. Учні на●рали пі● ●у●ом ●агато жолу●ів. Лю●а і Лю●а поса ●или у са●у ●ерево.

Наведені приклади завдань на занятті логопед варіює відповідно до рівня підготовленості учнів.

III. Заключна частина.

1. Підсумки заняття.
2. Домашнє завдання.
3. Оцінювання учнів

Традиційне логопедичне заняття

Тема: Звук [а], буква а.

1. Послухайте слова. Скажіть, скільки звуків [а] в кожному слові і на якому місці вони стоять. (Учні показують картки з відповідними цифрами, наприклад, азбука – картки з цифрами 1 і 6).

азбука, алфавіт, апарат, адреса, акваріум, агроном,
рука, майка, пилка, школа, домна, добра,
табло, сани, Остап, комар, замок, Харків,
шуба, дрова, агрус, абажур, кавун, туман

Виберіть з кожного рядочка по три слова і складіть їх з букв розрізної азбуки. Запишіть слова в зошит і обведіть букву **а** кольоровим олівцем.

2. Прочитайте, чітко вимовляючи пропущені голосні.

ч●й, ч●с, л●к, б●к, д●х

д●р, л●н, в●ш, т●м, н●ш

ш●н●, ш●ф●, ф●р●, ж●б●, к●ш●

б●з●р, г●л●с●, б●р●н, н●к●з, г●р●ж

м●йк●, ч●йк●, б●йк●, г●йк●, п●йк●

3. Складіть слова за поданими схемами.

—	а	—	а	—	—	—	а	—	а	—	—	—	а	—	а	—	—	—	а	—	а	—
—	а	—	а	—	—	—	а	—	а	—	—	—	а	—	а	—	—	—	а	—	а	—
—	а	—	а	—	—	—	а	—	а	—	—	—	а	—	а	—	—	—	а	—	а	—

Слова для довідок: ваза, лава, фара, дата, каса, рана, салат, халат, багаж.

4. Назвіть десять слів із звуком [а], запишіть їх, букву а підкресліть.

5. Назвіть предмети, зображені на малюнках. Запишіть їх назви. Підкресліть букву **а**. Прочитайте. Яке слово «зайве»? Чому?



З двома словами на вибір усно складіть речення.

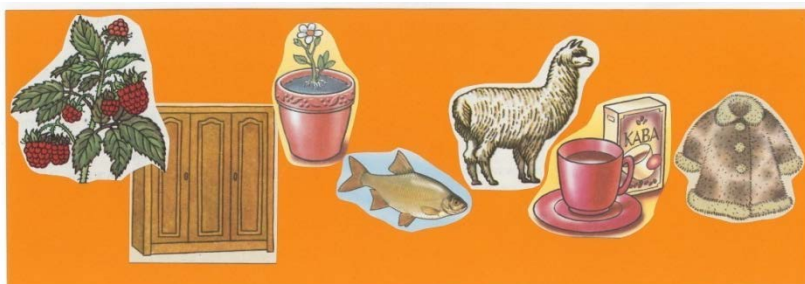
6. Випишіть з підручника або словника п'ять слів, у яких є одна буква **а**, чотири слова з двома буквами **а**, і три слова з трьома буквами **а**. Обведіть букву **а** синім олівцем.

Авторські багатофункціональні дидактичні ігри

1. Гра «Прочитати речення за першим складом»

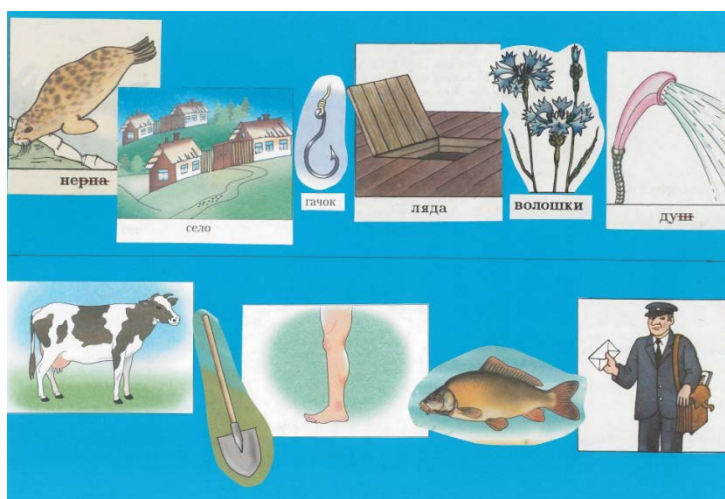
Мета: формувати зорову увагу, пам'ять; фонематичне уявлення; мовний аналіз і синтез; навички читання.

Інструкція: Назвати кожний малюнок. Визначити і запам'ятати перший склад у слові. Скласти речення за першими складами. Перевірити прочитане на зворотному боці завдання.



Мама варила кашу.

Шпак сидів коло липи.



Несе Таля воду. Коло норки лис.

2. Гра «Звуковий ланцюжок»

Мета: формувати зорову вагу, пам'ять, мислення, звуко-буквений аналіз і синтез.

Інструкція. Назвати малюнок. Визначити перший звук кожного малюнка. Скласти слово за першими звуками. Перевірити свою відповідь на звороті листа, прочитавши задане слово.

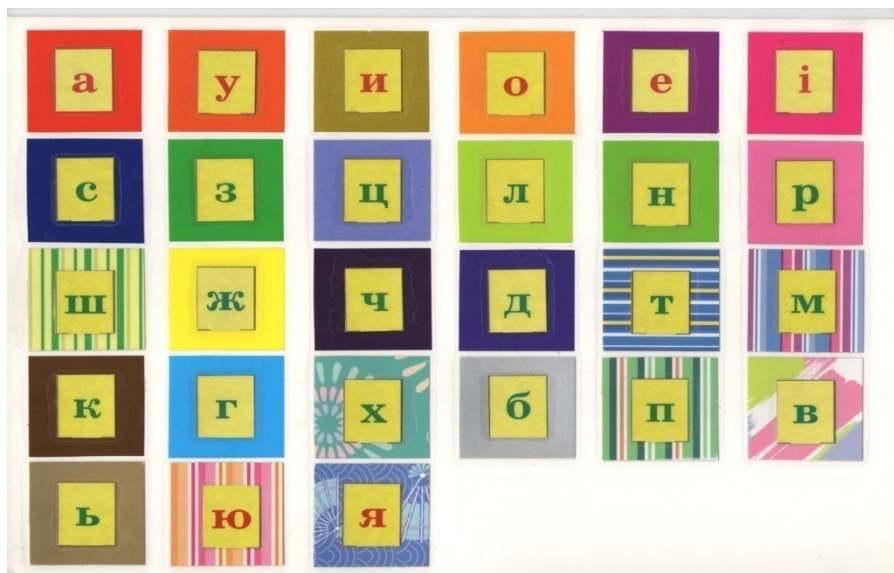


Відповіді: корж, гараж, гарбуз, зерно, завод, гроза, печиво, цукор, порічки, калина.

3. Гра «Кольорові шифри»

Мета: формувати зорову увагу, пам'ять, мислення, звуко-буквений аналіз і синтез.

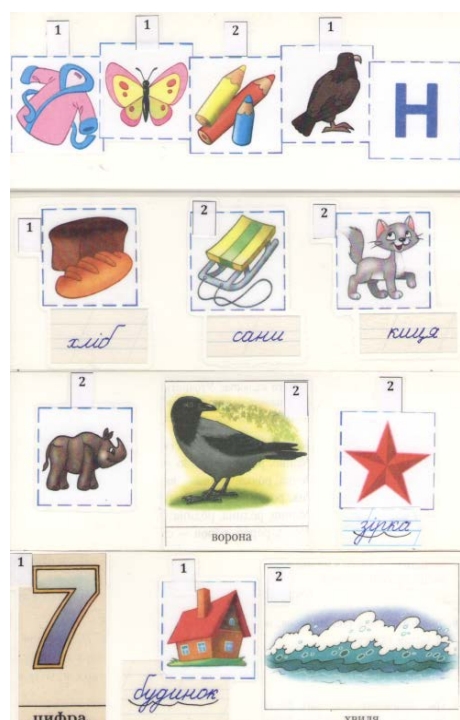
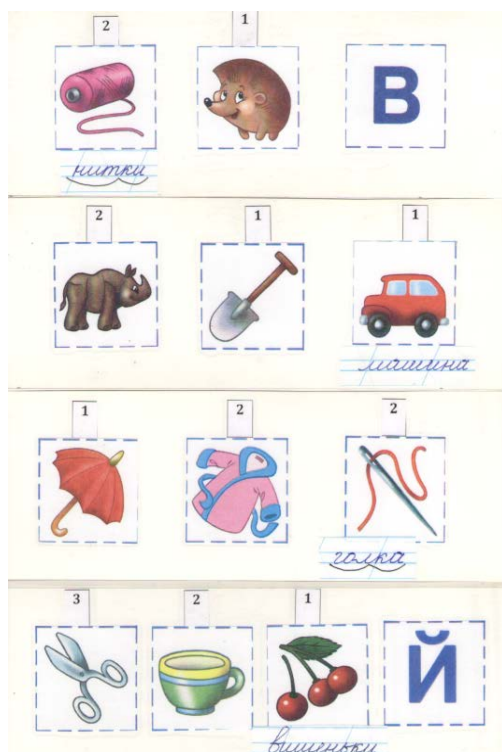
Інструкція. За поданою послідовністю кольорів скласти слово. Перевірити відповідь на зворотному боці картки, прочитавши її.



4. Гра «Ребуси в складах»

Мета: формувати зорову увагу, пам'ять, мислення, фонематичне уявлення, мовний аналіз і синтез.

Інструкція. Назвати малюнок. За вказаною цифрою вгорі визначити склад у слові. Запам'ятати склади, за ними скласти слово. Перевірити відповідь на зворотному боці картки, прочитавши її.



Відповіді:

Усмішка, мармелад

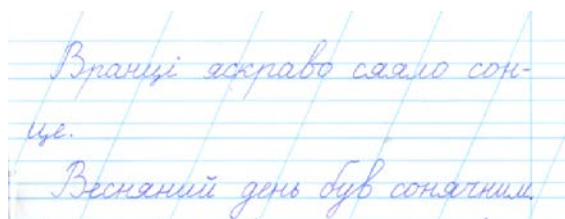
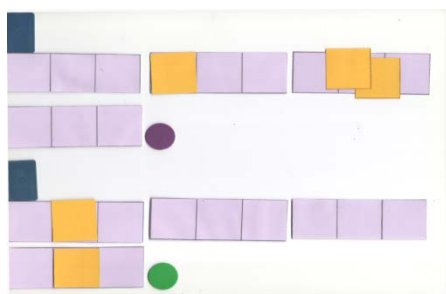
Київ, солома, палатка, цікавий

Хамеліон, хлібниця, сорока, цибуля

5. Гра «Слова-речення-полоски»

Мета: формувати слухову увагу, пам'ять; мислення; фонематичне уявлення, мовний аналіз і синтез.

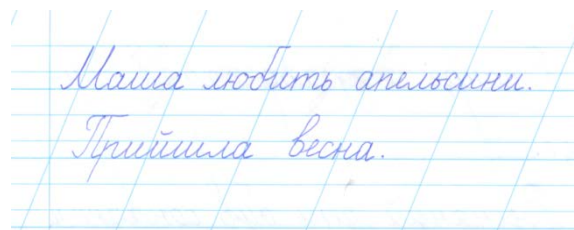
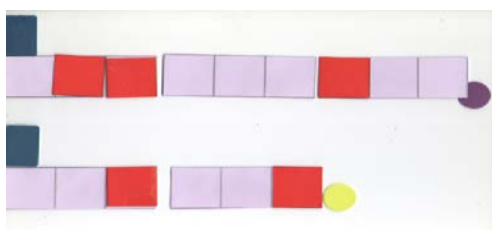
Інструкція. Послухати речення. Кожне слово речення викласти паперовою полоскою послідовно в ряд. Виділити схематично синім прямокутником велику букву на початку речення, а у кінці речення – крапкою. Визначити наявність та місце уявної букви **я** у словах, поклавши жовтий квадрат на полосу-слово у відповідний бік (початок, середина, кінець).



6. Гра «Слова-речення-полоски»

Мета: формувати слухову увагу, пам'ять; мислення; фонематичне уявлення, мовний аналіз і синтез.

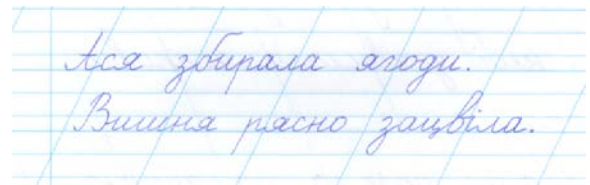
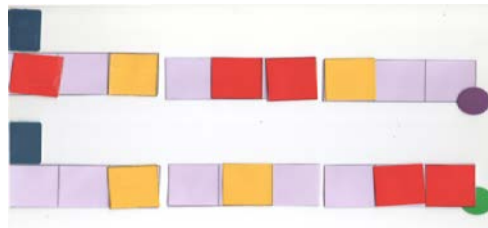
Інструкція. Послухати речення. Кожне слово речення викласти паперовою полоскою послідовно в ряд. Виділити схематично синім прямокутником велику букву на початку речення, а у кінці речення – крапкою. Визначити наявність та місце звука **[а]** у словах, поклавши червоний квадрат на полосу-слово у відповідний бік (початок, середина, кінець).



7. Гра «Слова-речення-полоски»

Мета: формувати слухову увагу, пам'ять; мислення; фонематичне уявлення, мовний аналіз і синтез; диференціацію уявних букв а-я у реченнях.

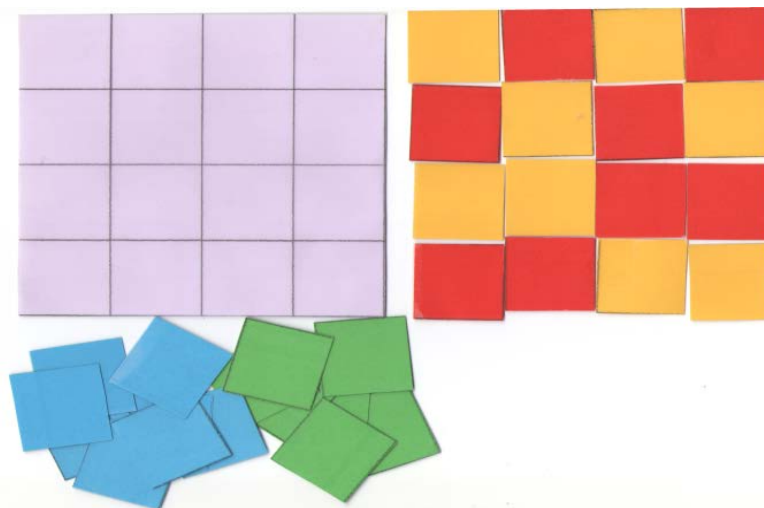
Інструкція. Послухати речення. Кожне слово речення викласти паперовою полоскою послідовно в ряд. Виділити схематично синім прямокутником велику букву на початку речення, а у кінці речення – крапкою. Визначити наявність та місце звука [а] у словах, поклавши червоний квадрат, а уявної букви **я** – жовтий квадрат на полосу-слово у відповідний бік (початок, середина, кінець).



8. Гра «Звуковий килимок»

Мета: формувати слухову увагу, пам'ять; мислення; фонематичне уявлення, звуко-буквений аналіз і синтез; дрібну моторику.

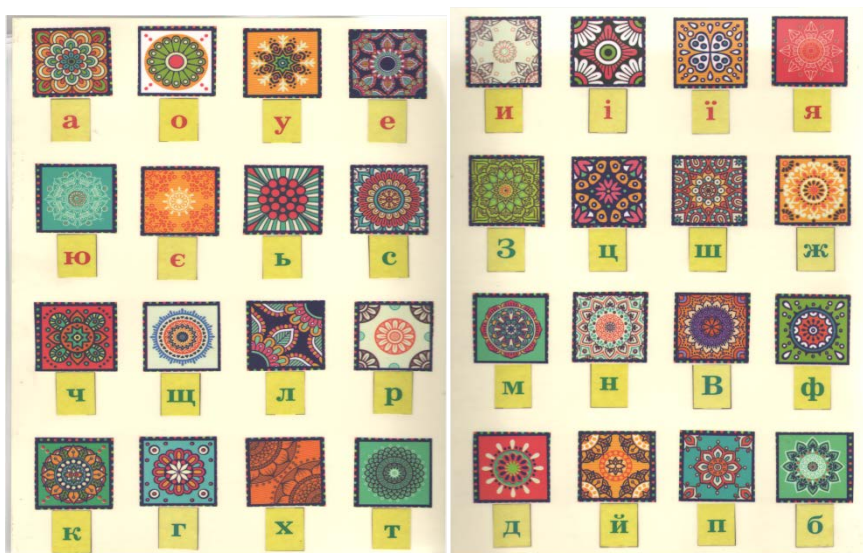
Інструкція. Логопед називає слово. Учень має визначити наявність заданих двох звуків, наприклад, [п] та [б]. При цьому наявний у слові звук [п] позначається зеленим кольором, а [б] – синім. На білий килимок, що поділений на квадрати, викладати різнокольорові квадратики вслід за почутим словом, що називає логопед.



9. Гра «Східні візерунки»

Мета: формувати зорову увагу, пам'ять; мислення, звуко-буквений аналіз і синтез; формувати навичку будувати речення.

Інструкція. За поданою послідовністю «східних візерунків» скласти слово. Перевірити відповідь на зворотному боці картки, прочитавши її. За прочитаним словом отримати від логопеда малюнок, скласти речення за малюнком.

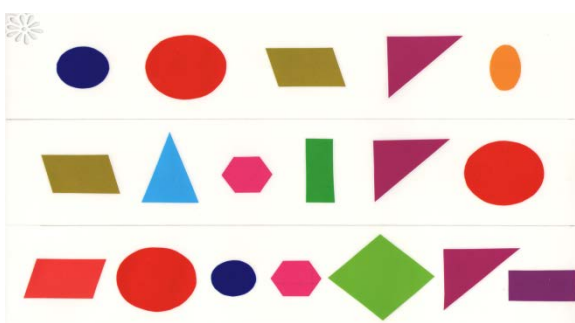
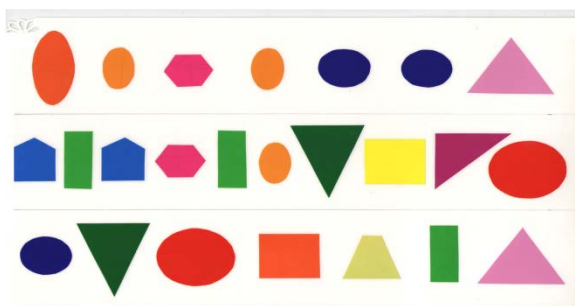
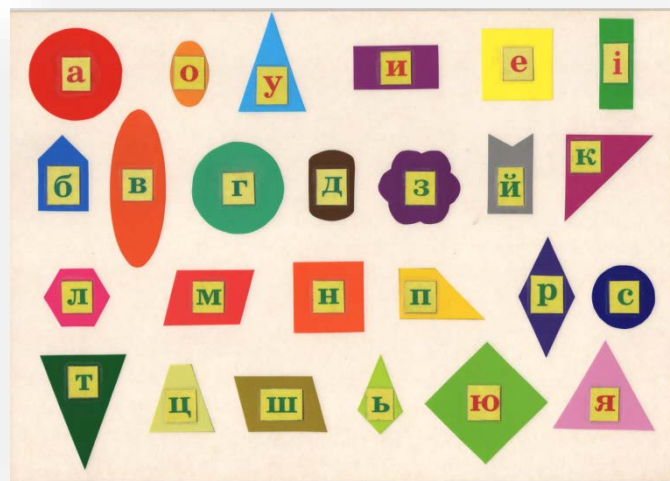


Слова на картках: іде, сіє, міє, годує, плете, купує, чистить зуби, миється.

10. Гра «Шифрувальник»

Мета: формувати зорову увагу, пам'ять, мислення, звуко-буквений аналіз і синтез.

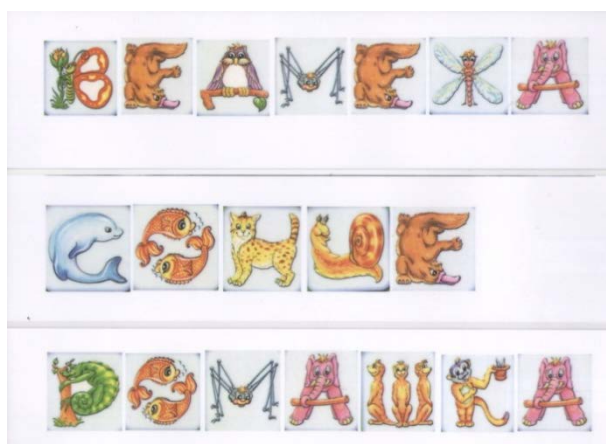
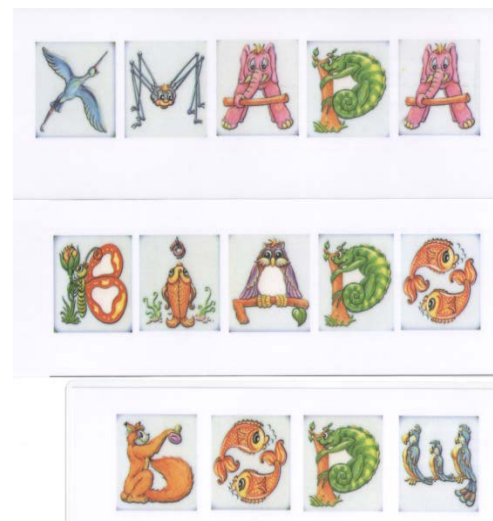
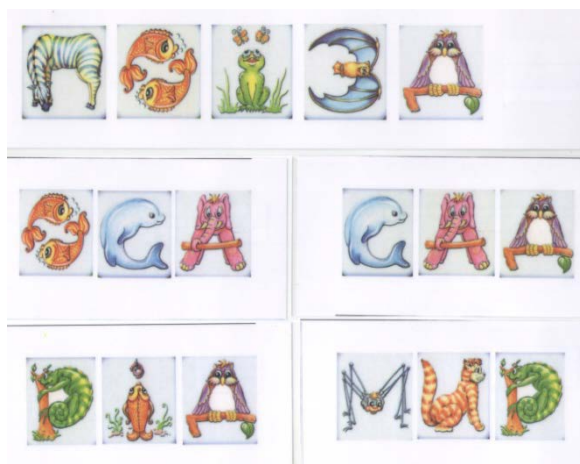
Інструкція. За поданою послідовністю різнокольорових фігур скласти слово. Перевірити відповідь на зворотному боці картки, прочитавши її.



11. Гра «Кумедні літери»

Мета: формувати зорову увагу, буквений гнозис, навичку читання.

Інструкція: прочитати слово за «Кумедними літерами», перегорнути лист на інший бік. Перевірити правильність щойно оголошеного слова – прочитати рукописне слово на зворотному боці картки.



12. Гра «Звуковий ланцюжок-2»

Мета: формувати зорову вагу, пам'ять, мислення, звуко-буквений аналіз і синтез.

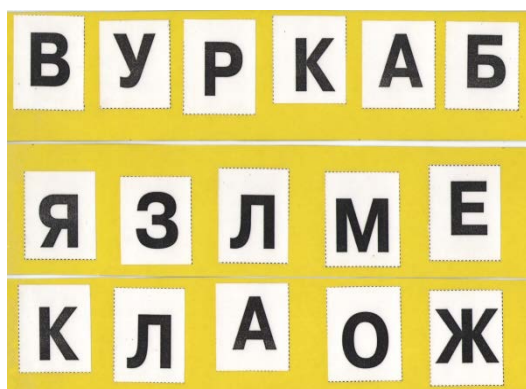
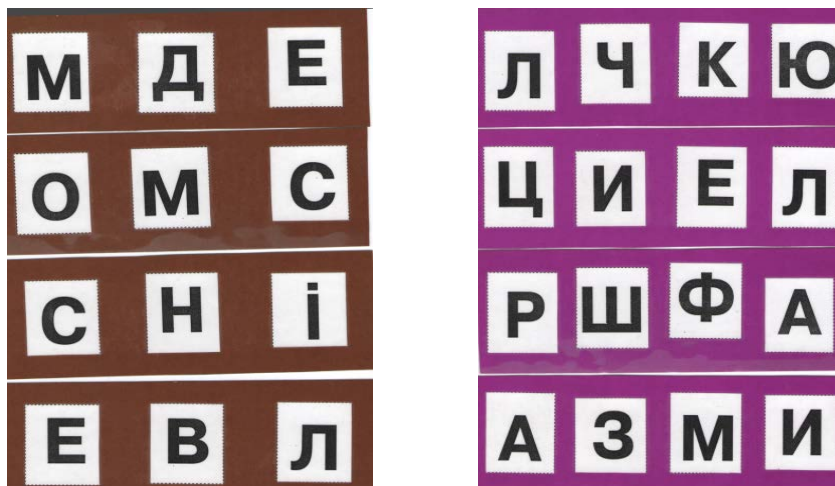
Інструкція. Назвати малюнок. Визначити перший та останній звуки кожного малюнка. Викласти картинки у такій послідовності, коли останній звук є наступним звуком картинки-ланцюжка. Визначити спільний звук в усіх словах. Визначити зайвий малюнок (той, у якого немає спільного з іншими словами звука).



13. Гра «Розсіпані букви»

Мета: формувати зорову вагу, пам'ять; мислення, звуко-буквений аналіз і синтез.

Інструкція. Скласти слово із запропонованих букв.



Приклади письмових робіт учнів до та після проведення корекційного навчання

1. Софія Є.

До корекційної роботи

Було терміно^і заключний рок. Діти
 д^івері до нашої кімнати за^ібрали
 дві достівки. Троху давніше і виді-
 м. Потім зависла деревина разів.
Діти робили і робили і інші веселі
играли. У потім кімнати маст-
вна змі^ірили смі^іх. То вони
виділи потім достівки су^ж
робили іграли. У потім смі^і
зависла достівка. Троху давніше вони
виділи смі^і на под^ір^і. Кімнати

Після корекційної роботи

словорода, каша, каша, слово, шина, вана,
 сива, підручник, яко, слон.
 Вправа
 Цюботи, панюхи, підручниця, рукавичка,
 волосся, суніа, сурко, посуд. Фабри.

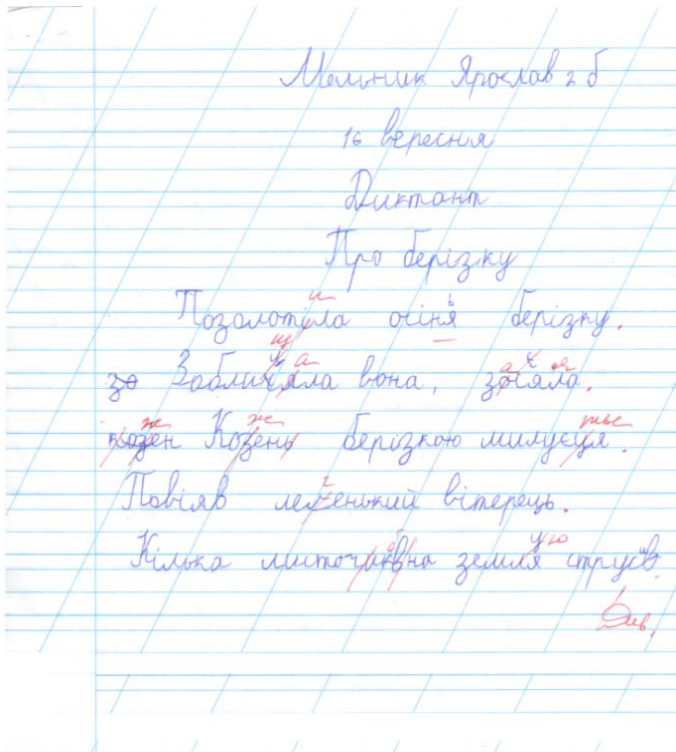
8 вітня
 Розрізання звуків (бу^рв) (с^зт) (с)

Вправа 5
 Чаша, цукорниця, чайник, цап,
 чарник, сурерка, сурерка, сурерка,
 чаша, цурчик.

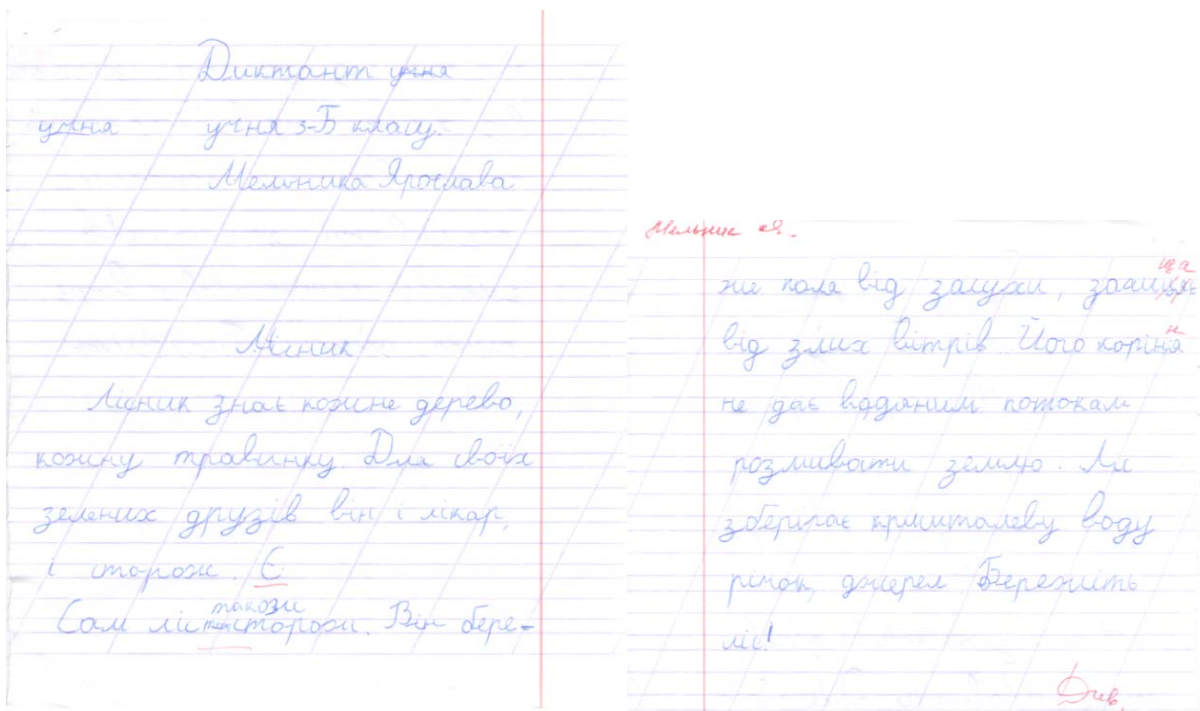
Диктант
 На пятнадцятому абзаці
 за^ібрали царівну. Ка уроці ручної
краї ішли із бискупом корисув
корисували та новорічній корисув.
Ка четверту уроці читали царівну
корисували, ишара та царівну.

2. Ярослав М.

До корекційної роботи



Після корекційної роботи



3. Настя К.

До корекційної роботи

Курьш Анастасія 2-й, 296

Диктант

У жовтій природі з настанням
осені відбуваються палітні
зміни. Рослини зміняють
зелену забарвку. Спочатку
починає жовтіти листя
на березах. Спочиним всім
і білим стає жовтого листя

Курьш Настя

на деревах і кущах у вересні і
горобці листя стає червоним,
а в жовтні - бронзовим.

Див.

Після корекційної роботи

3-й Курьш Анастасія

Лісник

Лісник знає кожне дерево,
кожну травинку. Для своїх земляки
друзів він і лікар, і сторож.

Сам ліс також є сторож.

Він береже нас від засухи,
захистить від злих вітрів.

Його корінь не дає водяними
потокami розмивати землю.

Ліс зберігає кристалева

4. Таня Ш.

До корекційної роботи

Диктант
 учениці 2-в класу^{а ч}
 Шевченко Тетяні
 У школі
 Діти прийшли до школи.
 Вони зродили друзі розповідють^а
 один одному про калікуми.^з
 Їх зустріло Марія Іванівна.^а
 Див.

Після корекційної роботи

Шевченко Тетяні 2-в
 Диктант
 Ранок у лісі
 Ліс ще дрімає. Не порушено
 стоять дерева. Лише інколи пта-
 шка облітне з свого затишку.
 Або замкнотіли збуджені листочки.
 Заметушилась у траві калачиня.
 Прокинулось у траві голосне
 цвбстання. Лебо мінитесь, усе
 барвами. Раптово ринувло зі
 сходу ясне проміння. Тригодо

Шевченко Тетяні, 3-В клас
 Диктант
 Лісник
 Лісник знає кожне дерево, кожну
 травинку. Для своїх зелених друзів
 він і лікар, і сторож.
 Сам ліс також і сторож. Він
 береже поля від засухи, захищає
 від злих вітрів. Усього коріння не дає
 водяними потоками розшквати землю.
 Ліс зберігає кристалу воду річок,

5. Даша Л.

До корекційної роботи

В раднична Даша
 Диктант
 Лста
 Плавн Плавн ^{грамотні} ^{ав} ^{випомові} ^{Гриць}
 Лста
 В вокиво? ^{в коверт} ^{кого} ^{корва}
 В внуч ^{Лста} ^у ^{Лаштву}
 скрину. ^{Лашав} ^{Лста}
 до ^в ^{врата} ^{Ласика}.

Після корекційної роботи

Лапа Дарія 3-Б клас
 10 вересня
 Диктант
 Друзі
 Захворів одного разу Сашко.
 До нього завітали Керійко та Василь.
 Однокласники принесли домашнє завдання,
 цікаву книжку. Кнопята допомогли Сашкові
 розв'язати задачу. Потім розповіли
 про шкільне життя. Василь читав книжку.
 Хороші друзі у Сашка. Завжди ^{но} ^д ^д ^д
 один одному у важку хвилину.

6. Роман Н.

До корекційної роботи

Каларынок Роман 2-В
 Диктант Пробережку
 Пазнаканыя прыжку, асінь:
 заблыца, засылая куколка
 прыжкою прыдзе, прывяв
 членць на ватрещь, рывка прстоуе
 струсва рэшыто.

Handwritten notes on the right side of the page:
 [u] → [e]
 [e] → [i]
 [o] → [e]
 [a] → [o]
 [e] → [i]
 [u] → [e]
 [e] → [i]

Після корекційної роботи

3-В клас

Каларынок Роман.

Диктант

Друзі

Захворів одного разу Сашко.

Дотого завітали Сергійко та Ва-
 сіль. Одно-класники привезли
 домашню роботу, цікаву кніжку.

Класята допомогли Сашкові розв'я-
 зати задачу. Потім розповіли про
 шкільне життя. Василь читав мій-
 шинки. Хороші друзі у Сашка.
 Завжди допомагають один одному
 уважку зважину.

Фул,

7. Тимофій В.

До корекційної роботи

Диктант

Ліс

Позаматила осісі берізу.

Заріна вона, заріна.

Кіло конси лись.

Ловіє лисий вітер.

Кіло, начю сту.

Волошин

Л.

Сль

Після корекційної роботи

Волошин Тимофій

Диктант

Лісник

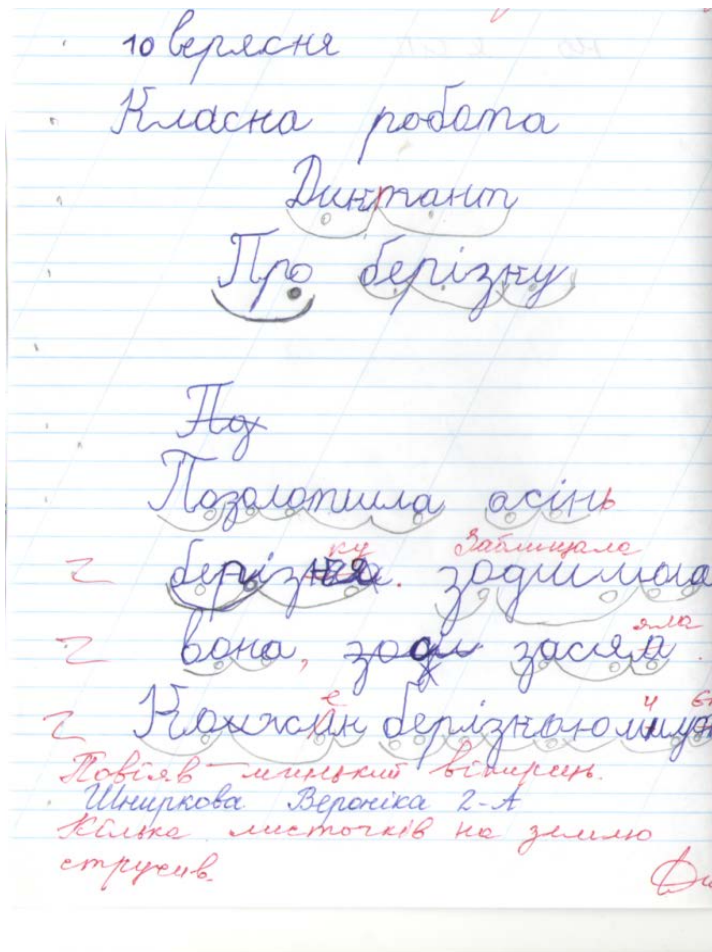
Лісник зає кожне дерево,
кожну травинку. Для своїх
земельних друзів він лікар, і
сторожка.

Лісник також сторожка.

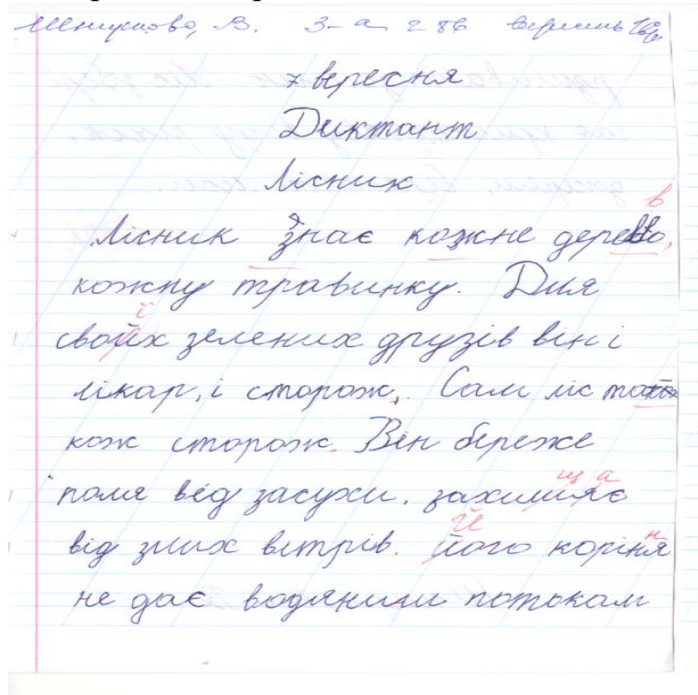
Він береже нас від посухи, захищає нас
від злих вітрів. Його коріння не дає
водення потіками розливати

8. Вероніка Ш.

До корекційної роботи



Після корекційної роботи



9. Ілля В.

До корекційної роботи

Диктант

Про берізку

Позриотила осіно

Берізка у. Згад^били^шчала

вона, зася^ала.

Кр^ажані берізкою м^инується.

Т^ов^ияв легенький вітерень.

Кі^лько^ки^точків на д^олу стру^ов.

Васютін Ілля 2-а

Вс,

Після корекційної роботи

Диктант

Ластівки

Був теплий сонячний ранок. У відчинені двері до нашої кімнати залетіли дві ластівки. Покружляли і вилетіли. Потім з'явилися ще дек^кі^ка разів. Дзвіночками розсипали їхній веселий шепіт. У куточку кімнати ластівки злітали куддо. Там вони вивели пташенят.

Васютін Ілля 4-а клас 6.02.14

10. Владислав З.

До корекційної роботи

Владислав
 16 вересня
 Диктант
 Три берізку
 Позолотила осінь берізку,
 Здаблила ^{вокс} засади, ^а кожеш,
 Берізкою, ^и мелується,
 Товієв, ^и Желенький, ^и Вітєв,
 Кліч, ^и листоц, ^и кінжастру,
 сруєв.

Фев.

Після корекційної роботи

Знайда Владислав №2862-0
 27 травня
 Диктант
 Весна
 Прейшла весна, наступили
 теплі дні. Дзюрчать веселі
 ручайі. Діночата й дівчата
 заховали ковзани, ^и можа.
 у лісі зацвів ряс. ^и гайок
 прицїтіи шлакк. Зелєніє
 молоденька травичка, ^и на полє
 почалася весняна сївба.

11. Ілля К.

До корекційної роботи

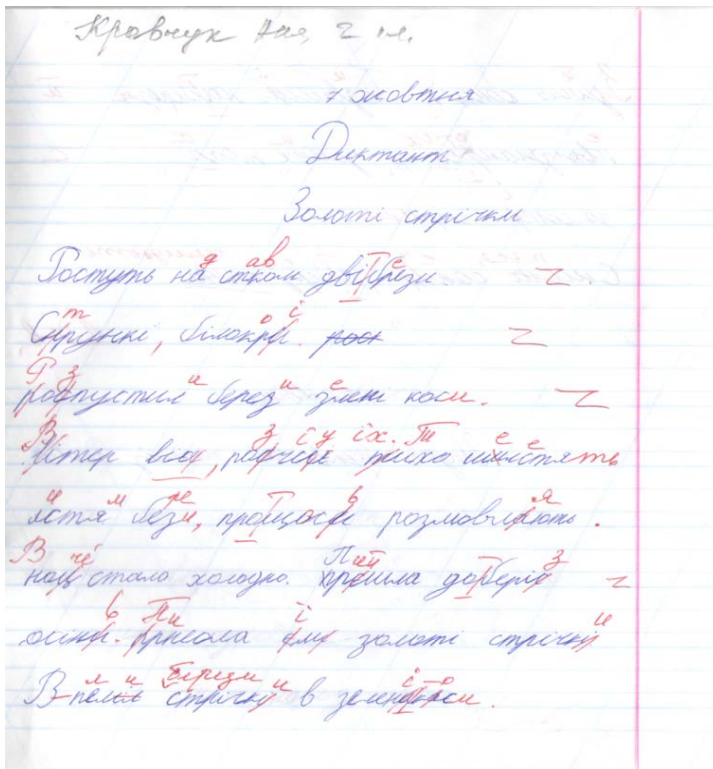
Диктант
 учня 2-в класу Кудри Лілі
 У школі
 Діти прийшли до школи.
 Вони зрадили друзі розповідають
 одиницю про канікули.
 Іх зустріла Марія Коваль.
 Дуб.

Після корекційної роботи

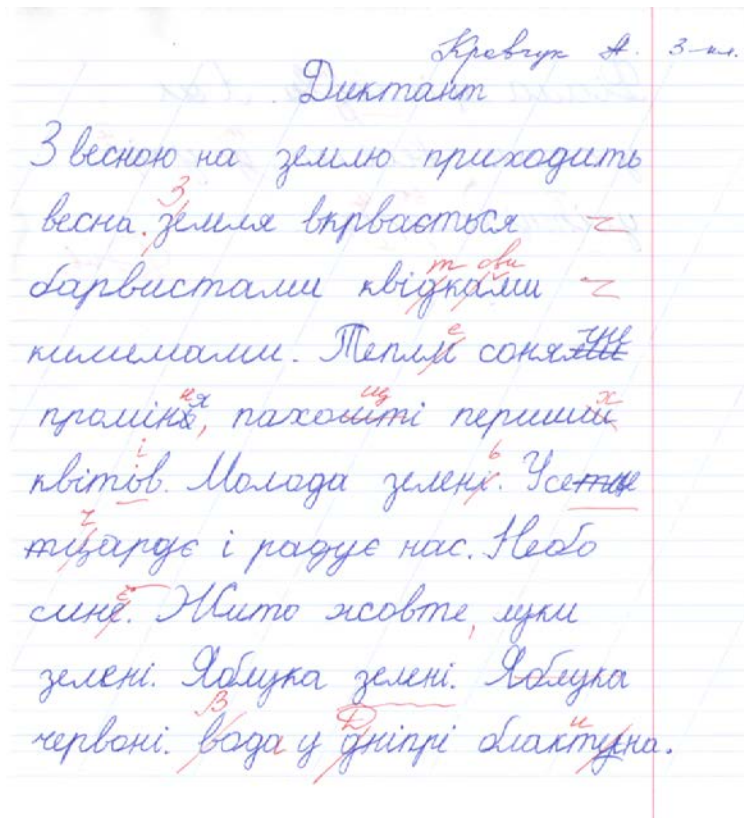
Кудри Лілі
 Диктант
 Така уїсі
 Ліс це дімає. Не поруши стовбів
 дерева. Лише іноколи пташки від-
 зветься, з цього затишшю. Осв зме-
 лотами жуки і мотилки. Зимую-
 чими у траві комахами. Прокли-
 нулось у таві глибоке цвєтання.
 Неб лінилося, утє бурвали.
 Таку там ринучо зіслону есе
 прамітня. Пруроз озмила. Настів

12. Аня К.

До корекційної роботи



Після корекційної роботи



13. Вадим С.

До та після корекційної роботи

286

Вадим С.
 Стратівнюк
 Про берізу

с → з

Прозалоті озін берісу. Забушила
 забула кожен безкошчиди.
 Мошав легенькі вітерці.
 Криві листків фисив.

Дуб,

мв! В уш. мов! ш ↔ с
 не ↔ ж св. в.
 и → св. в.

286

Стратівнюк Вадим
 Лісник

Лісник знає кожне дерево,
 кожну травинку. Для своїх
 кри земляних друзів він і
 лікар, і сторож. Сам ліс такою
 сторож. Він береже від злих
 вітрів. Діо коріння не дає
 в'язним потоки розливати
 землю. Ліс зберігає кришта
 лву воду річок, озер. Передіть

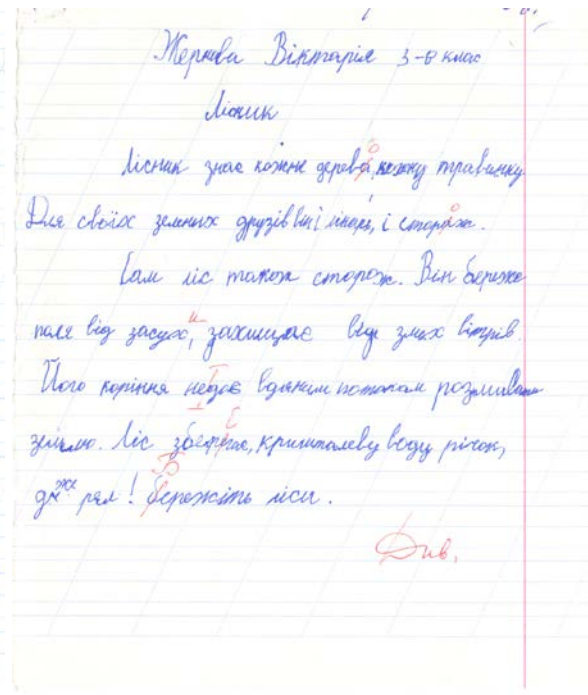
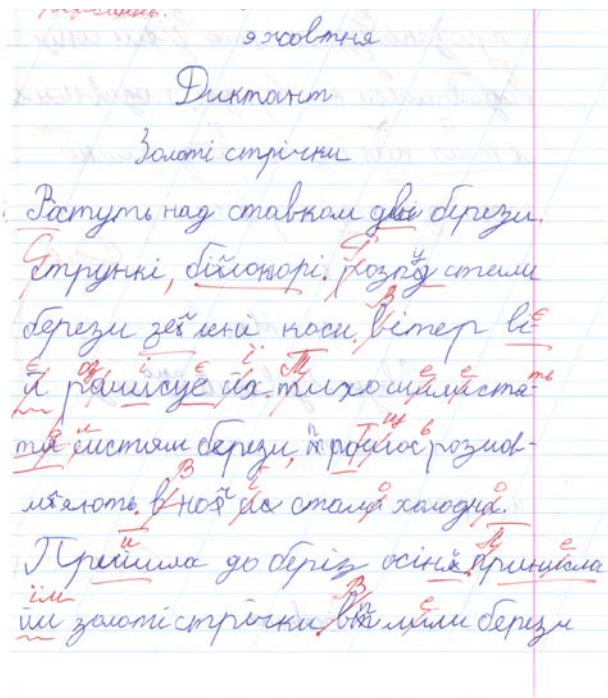
Стратівнюк Вадим 4-5 клас. 286
 Ластівка ранок

Був теплий сонячний.
 У відчинені двері до нашій
 кімнати залетіли дві ла-
 стівки. Покружили і виле-
 тили, потім зівналися
 ще декілька разів. Дзвонка-
 ми розсипали їхній веселий
 шум. У куточку кімнати,
 ластівки злігли гніздо.
 Там вони вивили та плачуть.
 Ластівки дуже працюючі і
 охайні. У їхньому гнізді
 завжди чистоенько. У доздоб-
 ках вони виносять сніг на
 подвір'я. Влітають до кімна-
 ти через відчинене вікно.

Дуб,

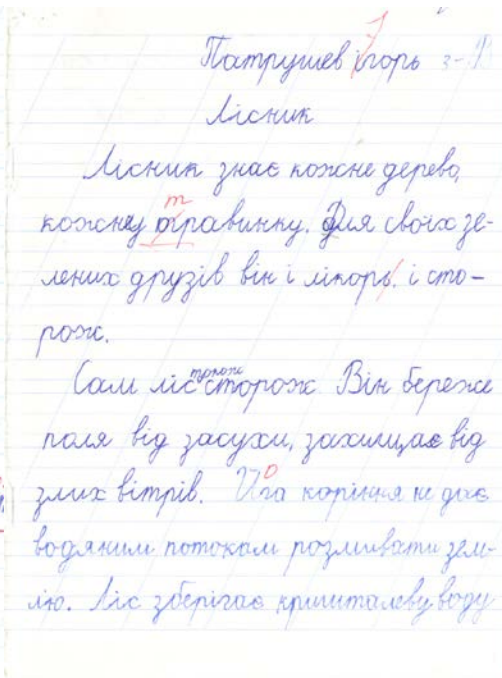
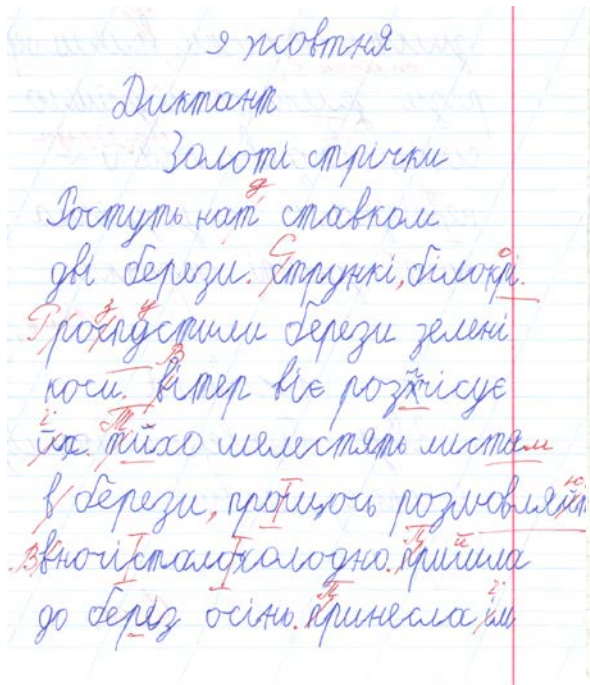
14. Віка Ж.

До та після корекційної роботи



15. Ігор П.

До та після корекційної роботи



Показники стану сформованості навички письма у молодших школярів ЕГ на констатувальному та формувальному етапах навчання

Отримана сума являється $\chi^2_{\text{Емп.}}$

Було виконано:

- 1) розрахунок теоретичної частоти (f_T);
- 2) підрахована різниця між емпіричною і теоретичною частотою по кожному розряду;
- 3) визначено число ступенів свободи. Внесена поправка на «безперервність» (якщо $v=1$);
- 4) отримані різниці зведені у квадрат;
- 5) отримані квадрати різниць розділені на теоретичну частоту (останній стовпець);
- 6) отримана сума є $\chi^2_{\text{Емп.}}$

Таблиця 3.4

N	Емпірична частота	Теоретична частота	$(f_{\text{Э}} - f_T)$	$(f_{\text{Э}} - f_T)^2$	$(f_{\text{Э}} - f_T)^2/f_T$
1	0.0	15.26	-15.26	232.87	15.26
2	14.3	16.86	-2.56	6.55	0.388
3	55.6	50.73	4.87	23.72	0.468
4	30.1	17.16	12.94	167.44	9.758
5	30.5	15.24	15.26	232.87	15.28
6	19.4	16.84	2.56	6.55	0.389
7	45.8	50.67	-4.87	23.72	0.468
8	4.2	17.14	-12.94	167.44	9.769
Всього	199.9	199.9	-	-	51.78

Результат: $\chi^2_{\text{Эмп}} = 51.78$

Критичні значення χ^2 при $v=3$

v	p	
	0.05	0.01
3	7.815	11.345

Відмінності між двома розподілами можуть вважатися достовірними, якщо $\chi^2_{\text{Емп}}$ досягає або перевищує $\chi^2_{0.05}$, і тим більше достовірним, якщо $\chi^2_{\text{Емп}}$ досягає або перевищує $\chi^2_{0.01}$.

Відповідь: $\chi^2_{\text{Емп}}$ дорівнює критичному значенню або перебільшує його, розбіжність між розподілами є статистично достовірними (гіпотеза H_1).

Отже, аналіз результатів формувального навчання дітей молодшого шкільного віку із дисграфією показав зростання кількісних і якісних показників стану сформованості навички письма в учнів ЕГ порівняно з отриманими нами результатами на констатувальному етапі. Достовірність результатів досліджуваних показників та їх сформованість доведено шляхом статистичної обробки даних за *розрахунками χ^2 – критерію Пірсона.*

Показники стану сформованості навички письма у молодших школярів ЕГ
та КГ після проведення ФЕ

Отримана сума являється $\chi^2_{\text{Емп.}}$

Було виконано:

- 1) розрахунок теоретичної частоти (f_T);
- 2) підрахована різниця між емпіричною і теоретичною частотою по кожному розряду;
- 3) визначено число ступенів свободи. Внесена поправка на «безперервність» (якщо $v=1$);
- 4) отримані різниці зведені у квадрат;
- 5) отримані квадрати різниць розділені на теоретичну частоту (останній стовпець);
- 6) отримана сума є $\chi^2_{\text{Емп.}}$

Таблиця 3.5

N	Емпірична частота	Теоретична частота	$(f_{\text{э}} - f_T)$	$(f_{\text{э}} - f_T)^2$	$(f_{\text{э}} - f_T)^2/f_T$
1	30.5	19.16	11.34	128.6	6.712
2	19.4	16.55	2.85	8.12	0.491
3	45.8	38.57	7.23	52.27	1.355
4	4.2	25.61	-21.41	458.39	17.899
5	7.84	19.18	-11.34	128.6	6.705
6	13.72	16.57	-2.85	8.12	0.49
7	31.37	38.6	-7.23	52.27	1.354
8	47.05	25.64	21.41	458.39	17.878
Сума	199.88	199.88	-	-	52.884

Результат: $\chi^2_{\text{Емп}} = 52.884$

Критичні значення χ^2 при $v=3$

v	p	
	0.05	0.01
3	7.815	11.345

Відмінності між двома розподілами можуть вважатися достовірними, якщо $\chi^2_{\text{Емп}}$ досягає або перевищує $\chi^2_{0.05}$, і тим більше достовірним, якщо $\chi^2_{\text{Емп}}$ досягає або перевищує $\chi^2_{0.01}$.

Відповідь: $\chi^2_{\text{Емп}}$ дорівнює критичному значенню або перебільшує його, розбіжність між розподілами є статистично достовірними (гіпотеза H_1).