

Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка
Факультет спеціальної освіти, психології і соціальної роботи
Кафедра логопедії і спеціальних методик

Кваліфікаційна робота

з теми:

«Формування контролю за якістю письма у дітей молодшого шкільного віку з дисграфією»

Виконала здобувачка 2 курсу групи
SoL2-M23z
ОП Спеціальна освіта (Логопедія)
спеціальності 016 Спеціальна освіта
спеціалізації 016.01 Логопедія
Тетяна СУХОДОЛЬСЬКА

Керівник:
Оксана ТКАЧ,
кандидат педагогічних наук, доцент,
старший викладач кафедри логопедії та
спеціальних методик

Рецензент:
Олег ОПАЛЮК,
кандидат педагогічних наук, доцент

Кам'янець-Подільський – 2024 р.

ЗМІСТ

ВСТУП.....	3
РОЗДІЛ 1 ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ВИВЧЕННЯ КОНТРОЛЮ ЗА ЯКІСТЮ ПИСЬМА В УЧНІВ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ З ДИСГРАФІЄЮ.....	7
1.1. Характеристика процесу оволодіння молодшими школярами навичкою письма	7
1.2. Особливості проявів порушень письма в учнів молодшого шкільного віку	14
1.3. Контроль за якістю письма онтроль писемної діяльності в контексті його формування в учнів з порушеннями письмового мовлення	25
РОЗДІЛ 2 ВИВЧЕННЯ ТА ФОРМУВАННЯ КОНТРОЛЮ ЗА ЯКІСТЮ ПИСЬМА У ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ З ДИСГРАФІЄЮ	40
2.1. Результати вивчення особливостей розвитку контролю та самоконтролю за якістю письма в учнів із дисграфією.....	40
2.2. Методика формування самоконтролю за якістю письма учнів із дисграфією.....	57
2.3. Оцінка ефективності методики формування навичок контролю та самоконтролю за якістю письма учнів з дисграфією	69
ВИСНОВКИ	78
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	82
ДОДАТКИ	93

ВСТУП

Основним напрямом логопедичної роботи на рівні початкової загальної освіти виступає вивчення порушень формування письмово-мовленнєвої діяльності у дітей з дисграфією, а також розробка корекційно-розвивальних технологій, що дозволяють подолати ці порушення.

Значимість завдання вдосконалення письмово-мовленнєвої діяльності багато в чому пов'язана з тим, що в літературних джерелах відзначається тенденція збільшення кількості учнів, які мають порушення писемного мовлення і відчують труднощі в його формуванні (К. Зелінська-Любченко, Є. Соботович, І.Олійник, Л.Тищенко, Л.Яценюк та ін.).

Специфічні порушення письма є предметом вивчення фахівців, що належать до різних галузей наукових знань (О.Азова, Е. Данілавичутє, В. Тарасун та ін.). Симптоми дисграфії мають стійкий і повторюваний характер, що надає негативний вплив на формування навичок письмово-мовленнєвої діяльності та зумовлюють труднощі в оволодінні змістом освіти з української мови та літературного читання, оволодінні компетенціями з ними пов'язаними. Низька якість письмового мовлення, негативно впливає на успішність дітей з інших предметів і може бути причиною дезадаптації в сучасному суспільстві, що диктує спілкування в умовах інформаційного простору.

Крім цього, формування письма забезпечується готовністю фонологічних процесів, зрілістю зорових та зорово-просторових функцій, регуляторних функцій. Грунтуючись на цьому, ряд авторів (Л. Мацько, І. Синиця, Л. Щерба), однією з причин академічної неуспішності учнів з несформованими навичками письма, вказують на невміння дітей контролювати свої дії. Зазначається, що низький самоконтроль у письмово-мовленнєвій діяльності призводить до того, що діти не помічають помилок у процесі виконання завдання, у зв'язку з чим найчастіше не відчують потреби у перевірці отриманого результату. Несформованість самоконтролю

також негативно впливає терміни та ефективність логопедичної роботи з усунення порушень писемного мовлення.

Аналіз методичних розробок, вкладених у корекцію дисграфії показав, що, переважно, логопедична робота спрямована на корекцію мовних помилок, контроль над результатом виробляється логопедом.

Проведений аналіз теоретичних уявлень про сутність самоконтролю, його роль у процесі формування письмово-мовленнєвої діяльності, а також практики, що склалася з корекції дисграфії, дозволили виявити такі протиріччя:

- між науково-педагогічною теорією дослідження процесів самоконтролю та практикою логопедичної роботи, що здійснює недостатнє їх використання в процесі усунення порушень письма в учнів на рівні початкової загальної освіти;

- між необхідністю створення освітнього середовища, що враховує індивідуальні особливості розвитку контролю у дітей, та відсутністю адекватної їй диференційованої форми побудови корекційно-освітнього процесу.

Зазначені протиріччя виявили проблему науково-теоретичного осмислення процесів диференціації формування самоконтролю в учнів молодшого шкільного віку з дисграфією.

Спираючись на актуальність, ми обрали таку **тему дослідження**: *«Формування самоконтролю письмово-мовленнєвої діяльності в дітей молодшого шкільного віку з дисграфією».*

Мета дослідження – здійснити наукове обґрунтування та розробку методики диференційованого підходу до розвитку контролю за якістю письма в учнів з дисграфією.

Відповідно до мети дослідження вирішувалися такі завдання:

- 1) проаналізувати науково-теоретичні основи формування писемного мовлення в нейрофізіологічному, психологічному, психофізіологічному та лінгвістичному аспектах, ролі самоконтролю в даному процесі;

2) визначити критерії диференціальної діагностики особливостей формування самоконтролю за якістю письма (зоровий, слуховий або змішаний);

3) виявити індивідуальні особливості самоконтролю в учнів з різними проявами порушень письмового мовлення, за станом сформованості попереднього, поточного та констатувального контролю, а також особливостей зорового та слухового контролю.

4) розробити методику диференційованої корекційної роботи з формування контролю за якістю у учнів з дисграфією.

Об'єкт дослідження: формування контролю за якістю письма з дітей з дисграфією.

Предмет дослідження: методика формування контролю за якістю письма у дітей молодшого шкільного віку з дисграфією.

Для вирішення поставлених завдань були використані такі **методи дослідження:**

1) теоретичні – аналіз психолого-педагогічної, психофізіологічної, психолінгвістичної, логопедичної, нейропсихологічної літератури вітчизняних та зарубіжних дослідників на тему дослідження самоконтролю у дітей з дисграфією, статистичний аналіз експериментальних даних;

2) емпіричні – констатувальний, формувальний, контрольний експеримент, статистична обробка даних, отриманих у процесі проведення експериментального дослідження.

Наукова новизна дослідження: у роботі проведено всебічне дослідження видів контролю із додатковим вивченням можливостей зорового та слухового контролю. Виявлено неоднорідність формування навичок самоконтролю як усередині вікової групи, так і в окремих учнів експерименту. Показано взаємозв'язок контролю та участі у процесах письма аналізаторних систем (зоровий та слуховий контроль).

Апробація результатів дослідження. Основні положення та результати дослідження опубліковані у статті «Самоконтроль за письмовою

діяльністю в учнів з порушенням письмового мовлення» / Розвиток наук в умовах нової реальності: проблеми та перспективи: збірник наукових праць з матеріалами III Міжнародної наукової конференції, м. Ужгород, 4 жовтня, 2024 р. / Міжнародний центр наукових досліджень. - Вінниця: ТОВ «УКРЛОГОС Груп, 2024. С194-197.

Теоретична значущість дослідження: визначається експериментально обґрунтованим диференційованим підходом до формування навичок самоконтролю у письмово-мовленнєвій діяльності. Отримані дані дозволяють уточнити та розширити уявлення про особливості формування самоконтролю в письмовому мовленні у молодших школярів із дисграфією.

Практична значущість дослідження: впровадження у логопедичну практику представленої у роботі методики, підвищує ефективність формування самоконтролю в учнів із дисграфією.

Організація роботи: дослідження проводилося на базі комунальної установи ІРЦ Затурцівської селищної ради. У дослідженні взяло участь 50 дітей 2-4 класів .

Структура та об'єм роботи. Магістерська робота складається із вступу, 2 розділів, висновків, списку використаних джерел (82 найменування) та додатків. Робота викладена на 93 сторінках друкованого тексту. Додатки займають 10 сторінок.

РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ВИВЧЕННЯ КОНТРОЛЮ ЗА ЯКІСТЮ ПИСЬМА В УЧНІВ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ З ДИСТГРАФІЄЮ

1.1. Характеристика процесу оволодіння молодшими школярами навичкою письма

З погляду онтогенезу письмове мовлення вторинне по відношенню до усного. Усне мовлення виникає приблизно 50 тисяч років тому, тоді як найстаріша відома писемність – шумерське клинописне письмо – налічує лише 6 тисяч років. До того ж, писемне мовлення існує далеко не у всіх мов світу. У світі налічується від 3 до 8 тисяч мов, лише 300 з яких мають писемність [7, с. 54].

Писемність утворюється як особлива система зберігання та передачі знань. Надалі писемне мовлення починає розвиватися як самостійна система комунікації, при цьому воно постійно зближується з усним мовленням, що у свою чергу відзначається багатьма дослідниками, хоча системного аналізу цього феномену до цього моменту, за нашими даними, не було зроблено. Письмо у своїх різних формах і видах у різні епохи по-різному співвідносився з усним мовленням, і на даний момент в умовах реальної комунікації спостерігається їх постійна взаємодія і взаємопроникнення, оскільки технічний прогрес призвів до того, що письмові тексти можуть бути озвучені, а усні – записані за допомогою технічних засобів. Таким чином, мова у своєму розвитку прагне створення універсальних форм свого існування, що максимально задовольняють свою основну функцію – комунікативну [45, с. 96].

Порівнюючи комунікативні можливості усного та писемного мовлення, слід зазначити, що повністю ізолювати одну форму існування мовлення від іншої на теперішньому етапі розвитку комунікації неможливо. Вони глибоко взаємопов'язані та доповнюють одна одну. Письмове мовлення тісно переплітається з усним переважно завдяки трьом факторам:

- 1) розвитку самої писемної форми мовлення;
- 2) широкому поширенню писемності, тобто для людей, які користуються письмовим мовленням, усна та письмова форми втілення розумового процесу – дві нероздільні сторони, вся організація життя суспільства заснована на усному та письмовому мовленні; та
- 3) виникненню нового формату комунікації – електронної комунікації, в якій новий розвиток отримує як усне (спілкування по телефону, радіо та телебачення тощо), так і письмове мовлення (короткі повідомлення СМС, письмове озвучене мовлення під час теле та радіоефіру та ін.) [49, с. 87].

Отже, письмове мовлення – одне з форм існування мови, його формування ґрунтується на базі усного мовлення і є більш високим етапом мовного розвитку і складається з двох структурних елементів: читання та письма.

Вивченням функціональної бази писемного мовлення, структури процесів читання та письма в нормі, а також прояви їх розладів з педагогічної позиції розглядали: Е. Данілавичюте, Н. Голуб, Л. Журавльова, Н. Коломієць, Н. Чередніченко та багато інших.

Теоретичний аналіз літератури показує, що письмова форма мовлення є предметом пильного вивчення в галузі мовознавства. У роботах зарубіжних та вітчизняних лінгвістів письмове мовлення розглядається у різних аспектах: як особлива система графічних засобів вираження, яка використовується у процесі закріплення та передачі знань; як складна аналітико-синтетична діяльність; як результат мислення та ін.

Комунікативна природа писемного мовлення передбачає, що воно є переважно монологічним. Незважаючи на це, слід зазначити, що завдяки появі мережі Інтернет останнім часом поширеним став і діалогічний варіант спілкування в письмовій формі.

До фундаментальних властивостей писемного мовлення Н. Голуб віднесла: лінійність, дискретність, статичність, гетерогенність, варіабельність [8, с. 23].

1. Лінійністю характеризується сам процес розгортання писемного мовлення, тоді як інші характеристики характеризуватимуть письмове мовлення як систему.

2. Дискретність характеризує всі елементи писемного мовлення щодо окремоті кожного символу.

3. Статичність забезпечує письмовому мовленню безпеку в часі і можливість багаторазового прочитання з оптимальною швидкістю, редагування і т.ін.

4. Гетерогенність даної системи складається історично за рахунок наявності в системі елементів різних рівнів: графеми, математичні та інші символи, пунктуаційні знаки, прогалини та ін. особливості накреслення [8, с. 24].

Розглянемо додаткові особливості писемного мовлення, зумовлені процесом його створення та формою, в якій воно викладається.

Так як письмове мовлення не допускає можливості використання паралінгвістичних засобів, таких як жести, міміка, інтонація, паузи, що виконують функцію смислових маркерів в усному мовленні, то, щоб уникнути недостатнього розуміння або двозначності повідомлення, письмове мовлення повинно містити граматично повні і структуровані речення. Саме тому еліпси, які можливі в усному мовленні, не характерні в письмовому.

При складанні письмових повідомлень комуніканти можуть продумувати стиль викладу, повернутися до написаного раніше, змінити структуру речення чи частини тексту, замінити деякі слова, уточнити, мають змогу обмірковувати форму висловлювання думки, не обмежуючись у часі тощо. Оскільки письмовий текст спрямований на сприйняття органами зору, він має чітку структуру.

Для писемного мовлення характерне використання книжкового стилю викладу. Вживання цього стилю регламентовано нормами літературної мови. Зокрема, інверсія в письмовому мовленні не поширена, а в повідомленнях в офіційно-діловому стилі неприпустима.

Інформація в писемному мовленні, як правило, повинна виражатися з використанням розгорнутих граматичних конструкцій, наприклад, дієприкметникові і дієприслівникові звороти, поширені визначення та ін.

Письмова мова відрізняється від мовлення та процесом розуміння: людина завжди може перечитати написане і вносити в текст зміни, що майже неможливо при розумінні усного мовлення [78, с. 62].

Таким чином, проаналізувавши теоретичні аспекти вивчення писемного мовлення в лінгвістиці, можна зробити висновок, що письмове мовлення – це форма існування мови, що подається як особливий мовний процес закріплення, передачі та зберігання інформації, у процесі породження та функціонування якого використовується певна знакова система, утворена на основі усного мовлення.

Так Н. Голуб, розглядаючи писемне мовлення (читання і письмо) як модель усного мовлення, зазначала, що у письмовому слові літери йдуть у тій послідовності, як і звуки у мовленні. У цьому тимчасова послідовність звуків мовлення кодується просторовою послідовністю букв. У процесі читання читач розшифровує письмову модель і трансформує її в слово [11, с. 143].

В. Махоня, аналізуючи писемне мовлення, дійшла висновку, що цей феномен являє собою вид тимчасових зв'язків другої сигнальної системи, але, на відміну усного, писемне мовлення формується лише в умовах цілеспрямованого навчання, тобто, його механізми складаються в період навчання грамоті та удосконалюються в ході всього подальшого навчання [33, с.188]. Звідси В. Махоня робить висновок, що оволодіння письмовим мовленням є встановлення нових зв'язків між словом, що чують і вимовляють, словом, що бачать і записують, тому процес письма забезпечується узгодженою роботою чотирьох аналізаторів: мовно-рухового, мовнослухового, зорового та рухового.

Як показує рис. 1.1, найкоротша одиниця мовлення, може бути представлена умовно в такий спосіб [67, с. 190]:

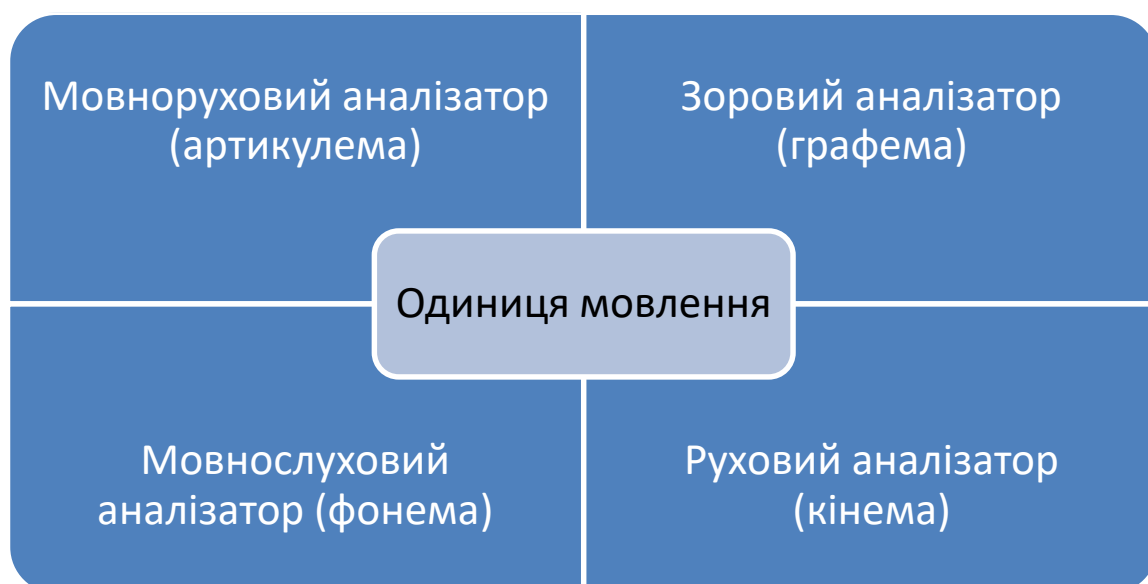


Рис. 1.1. Взаємодія мовно-рухового, мовослухового, зорового та рухового аналізаторів

Аналіз науково-методичної літератури дозволив нам виділити відмінні риси усного і писемного мовлення таблиця 1.1:

Таблиця 1.1.

Відмінні характеристики усного і писемного мовлення

Критерії порівняння усного та писемного мовлення	Писемне мовлення	Усне мовлення
Наявність сторони, що сприймає мовлення	Писемне мовлення відбувається без наявності співрозмовника	При усному мовленні наявність співрозмовника є обов'язковою умовою
Застосування вербальних засобів мовлення	Не потребує вербальних засобів спілкування	Усне мовлення сповнене інтонаційних акцентів
Органи відтворення мовної діяльності	Слух і мовленнєвий апарат	Рука і зір
Довільний компонент мовленнєвої діяльності	Усне мовлення формується не довільно	Письмове мовлення характеризується

		високою довільністю
--	--	---------------------

Крім перелічених вище диференціальних ознак, можна додати, що писемне мовлення з'являється тільки в результаті спеціального навчання, яке починається зі свідомого оволодіння всіма засобами вираження думки в письмовій формі [68].

Письмове мовлення, що поділяється на читання та письмо, є базовою шкільною навичкою, без ефективного володіння якою навчання ускладнене або просто неможливе. На основі читання та письма будується все подальше навчання. При недостатній чи поганій сформованості цих форм писемного мовлення, неможливо навчання інших предметів. Письмо і читання – найскладніші інтегративні когнітивні навички, що об'єднують у єдину структуру діяльності всі вищі психічні пізнавальні функції – увага, сприйняття, пам'ять, мислення [72, с. 38].

Л. Журавльова, спираючись на наукові розвідки інших авторів, у своїх працях описує всі психофізичні процеси, включені у реалізацію письма та читання як навичок, розділяючи їх на спільні та диференціальні, що наочно продемонстровано таблиці 1.2 [17, с. 74]:

Таблиця 1.2

Спільні та диференціальні психофізичні процеси письма та читання

Процеси	Читання	Письмо
Спільні психофізичні процеси	- розвиток мовлення; - довільне регулювання та організація діяльності - зорова пам'ять та зоровий контроль; - зорово-просторове сприйняття; - вибіркова увага; - диференційоване сприйняття.	
Диференціальні психофізичні	– координація та регулювання	- зорово-моторні координації;

процеси	артикуляційних рухів; - переведення графеми в фонему; Послідовне «злиття» звуків (фонем); - Семантичний аналіз.	- Координація дрібної моторики; - фіксація пози; - звуко-буквений аналіз; Нервово-м'язова інтеграція.
---------	---	--

Отже, письмо та читання мають як спільні, так і відмінні ознаки у психофізичних процесах.

В контексті нашого дослідження варто відзначити, що важливу роль у процесі письма відіграє самоконтроль. Так, В. Тарасун, аналізуючи труднощі письма, свідчить про високий рівень довільності акта письма та наявність в нього складноорганізованої сенсомоторної бази [46, с. 34]. На рис. 1.2, представлена послідовність писемномовної діяльності, у якій виділено низку спеціальних операцій:



Рис.1.2. Операції письма

Щодо нашої мети дослідження, а саме ролі самоконтролю на письмі, слід зазначити, що рефлексія є структурним елементом всіх етапів реалізації навички письма.

Таким чином, ми можемо зробити висновок про те, що у формуванні писемного мовлення самоконтроль грає одну з провідних ролей і його несформованість може призвести до виникнення порушення письма.

Таким чином, аналіз науково-теоретичних основ писемного мовлення, зокрема читання та письма, показав, що вони формуються на основі безлічі операцій, кожна з яких має свої особливості, пов'язані з включеністю в процес читання та письма різних психічних функцій: мови, сприйняття, пам'яті, мислення та уваги. У своїй роботі під писемним мовленням ми розумітимемо складну, системну довільну психічну діяльність, яка забезпечується участю різних структурно-функціональних компонентів та багатьох психічних функцій. В її структуру як складові входять читання та письмо. Розгляд писемного мовлення в діяльнісному аспекті дозволить нам відштовхнутися від поняття «писемна мовленнєва діяльність», яке полягає у складній функціональній єдності, взаємопов'язаних та взаємозумовлених процесів читання та письма.

1.2. Особливості проявів порушень письма в учнів молодшого шкільного віку

Дослідженням особливостей формування навичок письма у дітей з порушеннями мовлення займався цілий ряд відомих фахівців у галузі логопедії Н. Бондар, Л. Журавльова, С. Конопляста, І. Марченко, Т. Маслова та ін.. Робота над цим питанням велася в декількох напрямках: вивчення причин і механізмів виникнення труднощів навчання читання та письма на рівнях початкової та основної загальної освіти, психологічних та клініко-діагностичних критеріїв порушень у здобувачів освіти із загальним недорозвиненням мовлення, особливостей перцептивних, сенсомоторних, мнестичних процесів, нейропсихологічний статус у дітей з труднощами навчання читання та письма, вивчення взаємозв'язку дисграфії та дислексії з

порушеннями мовлення та зорових функцій, визначення передумов до її появи у дітей, із загальним недорозвиненням мовлення.

Вперше на порушення письма як на самостійну патологію мовленнєвої діяльності вказав А. Куссмауль (A. Kussmaul) у 1877 р. Потім з'явилося багато робіт, у яких давалися описи дітей з різними порушеннями письма. У цей період патологія читання та письма розглядалася як єдиний розлад писемного мовлення.

У літературі кінця 19 та початку 20 ст. була поширена думка, що порушення читання і письма є одним з проявів загального недоумства і спостерігаються тільки у розумово відсталих дітей (Ф. Бахман, Г. Вольф, Б. Енглер). Однак ще наприкінці 19 ст., у 1896 р. В. Морган описав випадок порушення читання та письма у чотирнадцятирічного хлопчика з нормальним інтелектом. Морган визначив цей розлад як «нездатність писати орфографічно правильно і без помилок» [77].

Слідом за Морганом багато інших авторів (А. Куссмауль, О. Беркан) стали розглядати порушення читання та письма як самостійну патологію мовної діяльності, не пов'язану з розумовою відсталістю, із загальною дифузною недостатністю інтелекту.

Англійські лікарі-окулісти Керр та Морган вперше опублікували роботи, спеціально присвячені порушенням письма у дітей. У 1900 та 1907 рр. Д. Гіншельвуд описав ще кілька випадків порушень письма у дітей з нормальним інтелектом, підтвердивши, що порушення письма не завжди супроводжують розумову відсталість. Гіншельвуд вперше назвав труднощі в оволодінні письмом термінами «Аграфія», позначивши ними як важкі, так і легкі ступені розладу письма. Таким чином, наприкінці 19 та на початку 20 ст. існували дві протилежні точки зору. Одні автори розглядали порушення письма як один із компонентів розумової відсталості. Інші підкреслювали, що патологія письма є ізольованим порушенням, не пов'язаним з розумовою відсталістю.

Серед авторів, які відстоюють ізольований, самостійний характер порушень письма, існували різні тлумачення природи цього розладу. Найбільшого поширення в літературі і особливо у практичній діагностиці набула точка зору, яка стверджує, що в основі порушень письма лежить неповноцінність зорового сприйняття та пам'яті. Відповідно до цього погляду, механізмом порушень письма є дефектність зорових образів слів та окремих букв. У зв'язку з цим порушення письма стали називати «вроджена словесна сліпота». Типовими представниками цього напрямку були Ф. Варбург (P. Warburg) та П. Раншбург (P. Ranschburg).

Ф. Варбург детально описав обдарованого хлопчика, який страждав на «словесну сліпоту». П. Раншбург у результаті тривалих тахистоскопічних досліджень дійшов висновку про те, що у основі патології письма лежить обмежене поле зорового сприйняття. П. Раншбург вперше став розрізняти легші ступеня порушень письма та тяжкі розлади, у яких симптоматика є більш вираженою. Легкі ступені порушень письма він позначив термінами «графастенія» на відміну від тяжких випадків порушень письма, які називалися «аграфією». Поступово розуміння природи порушень письма змінювалося. Цей розлад не визначалося як однорідне оптичне порушення. Одночасно відбувається диференціація понять «Аграфія» і «Дусграфія» [11, с. 87].

У здобувачів початкової загальної освіти, відзначаються порушення писемного мовлення, серед яких мають місце часткове порушення процесу письма і читання, які у стійких, специфічних, повторюваних помилках, зумовлених несформованістю вищих психічних функцій, що у процесі письма, які визначаються як «дисграфія» і «дислексія» [12, с. 34].

Аналіз літератури на тему дослідження показав, що єдиного розуміння термінів «дисграфія» і «дислексія» немає; складність цих розладів та багатоаспектність їх вивчення стає очевидною. У вітчизняній логопедії проблема дисграфії та дислексії активно розроблялася у працях М. Шеремет, Є.Соботович, В.Тищенко, В.Синьова, Л.Руденко, Д.Шульженко та ін..

У розумінні порушень письма як феномену порушень мовлення велике значення має аналіз етіології та патогенезу. У сучасній літературі поняттям «порушення письма» поєднуються терміни «аграфія» і «дисграфія», що відрізняються ступенем прояву дефекту [13, с.133]. Однак широка симптоматика і причинна обумовленість порушень письма і читання призвели до появи різних підходів, як до їх класифікації та включення до симптомокомплексів.

Так, порушення читання, письма, мовлення були об'єднані в одне функціональне порушення неврологічного походження – «стрєфосимболію» (strephosymbolia) [23, с. 37]. З погляду клініко-психологічного підходу дисграфія та дислексія розглядаються як один із симптомів, що входять до синдрому неврологічних або енцефалопатичних порушень [27, с. 59].

Т.Маслова, Н.Найдьонова виділяють такі види дисграфії:

1. Паралалінська – прояви церебростенії, підвищена відволікання, слабкість довільної концентрації уваги та вольових процесів.
2. Фомематична – недосконалість уявлень, слабкість фонематичного аналізу.
3. Дисграфія, обумовлена порушенням мовного аналізу та синтезу – несформованість навички аналізу та синтезу.
4. Диспраксична – нездатність оволодіння графічним образом букв [31, с. 158]. Багатьма авторами наголошується, що у дітей з дисграфією виявляється несформованість багатьох вищих психічних функцій: слуховимовної диференціації звуків мовлення, фонематичного, складового аналізу та синтезу, зорового аналізу та синтезу, просторових уявлень, розподілу речень на слова, лексико-граматичного ладу мови, розлади пам'яті, уваги, сукцесивних та симультивних процесів, емоційно-вольової сфери [43, с. 198].

У рамках концепції фонологічного дефіциту була детально вивчена роль різних мовних компонентів (звуковимовлення, складової структури слова, фонематичного сприйняття, звукового аналізу та синтезу,

морфологічних узагальнень, лексико-граматичних категорій) у формуванні писемного мовлення.

На етапі створення монофакторних моделей дисграфії та дислексії дослідники пов'язували виникнення порушення письма з несформованістю провідного фактора, яким визначаються механізми порушення та його патогенез: теорію зорового дефіциту або теорію мовного (у зарубіжній літературі – фонологічного) дефіциту [77]. У роботах дослідників порушень писемного мовлення було показано, що успіх оволодіння читанням і письмом багато в чому залежить від сформованості звукового аналізу та синтезу [78, с. 92].

У літературі представлено нейропсихологічну класифікацію дислексії Д.Дж. Баккера, яка також визначається як відноситься до клініко-психологічного підходу [56, с. 78]. Відправною точкою аналізу даної класифікації буде розуміння того, що зарубіжні автори не поділяють понять дислексія та дисграфія, а розуміють гетерогенну групу порушень читання та письма, в основі яких лежить дисфункція мозку, обумовлена різними причинними факторами, що підтверджується результатами вивчення результатів, а також варіабельністю корелятивів дислексії [82, с. 35]. Автор зазначає, що в процесі читання та письма беруть участь обидві півкулі. При цьому становлення цих навичок опосередковується переважно правою півкулею, а подальший розвиток – лівою. При переході від початкового до наступних етапів навчання письма ця рівновага має властивість зміщуватися, і зміщується вона у напрямку від правої півкулі до лівої. Так зване «перенесення» у півкульному забезпеченні письма, на думку автора, припадає на час навчання наприкінці першого та на початку другого класу школи. За підсумками цього Баккер Д.Дж. робить висновок про те, що значення правої півкулі на початку формування письма пов'язане з важливістю аналізу перцептивної інформації та контролем за направленням тексту (зліва направо), а значення лівої півкулі у подальшому формуванні письма пов'язане з необхідністю синтаксичної та семантичної переробки

інформації. У нашій країні активно розробляються питання впливу стану функціональних передумов письмово-мовленнєвої діяльності на її успішне становлення [65, с.313]. З'явилися дослідження порушень читання та письма з позиції психолінгвістичного підходу, згідно з цим підходом, в основі порушень читання та письма лежить несформованість операцій перцептивно-сміслової обробки письмового тексту, обумовлена специфікою мовного та когнітивного розвитку дитини [52, с.299].

Найбільш обґрунтованою є класифікація дисграфій, в основі якої лежить несформованість певних операцій процесу письма.

Виділяються такі види дисграфій: артикуляторно-акустична, на ґрунті порушень фонемного розпізнавання (диференціації фонем), на ґрунті порушення мовного аналізу та синтезу, аграматична та оптична дисграфії [28, с. 49].

1.Артикуляторно-акустична дисграфія. Дитина пише так, як вимовляє. В її основі лежить відображення неправильної вимови на письмі, опора на неправильне мовлення. Спираючись у процесі проговорення на неправильну вимову звуків, дитина відображає свою дефектну вимову на письмі.

Артикуляторно-акустична дисграфія проявляється у замінах, пропусках літер, що відповідають замінам та пропускам звуків в усному мовленні. Найчастіше спостерігається при дизартрії, ринолалії, дислалії поліморфного характеру. Іноді заміни букв на письмі залишаються і після того, як вони усунуті в мовленні. В даному випадку можна припустити, що при внутрішньому проговоренні немає достатньої опори на правильну артикуляцію, тому що не сформовані ще чіткі кінестетичні образи звуків. Але заміни та пропуски звуків не завжди відбиваються на письмі. Це зумовлено тим, що в ряді випадків відбувається компенсація за рахунок збережених функцій (наприклад, за рахунок чіткої слухової диференціації, за рахунок сформованості фонематичних функцій)

2. Дисграфія на основі порушень фонемного розпізнавання (Диференціації фонем). За традиційною термінологією – акустична дисграфія.

Виявляється у замінах літер, що відповідають фонетично близьким звуків. При цьому в мовленні звуки вимовляються правильно. Найчастіше замінюються літери, що позначають такі звуки: свистячі та шиплячі, дзвінкі та глухі, африкати та компоненти, що входять до їх складу (ч – т, ч – щ, ц – т, ц – с). Цей вид дисграфії проявляється і в неправильному позначення м'якості приголосних на письмі внаслідок порушення диференціації твердих і м'яких приголосних («писмо», «лубит»).

Частими помилками є заміни голосних навіть в наголошеному положенні.

У найбільш яскравому вигляді дисграфія на основі порушень фонемного розпізнавання спостерігається при сенсорній алалії та афазії. У важких випадках змішуються літери, що позначають далекі артикулярно і акустично звуки (л – к, б – в, п – к). При цьому вимова звуків, відповідних літер, що змішуються, є нормальним.

Про механізми цього виду дисграфії немає єдиної думки. Це обумовлено складністю процесу фонемного розпізнавання.

Одні автори (Н.Журавльова, В.Голуб) вважають, що в основі замінів букв, що позначають фонетично близькі звуки, лежить нечіткість слухового сприйняття, неточність слухової диференціації звуків.

Для правильного письма необхідна тонша слухова диференціація звуків, ніж для мовлення. Це пов'язано, з одного боку, з явищем надмірності сприйняття семантично значимих одиниць усного мовлення. Невелика недостатність слухової диференціації в мовленні, якщо вона має місце, може поповнюватися за рахунок надмірності, за рахунок закріплених у мовному досвіді моторних стереотипів, кінестетичних образів. У процесі ж письма для правильного розрізнення та вибору фонемі необхідний тонкий аналіз усіх акустичних ознак звуку, що є сенсо-розрізняючими.

З іншого боку, у процесі письма диференціація звуків, вибір фонем здійснюються на основі слідової діяльності, слухових образів, за уявленням. Внаслідок нечіткості слухових уявлень про фонетично близьких звуках вибір тієї чи іншої фонемі ускладнений, наслідком є заміни букв на письмі.

Інші автори (О.Боряк, Є. Соботович, В.Тищенко), які досліджували порушення письма у дітей з порушеннями інтелекту, пов'язують заміни букв з тим, що при фонемному розпізнаванні діти спираються на артикуляторні ознаки звуків і використовують при цьому слуховий контроль.

На противагу цим дослідженням М.Шермет, Н.Чередніченко основним механізмом замін букв, що позначають фонетично близькі звуки, вважають труднощі кінестетичного аналізу. Їх дослідження показують, що діти з дисграфією недостатньо використовують кінестетичні відчуття (промовляння) під час письма. Їм мало допомагає промовляння як під час слухового диктанта, так і при самотійному письмі. Водночас час виключення промовляння під час письма у дітей без дисграфії призводить до збільшення помилок на письмі у 8-9 разів.

Для правильного письма потрібен достатній рівень функціонування всіх операцій процесу розрізнення та вибору фонем. При порушенні будь-якої ланки (слухового, кінестетичного аналізу, операції вибору фонем, слухового та кінестетичного контролю) ускладнюється в цілому весь процес фонемного розпізнавання, що проявляється у замінах букв на письмі. Тому з урахуванням порушених операцій фонемного розпізнавання можна виділити такі підвиди цієї форми дисграфії: акустичну, кінестетичну, фонематичну.

3. Дисграфія на ґрунті порушення мовного аналізу та синтезу. У основі її лежить порушення різних форм мовного аналізу та синтезу: поділу речень на слова, складового та фонематичного аналізу та синтезу. Недорозвинення мовного аналізу та синтезу проявляється на письмі у спотворенні структури слова та речення. Найбільш складною формою мовного аналізу є фонематичний аналіз. Внаслідок цього особливо поширеними при цьому виді дисграфії будуть спотворення звуко-буквенної структури слова.

Найбільш характерні такі помилки: пропуски приголосних при їх збігу (диктант – «дикат», школа – «кола»); пропущення голосних (собака – «сбака», вдома – «дма»); перестановки букв (стежка – «тсежка»); додавання літер; пропуски, додавання, перестановка складів (кімната – «кімта»).

Для правильного оволодіння процесом письма необхідно, щоб фонематичний аналіз був сформований у дитини не тільки у зовнішньому, мовленнєвому, а й у внутрішньому плані, за поданням.

Порушення поділу речень на слова при цьому виді дисграфії проявляється у злитому написанні слів, особливо прийменників, з іншими словами (йде дощ – «ідеш», у домі – «удома»); роздільне написання слова (біла береза росте біля вікна – «белабе заратет ока»); окреме написання префікса та кореня слова (настала – «на стала»).

Аграматична дисграфія пов'язана з недорозвиненням граматичного мккладу мови: морфологічних, синтаксичних узагальнень.

Цей вид дисграфії може виявлятися на рівні слова, словосполучення, речення та тексту і є складовою більш широкого симптомокомплексу – лексико-граматичного недорозвинення, яке спостерігається у дітей з дизартрією, алалією та з порушенням інтелекту. У зв'язному письмовому мовленні в дітей виявляються великі проблеми встановлення логічних та мовних зв'язків між реченнями у послідовності описуваних подій, порушуються смислові та граматичні зв'язки між окремими реченнями.

На рівні речення аграматизми на письмі проявляються в спотворенні морфологічної структури слова, заміні префіксів, суфіксів (захльоснула – «нахльоснула»); зміні відмінкових закінчень («багато дерев»); порушення прийменникових конструкцій (над столом – «на столом»); зміні відмінка займенників (біля нього – «біля ним»); числа іменників («діти біжить»); порушення узгодження роду («біле хата»); відзначається також порушення синтаксичного оформлення мови, що проявляється у труднощах конструювання складних речень, пропуску членів речення, порушення послідовності слів у реченні.

До цього часу немає єдиного розуміння, у якому віці чи якому етапі шкільного навчання, і навіть за якого ступеня прояви порушення можна діагностувати в дитини наявність дисграфії. Тому поділ понять «порушення письмової діяльності» і «дисграфія», що розуміється як стійке порушення у дитини процесу реалізації письма на етапі шкільного навчання, коли оволодіння «технікою» письма вважається завершеним, на наш погляд, коректніше як з точки зору розуміння суті дисграфії, так і у плані організації педагогічних заходів із запобігання чи подолання даного порушення.

Коріння цього явища лежить у недостатності роботи мовного, зорового та слухового аналізаторів, тобто дитина не в змозі проводити аналіз та синтез мови. Ці порушення відбуваються через недорозвинення зон мозку, які виконують дані функції.

Етіологія стану може бути обумовлена:

- неврологічними порушеннями внаслідок внутрішньоутробної гіпоксії чи кисневого голодування у процесі тяжких пологів.
- тяжкі наслідки для мозку та нервової системи інфекційних хвороб, перенесених у ранньому дитинстві.
- черепно-мозковими травмами у дитинстві.
- соціальними факторами – педагогічною занедбаністю, неправильною мовою у дитячому оточенні, недостатністю мовних контактів, білінгвізмом [23, с. 38].

Симптоматика дисграфії проявляється у стійких і повторюваних помилки в процесі письма, які можна згрупувати наступним чином: спотворення та заміни букв; спотворення звукоскладної структури слова; порушення злитості написання окремих слів у реченні; аграматизми на письмі [26, с. 183].

Дисграфія може супроводжуватись і немовною симптоматикою (неврологічними порушеннями, порушенням пізнавальної діяльності, сприйняття, пам'яті уваги, психічними порушеннями). Немовні симптоми визначаються в цих випадках не характером дисграфії та у зв'язку з цим не

включаються до її симптоматики, а спільно з порушенням письма входять до структури нервово-психічних та мовних розладів (при алалії, дизартрії, порушення мовлення при інтелектуальних порушеннях та ін.) [20, с. 73].

Дисграфія (як і дислексія) у дітей із нормальним інтелектом може викликати різні відхилення у формуванні особистості, визначені психічні нашкодування.

При цілеспрямованому корекційно-логопедичному впливі поступово симптоматика дисграфії згладжується.

Таким чином, резюмуючи вищевикладене необхідно відзначити, що у формуванні навичок письма та письмової діяльності важлива роль відводиться таким умовам:

- нейрофізіологічні, пов'язані з рівнем розвитку функціонального стану аналізаторних систем мозку, їх готовність до взаємодії у складному процесі сприйняття, співвіднесення та перекодування сенсорної інформації однієї модальності до іншої;
- від сформованості у дитини зорового та слухового сприйняття, моторних функцій, повноцінної слухо-оптико-моторної координації (міжсенсорної взаємодії) нейрофізіологічною основою оволодіння грамотою;
- лінгвістичні, пов'язані зі сформованістю усного мовлення, фонетико-фонематичної (вимова, диференціації фонем, фонематичного аналізу та синтезу) та лексико-граматичної сторін мовлення, достатній рівень розвитку зорового гнозису, мнезису, аналізу, синтезу та просторових уявлень;
- психологічні, пов'язані із сформованістю вищих психічних функцій (уваги, пам'яті, мислення);
- соціально-особистісних якостей відповідно до вікового етапу розвитку дитини, їх повноцінної взаємодії та регулювання; наявність мотивації письмово-мовленнєвої діяльності, тобто потреби у письмі як емоційно значущому процесі, формі спілкування, джерелі переживань особливого роду. Усе це передбачає сформованість технічного рівня, і навіть

сформованість операцій, освоєння яких є умовою повноцінного здійснення письмової діяльності;

- методологічні, пов'язані з методикою навчання, які мають відповідати віковим та індивідуальним особливостям дитини.

1.3. Контроль за якістю письма онтроль писемної діяльності в контексті його формування в учнів з порушеннями письмового мовлення

Одним із принципів довільної поведінки людини є принцип саморегуляції, як прояв рефлексорної роботи центральної нервової системи. Найвища форма саморегуляції, яка властива людині, забезпечується поєднанням усвідомлення себе та кого-небудь іншого. Таким чином здійснюється управління психічними процесами, діями та поведінкою людини. Отже, усвідомлену саморегуляцію на вищому психічному рівні, можна розглядати як механізм людської самосвідомості. Самосвідомість, у свою чергу, є передумовою формування навичок самоконтролю, самооцінки та самовдосконалення.

У науковій літературі представлено два основні підходи до визначення сутності довільної діяльності. Л. Виготський, А. Запорожець розглядають її з позиції пізнання. У роботах Б. Ананьєва, Л. Божович, А. Леонтьєва довільна діяльність аналізується у контексті досліджень мотиваційно-потребнісної сфери.

Незважаючи на різні підходи, авторами зазначається, що довільність є осмисленою саморегуляцією поведінки та діяльності, яка розвивається у результаті засвоєння дитиною засобів та способів організації власної поведінки та діяльності відповідно до правил і зразків, що були напрацьовані суспільством.

С. Конопляста відмічає, що засоби і способи діяльності діти наслідують у процесі спілкування з дорослими. Мотиви діяльності виникають у процесі

набуття індивідуального досвіду, коли вперше виникають потреби проконтролювати власні дії. Вона підкреслює, що «дошкільникам нелегко здійснювати контроль за власними імпульсами, але спілкування з однолітками та дорослими наполегливо збуджує їх до довільної саморегуляції поведінки» [11; 12].

Дослідження І. МАРтиненко, Н. Пахомової, О. Ткач та ін. свідчать про те, що становлення довільної саморегуляції стає можливим у процесі засвоєння мовлення як знакової системи. У роботах вчених мовлення розглядається з точки зору діяльнісного підходу, як інструмент соціального контакту, своєрідна мовленнєва та мовленнєво-розумова діяльність у загальній структурі особистості. На основі теорії діяльності розкривається поліморфність та поліфункціональність мовлення, його центральне місце у процесі технологічного розвитку.

В. Заводнюк, Н. Щерба та ін. доводять, що реалізація складного мовленнєвого процесу потребує біологічної збереженості та зрілості мозкових структур, активного перебігу психічних процесів, у тому числі самоконтролю мовленнєвої діяльності.

У дослідженнях В. Заводнюк зазначається, що операції самоконтролю загальної довільної та мовленнєвої діяльності на початкових етапах формуються всередині розгорнутих форм предметної діяльності. Потім дії та процеси самоконтролю «згортаються», інтеріорізуються з опорою на елементарні сенсорні та моторні процеси, набувають характеру автоматизованих розумових дій. Однією із закономірностей формування операцій контролю і самоконтролю є виникнення їх як форми взаємодії між людьми (інтерпсихічний процес) та перетворення, по мірі розвитку, у внутрішні (інтрапсихічні) процеси. Їх розвиток відбувається спочатку через опосередковане навчання, а пізніше — всередині конкретних видів предметної діяльності, яка відповідає певному віковому етапу [23].

У роботах П. Анохіна, Л. Виготського, Н. Бернштейна, А. Леонтьєва, А. Лурія та ін. теоретично та експериментально доведено прижиттєве

індивідуальне формування психічних процесів, а також операцій контролю та самоконтролю, що відбувається завдяки формуванню та розвитку функціональних систем, які складають психофізіологічну основу вищих психічних функцій [14; 15].

Дослідження вищезазначених учених містять думку про те, що основою розвитку операцій контролю та самоконтролю є утворення міжфункціональних зв'язків (психологічних систем), які відповідають за певний психічний процес: мовлення, сприйняття, увагу, пам'ять, мислення. Формування операцій контролю та самоконтролю в структурі всіх психічних процесів відбувається як утворення складних динамічних систем. Положення Л. С. Виготського про мінливість міжфункціональних зв'язків розкриває принцип «хроногенної локалізації психічних функцій» та поняття «компенсації».

Для діагностики та корекції мовленнєвих порушень, а також оцінки стану самоконтролю мовленнєвої діяльності у дітей з порушеннями мовленнєвого розвитку великого значення набуває концепція фактора, яка лежить в основі несформованості, або дефекту вищих психічних функцій та поняття «первинний дефект», представлених у роботі А. Р. Лурія. Поняття «фактор» він розуміє як певний тип порушення, співвіднесеність з конкретною системою мозку. А. Р. Лурія визначає фактори, що мають значення для формування мовлення, самоконтролю мовленнєвої діяльності та всіх психічних процесів у цілому, серед яких:

1. *Кінестетичний фактор.* Порушення кінестезій виникає при ураженні верхньотім'яних та нижньотім'яних відділів кори лівої півкулі мозку. Недостатність кінестетичних відчуттів приводить до несформованості кінестетичної основи мовлення та предметних дій.

2. *Несформованість фонематичного слуху.* Виникає у разі незрілості або дисфункції (ураженні) задньої третини верхньої вискової звивини та другої вискової звивини кори лівої півкулі. Він веде до труднощів у формуванні мовлення та фонематичного слуху. Спостерігається

несформованість фонематичного слуху, зниження об'єму вербально-акустичного сприйняття та слухомовленнєвої пам'яті. Недостатність цих процесів приводить до затримки формування та розвитку імпресивного та експресивного мовлення, появі у мовленні вербальних парафазій, труднощів запам'ятовування, розуміння та продукування мовлення. Зниження об'єму вербально-акустичного сприйняття та слухомовленнєвої пам'яті іноді поєднуються з дефектом виокремлення суттєвих ознак предметів у процесі їх зорового сприйняття та називання.

3. *Недостатність кінетичного фактору.* Виникає внаслідок незрілості, дисфункції або ураження задньолобових відділів кори лівої півкулі. Це призводить до несформованості або порушення кінетичних процесів, які забезпечують сукцесивність, послідовність в експресивному мовленні. Недостатня сформованість кінетики викликає труднощі формування усного мовлення у синтагматичному ланцюгу. Вторинними ураженнями є розуміння мовлення. Крім того, можуть простежуватися проблеми формування предметних дій, дефекти переключення з одного руху на інший тощо.

4. *Фактор просторового та квазіпросторового сприйняття.* Його недостатність може призвести до затримки у формуванні та розвитку всіх інших психічних функцій, у структуру яких він входить (розуміння граматичних конструкцій, рахунок, письмо, читання тощо).

5. *Дисфункція префронтальної зони лобних долей кори.* Вона може призвести до несформованості або порушень довільних форм діяльності, в тому числі вольових процесів та уваги, загальної довільної поведінки дитини.

Факторний аналіз дозволяє виявити загальні прояви мовленнєвих порушень та визначити первинний дефект, який за визначенням А. Р. Лурія, розкриває різновид порушення, вказує на рівень ураження ієрархічної системи мозку, а також на те, яка операція, що входить в одну або кілька функціональних систем, є недостатньо сформованою або порушеною. Первинний дефект, вторинні порушення та компенсаторні нашіарування

складають «синдром» аномального розвитку, в тому числі й несформованість операцій контролю та самоконтролю. Синдромний аналіз розкриває не лише проблему, але й механізм, який лежить в основі несформованості контролю та самооцінки всіх видів діяльності [13; 14].

Таким чином, для розуміння стратегії корекційно-розвивальної роботи з дітьми з порушеннями мовлення важливим є врахування та розуміння біологічних, фізіологічних, психологічних та соціальних факторів. Це створює можливість проведення системного нейропсихологічного аналізу мовленнєвої діяльності, її самоконтролю, динамічного спостереження за змінами у структурі синдрому мовленнєвих порушень, підбору адекватних прийомів та методів корекції мовленнєвих порушень.

В основі будь-якої діяльності людини лежить складна система умовних рефлексів, яка функціонує лише за умов безперервного обміну інформацією про стан її окремих ланок. Такого висновку дійшов П. Анохін та вчені його школи щодо зворотних функціональних зв'язків [1; 42]. П. Анохін довів, що рефлекторний акт закінчується не ефекторною (виконавчою) ланкою, як вважали раніше, а сигналом у центр про результати дій та їх наслідки (зворотній аферентний зв'язок). Останнє має практичну цінність для педагогічної корекції, оскільки подібна сигналізація є необхідною для здійснення доцільного пристосування та коригування будь-якої недоскопалості у діяльності людини. Наступний рефлекторний акт формується лише після отримання сигналу про результати попереднього акту. Нова схема рефлексу, замість дуги Декарта, є замкненою кривою. М. Бернштейн назвав цю схему рефлекторним кільцем. П. Анохіним була встановлена наявність центрального нервового апарату – акцептору дії, що є необхідним для сприйняття аферентних сигналів від робочих органів та оцінки результатів дії, які виконуються.

Нейрофізіологічне визначення поняття «зворотній зв'язок» представлено у роботах Н. Гаврилової, О. Сотник, Л. Тензер, який розглядав зворотну аферентацію як психофізіологічний аналог зворотного зв'язку. Він

підкреслював особливу регулювальну роль додаткових аферентних комплексів умовного збудження, які позначив терміном «акцептор дії». За П. Анохіним «акцептор дії» є тимчасовим утворенням, яке сформувалося з приводу певної ситуації, що є відображенням дійсності, яка змінюється, та представлена аферентним синтезом [31; 52].

Поняття «акцептора дії» розкриває роль мовленнєвих кінестезій як базального компонента другої сигнальної системи. Кінестетична інформація розглядається П. К. Анохіним, А. Р. Лурія як спрямовуюча зворотна аферентація, яка є кінестетичним контролем. Кінестетичний контроль здійснюється на рівні артикуляційної програми та вимовної одиниці — складу та відображає діяльність та функціонування органів артикуляції.

Будь-яка корекція мовленнєвої діяльності дітей відбувається саме на основі цих оцінок. Оцінка здійснюється шляхом порівняння системи виконаної мовленнєвої дії з поставленою метою. На основі сенсорних імпульсів, що безперервно надходять у центральну нервову систему дитини та несуть інформацію про правильність і результативність мовленнєвої дії, здійснюється контроль за правильністю мовлення. Наявність мовленнєвого зразку спонукає мовця до контролю мовлення. В результаті аналітико-синтетичної діяльності в корі головного мозку формується своєрідний контрольний апарат («акцептор дії»), що сприймає зворотну аферентацію та зіставляє її зі зразком. Наявність такого контрольного апарату, що відбиває найдрібніші ознаки зразку, за яким виконується мовленнєва дія, створює найкращі умови для самоконтролю у дошкільників, оскільки застерігає від помилок та дозволяє виправити вже допущені мовленнєві помилки.

Самоконтроль визначається як усвідомлена регуляція людиною власної поведінки та діяльності з метою забезпечення відповідності їх результатів поставленим цілям, вимогам, нормам, правилам, зразкам.

Самооцінка — це усвідомлене ставлення особистості до своїх дій, рухів, вчинків, оточуючого, самої себе; вона ґрунтується на зіставленні процесу виконання та результатах своєї діяльності відповідно до поставлених

вимог, зразку. Самоконтроль відбиває неадекватність висловлювання заданому еталону, є процесом самозаперечення, за допомогою якого під впливом мовленнєвої практики у діяльності дітей відзначаються неадекватні в даний момент мовленнєві акти. Отже, самоконтроль спрямовується на запобігання помилок у мовленні дітей, і, водночас, виконує функцію саморегуляції правильності мовлення. Початкова самооцінка дошкільника виступає у вигляді «специфічного самоконтролю», а підсумкова самооцінка, яка формується в процесі корекції мовленнєвої діяльності, є її продуктом.

Відтак, для забезпечення ефективної корекційно-мовленнєвої роботи з дітьми дошкільного віку, в яких порушена нормативність мовлення, необхідно здійснювати: постійне порівняння та зіставлення ненормативного мовлення дітей зі зразком, еталоном, нормою мовлення; систематичне та своєчасне виявлення допущених мовленнєвих помилок; виправлення ненормативних варіантів.

У сучасній літературі контроль та самоконтроль визначаються як процесуальні компоненти у структурі саморегуляції. Рівень сформованості саморегуляції залежність від рівня сформованості дій самоконтролю.

Формування нейропсихологічних механізмів довільної саморегуляції забезпечується функціональною взаємодією трьох блоків мозку, які створюють загальну структурно-функціональну модель роботи мозку як субстрату психічних процесів (А. Р. Лурія).

Основними ланцюгами у функціональній системі саморегуляції є: а) цілі діяльності, які були визначені суб'єктом; б) комплекс зовнішніх умов діяльності (модель значущих умов); в) блок програмування виконавчих дій; г) система критеріїв успішності; д) оцінка результатів.

Операції контролю та самоконтролю, функція співставлення зразку дії з його виконанням є необхідною складовою кожного ланцюга саморегуляції. Вони перетворюють процес саморегуляції у замкнену систему, забезпечують цілеспрямований та результативний характер довільної діяльності.

Контроль розкривається як процесуальний акт, мотиваційна структура, механізм регуляції та саморегуляції пізнавальних процесів та мовленнєвої діяльності. Він тісно пов'язаний з когнітивними процесами, які відбуваються при вирішенні певних пізнавальних завдань. Самоконтроль визначається як осмислення та оцінка суб'єктом особистої діяльності відповідно до еталону.

Навичкою самоконтролю є автоматизована рухова, сенсорно-перцептивна, інтелектуальна дія, яка притаманна всім психічним процесам, пізнавальній діяльності, організації рухових дій. Навичка самоконтролю формується через повторення, характеризується високим ступенем засвоєння, відсутністю поелементного регулювання та контролю. У процесі становлення вона проходить етапи переходу від похідних автоматизованих дій, які формуються неосмислено, у вторинні автоматизовані. При цьому відбувається попереднє осмислення компонентів дії, які контролюються осмислено, можуть перебудовуватися та удосконалюватися.

Таким чином, саморегуляція є інтегративним особистим утворенням, яке визначає загальну здібність до навчання та розвитку. Структурні компоненти саморегуляції (мотиваційний, інтелектуальний, регулятивний) є стійкими характеристиками внутрішніх умов формування інтелектуальної діяльності. Рівень сформованості саморегуляції напряду залежить від сформованості операцій самоконтролю, особливо мовленнєвої діяльності.

У сучасній літературі самоконтроль мовленнєвої діяльності розглядається у структурі довільної діяльності, яка визначається як «одиниця буття індивідуума», основна та центральна лінія розвитку дитини.

Розуміння взаємозв'язку мови та мовлення складає основу когнітивного підходу до аналізу мовленнєвого розвитку як у нормі, так і при патології. Відповідно до когнітивного підходу мовлення є невід'ємною та органічною складовою людського розуму, що тісно пов'язаний з іншими когнітивними структурами та процесами: сприйняттям, мисленням, увагою, пам'яттю тощо. Когнітивні та мовні структури у мовленнєвому процесі

функціонують у тісній взаємодії, мають загальні операційні механізми, які складають базис мовної, когнітивної та предметної діяльності.

Л. Тензер співвідносить механізми мовлення з фазами мовленнєвої діяльності, виокремлюючи три горизонтальні рівня [78; 91].

Механізм предметно-логічного плану висловлювання. Це початковий механізм говоріння, тобто мотивація в дії.

Загальнофункціональні механізми говоріння: осмислення, синтез та оперативна пам'ять у поєднанні з постійною пам'яттю.

Фонаційні механізми, або механізми зовнішнього оформлення висловлювання, моторні механізми.

Л. Б. Халілова виділяє наступні рівні організації мовленнєвого висловлювання:

- рівень мотивації (формування потреби, створення мотиваційної установки, вибір цілей та прийняття рішення);
- рівень концептуалізації (орієнтація на адресата, врахування ситуації, формування задуму);
- рівень вербалізації. На цьому рівні відбувається виконання логіко-семантичної схеми програми майбутнього висловлювання, відбір лексичних одиниць та їх структурування з урахуванням певних граматичних закономірностей, правил рідної мови;
- рівень символізації, на якому відбувається звукове або графічне кодування мовленнєвого висловлювання.

Таким чином, внутрішня структурна організація мовленнєвої діяльності характеризується трьохфазністю, в яку входять: спонукально-мотиваційна, орієнтовно-дослідницька та виконавча фази.

Успішність здійснення мовленнєвої діяльності залежить від рівня оволодіння фонетичною системою мови. Засвоєння фонетичної будови мовлення залежить від взаємодії мовленнєвослухового та мовленнєворухового аналізаторів, які забезпечують полімодальну єдність мовленнєвої функціональної системи.

Реалізація фонетичного оформлення висловлювання здійснюється засобом мовленнєвих дій або серії дій. Поняття «дія» як одиниця аналізу мовленнєвої діяльності розкривається у роботах Н. Савінової, О. Ткач та ін.

У сучасних дослідженнях представлено, що довільна мовленнєва дія стає регульованою та самокерованою завдяки слуховому та кінестетичному (м'язовому, пропріоцептивному) зворотному зв'язку. Зворотній зв'язок забезпечує отримання інформації про процедуру та результати запрограмованої мовленнєвої дії.

На необхідність аферентного контролю вказував А. Р. Лурія, який зазначав, що для правильного відтворення різноманітних рухів та керівництва ними необхідна наявність постійних аферентних сигналів про положення органу, який рухається.

У роботах А. Соколова, Л. Цветкової зазначається, що мовленнєві кінестезії є генетичною основою виникнення внутрішнього мовлення. Для цього необхідним є тісний міжаналізаторний зв'язок у діяльності мовленнєворухового, слухового та зорового аналізаторів. Озвучення слова у внутрішньому мовленні відбувається через взаємодію системи слухових та рухових компонентів слова, при цьому кінестетичний імпульс викликає підсилення слухового компонента тієї ж системи. Таким чином, друга комплексна форма зворотного зв'язку – слуховий зворотний зв'язок є слуховим контролем та реалізується у процесі слухового сприйняття. Слухове сприйняття здійснює поетапний контроль вербально-комунікативного формулювання думки, вибору слів та граматичного структурування.

В. БАженова виокремлюють три основних ланцюга у схемі слухового контролю: а) еталон, відповідно до якого відбувається порівняння дії, що програмується; б) процес співставлення; в) процес прийняття рішення, протягом якого або підтверджується правильність виконання дії, або внаслідок непогодження між еталоном та особистими діями, приймається рішення про зміну цієї дії [9].

Еталонами для порівняння у пропріоцептивній сфері є образ артикуляційного стереотипу. Спеціальні дослідження Н. Гаврилова, О. Константинов та ін. визначають, що слуховому контролю підлягає руховий стереотип слова, розчленований до найдрібніших елементів. Слуховий контроль здійснюється на основі механізмів саморегуляції по кінцевому акустичному продукту. Він має «покроковий» характер, тривалість «кроку» дорівнює довжині вимовної одиниці – складу.

Таким чином, контроль здійснюється за допомогою слуху, а кінестезії відображають положення органів артикуляції під час артикуляційного підконтрольного акту. Затримка зворотного слухового зв'язку порушує продукування та призводить до дезорганізації всієї фонаційної системи, так як відбувається помилка, десинхронізація пропріоцептивної та слухової інформації про вимову артикуляційного комплексу. Саме тому, нормальна мовленнєва дія відбувається лише при повній синхронізації всіх видів зворотного зв'язку. Н. Жинкін у своїх роботах довів, що при узгодженні системи мовленнєвих рухів із системою звукових комплексів, відпрацьовується код переходу від системи рухів мовлення до системи звуків певної мови. Код формується шляхом порівняння фонем через протиставлення за різними акустико-артикуляційними ознакам та здійснюється на субсенсорному рівні роботи фонематичного слуху.

Н. Гаврилова визначає фонетичний слух як процес спостереження за безперервним потоком складів, а фонематичний слух – як процес «упізнання звуку як приналежності до певного слова: це абстракція від складу та мовленнєвих варіацій» [6].

Існують різні підходи до визначення мовленнєвого слуху, які засновані на розумінні наступних видів мовленнєвої діяльності, таких як сприйняття та відтворення мовлення. З одного боку, мовленнєвий слух розглядається як сприйняття думок та почуттів мовця завдяки інтонаційно-мелодійним засобам, що використовує мовець, як психолінгвістична здібність сприймати на слух та одночасно відтворювати у внутрішньому мовленні всі фонологічні

засоби мови, встановлювати граматичні відношення. З другого боку, мовленнєвий слух представляється як здібність мовця передавати думки, використовуючи паралінгвістичні засоби. Отже, мовленнєвий слух є психолінгвістичною здібністю людини «ловити та одночасно відтворювати у внутрішньому мовленні всі фонологічні засоби мови, артикулюючи та інтонуючи мовлення, що сприймається».

Таким чином, у структурі мовленнєвого слуху взаємодіють фонематичний слух, який забезпечує в онтогенезі розуміння спрямованого мовлення, та фонетичний слух, який забезпечує в онтогенезі порівняння своєї вимови та вимови іншої людини. Ця здібність до фонетичної екстраполяції (порівняння зразка дії та особистого продукту дії, визначення розбіжностей) і є механізмом формування фонематичного контролю, який входить у структуру мовленнєвої діяльності разом з кінестетичним, кінетичним та слуховим контролем.

Отже, формування всіх видів мовленнєвого самоконтролю відбувається лише у процесі мовленнєвої діяльності та проходить етапи становлення від зовнішнього до внутрішнього самоконтролю.

Л.Іллічук виділяє шість рівнів сформованості самоконтролю, які представлені на рис. 1.3 [18]. При цьому враховується те, що в чистому вигляді вони зустрічаються вкрай рідко.

У традиційній системі навчання, основною метою педагогічної роботи, є формування компетентностей. Інша справа у спеціальній методиці навчання мовлення дітей із порушеннями мовлення та у логопедії, де формування навички самоконтролю виділяється як напрям корекційної роботи [74]. У логопедичної теорії та практиці виховання самоконтролю виступає однією з найважливіших завдань усунення мовних порушень.

Одним з авторів, хто вказував у своїх дослідженнях на проблему вивчення самоконтролю в умовах письмової діяльності є Н.Савінова. Вона вказувала на те що, що вміння контролювати власний текст потребує тривалої мовної практики [39].

1 рівень	• відсутність контролю
2 рівень	• контроль лише на рівні мимовільної уваги: контроль нестійкий і не усвідомлений: знаходить і виправляє помилку при вказівці на неї.
3 рівень	• потенційний контроль на рівні довільної уваги: все ще припускається помилок, але в процесі самоперевірки виправляє.
4 рівень	• актуальний контроль на рівні довільної уваги
5 рівень	• потенційний рефлексивний контроль: може припускатися помилок у процесі виконання незнайомого завдання.
6 рівень	• актуальний рефлексивний контроль: у процесі виконання нового завдання учень може контролювати свої дії та виправляти допущені помилки

Рис. 1.3. Рівні формування самоконтролю

С.Максимишина пропонує корекційну роботу з формування самоконтролю в процесі індивідуальної роботи над помилками, вказує на те, що виправлення помилок має бути навчальним [26, с. 182]. На її думку, логопед повинен створити всі умови для того, щоб дії дитини в процесі роботи ставали усвідомленими та контрольованими. У зв'язку з цим вона наводить такі способи редагування орфографічних помилок:

- закреслена неправильна літера;
- підкреслено слово з помилкою у ньому виділено частину з помилкою;
- підкреслення слова з помилкою;
- підкреслено слово, в якому є помилка, на полях умовним символом вказано частину слова, що містить помилку;

- на полях поставлено знак помилки, а поруч – вказівку на частину слова або частину мови з помилкою;
- на полях встановлено знак помилки [26, с.183].

Автор передбачає, що це спосіб, що містить у собі поступове зростання самостійності дозволяє розвинути навички самоконтролю.

А.Волосюк запропонувала розглядати як засіб самоконтролю читання [6, с. 31]. Це рішення було зумовлено тим, що, читання може виступити як завершальна операція, на основі якої здійснюється контроль та редагування (підсумковий контроль).

Н.Чередніченко підкреслювала, що читання органічно входить у процес листи, виконуючи у своїй функцію, контроль над написанням, тому робота з подолання дислексії і дисграфії має проводитися паралельно, без штучного їх поділу [52, с. 299].

Таким чином, дослідження теоретичної бази, присвяченої питанням вивчення самоконтролю, дозволило нам зробити такі висновки: усі дослідники самоконтролю наголошують на важливості даного процесу, у життєдіяльності людини; без самоконтролю неможлива освітня діяльність, у тому числі письмово-мовленнєва; основним методом формування самоконтролю, що розглядається застосування читання, як самоперевірка письмової роботи; дослідники не враховують впливу сформованості аналізаторних систем, тобто на першому місці залишаються мовні, а не психічні процеси. Очевидно, що у досягненні навчальної самостійності, ініціативності та відповідальності учня, який освоює рівень початкової загальної освіти, особливе значення має вміння контролювати свою діяльність, встановлювати та усувати причини труднощів, що виникають. Тому важливим компонентом навчальної діяльності дитини є дія самоконтролю, коли одержувані нею освітні результати рефлексивно виявляються і оцінюються ним самим по відношенню до цілей, що індивідуально формулюються. У зв'язку з важливістю формування самоконтролю, одним із актуальних напрямів вивчення та формування цього

процесу, є контроль у письмово-мовленнєвій діяльності. Це зумовлено кількома причинами, які можна сформулювати наступним чином: процес письма є довільною діяльністю, оволодіння навичками письма можливе лише за наявності низки структурних компонентів, зокрема самоконтролю; високі показники шкільної неуспішності у початкових класах, зумовлені несформованістю навичок письма. Розробка проблеми самоконтролю діяльності в сучасній літературі в контексті його формування в здобувачів освіти з порушеннями письмової мови, є актуальною та практично значущою для організації корекційно-логопедичної роботи з корекції дисграфії на рівні початкової загальної освіти в школі.

РОЗДІЛ 2 ВИВЧЕННЯ ТА ФОРМУВАННЯ КОНТРОЛЮ ЗА ЯКІСТЮ ПИСЬМА У ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ З ДИСГРАФІЄЮ

2.1. Результати вивчення особливостей розвитку контролю та самоконтролю за якістю письма в учнів із дисграфією

Вивчення контролю та за якістю письма в учнів молодшого шкільного віку відбувалося на базі комунальної установи інклюзивно-ресурсний центр Затурцівської селищної ради. У дослідженні взяло участь 50 учнів 2-4 класів з дисграфією. Дослідження відбувалося у 3 етапи: на першому етапі (констатувальний експеримент) нами було сформовано вибірку учнів молодшого шкільного віку, підібрані методики для діагностики та здійснено власне діагностику. На другому етапі (формувальний експеримент) ми провели комплекс заходів, які направлені на формування навички самоконтролю письмово-мовленнєвої діяльності в учнів молодшого шкільного віку з дисграфією. На третьому етапі (контрольний експеримент) ми здійснили повторну діагностику та порівняли результати проведеної роботи.

Предметом аналізу під час проведення констатувального експерименту стали письмові роботи школярів. Критерієм для відбору навчального тексту була доступність змісту тексту адресату (врахування вікових, освітніх, психологічних особливостей учнів), а також змістовна цінність тексту (наявність вивчених правил граматики, складних слів тощо). Метою нашого експерименту було вивчення різних видів самоконтролю (зорового/слухового та поточного/констатувального) у процесі письмово-мовленнєвої діяльності в учнів із дисграфією. Для проведення цього дослідження в експериментальну групу було відібрано учнів 2-4 класів. Основним критерієм відбору була наявність порушення писемного мовлення за типом дисграфія.

Для вивчення сформованості зорового, слухового та поточного контролів ми звернулися до методики, яка пропонувала такі види завдань (додаток А):

1. Диктант тексту;
2. Списування з друкованого тексту;
3. Списування з рукописного тексту.

Для оцінювання середнього рівня попереднього контролю, у кожній віковій групі, ми використовували завдання, що полягало у самостійних підписуваннях сюжетної картинки (для 2 класу), твору за сюжетною картинкою (для 3-4 класу) (додаток Б).

Для оцінювання констатувального контролю ми використовували пошук і виправлення помилок. У своєму дослідженні ми використовували систему оцінювання, яка для всіх завдань однакова. За кожен допущений помилку нараховувався 1 бал, для оцінювання рівня сформованості самоконтролю в письмово-мовленнєвій діяльності було використано таку формулу:

$$P_{\text{конт}} = \frac{x}{X} \times 100\%,$$

де X - кількість допущених помилок, а x - кількість помилок, виправлених у процесі виконання завдання (неправильно виправлені помилки не враховуються). Для диференціації отриманих результатів поточного та констатувального контролю ми використовували такі розподіли рівнів ефективності самоконтролю:

- високий рівень - 76 % - 100 %;
- середній рівень - 51 % - 75 %;
- нижчий за середній рівень - 26 - 50;
- низький рівень - 0 % - 25 %.

Таким чином, у процесі подальшого аналізу письмових робіт ми розглядали:

- ефективність поточного контролю кожного учасника та в групі загалом;
- ефективність констатувального самоконтролю кожного учасника та в групі загалом;
- особливості поточного та констатувального самоконтролю в кожній віковій групі;
- наявність випереджального самоконтролю;
- середні показники контролю, усередині вікової групи;
- порівняння результатів усередині вікової групи та між віковими групами;
- порівняння показників зорового та слухового контролю усередині вікової групи.

Сформована вибірка та віковий склад учнів представлена в таблиці 2.1:

Таблиця 2.1

Склад вибірки учнів

№ з/п	Клас	Ініціали дитини	Логопедичний висновок
1.	2	Дмитро К.	Порушення процесів формування читання та письма
2.	2	Ілля О.	Не різко виражене ЗНМ. Порушення процесів формування читання та письма
3.	2	Бодан Г.	Не різко виражене ЗНМ. Порушення процесів формування читання та письма
4.	2	Богдан В.	Порушення процесів формування читання та письма
5.	2	Оксана К.	Не різко виражене ЗНМ. Порушення процесів формування читання та письма
6.	2	Арсен Л.	Не різко виражене ЗНМ. Порушення процесів формування читання та письма
7.	2	Юлія Щ.	Порушення процесів формування читання та письма
8.	2	Діана У.	Не різко виражене ЗНМ. Порушення процесів формування читання та письма
9.	2	Олександр В.	Не різко виражене ЗНМ. Порушення процесів формування читання та письма
10.	2	Даниїл Р.	Порушення процесів формування читання та письма
11.	2	Еріка Ц.	Порушення процесів формування читання та письма
12.	2	Ульяна Ю.	Порушення процесів формування читання та письма

13.	2	Владислав Щ.	Порушення процесів формування читання та письма
14.	2	Максим П.	Порушення процесів формування читання та письма
15.	2	Сергій М.	Порушення процесів формування читання та письма
16.	2	Дарія Н.	Порушення процесів формування читання та письма
17.	3	Маргарита Е.	Порушення процесів формування читання та письма, зумовлене фонематичним недорозвиненням мовлення
18.	3	Єлизавета К.	Порушення процесів формування читання та письма, зумовлене фонематичним недорозвиненням мовлення
19.	3	Станіслав П.	Порушення процесів формування читання та письма, зумовлене фонематичним недорозвиненням мовлення
20.	3	Поліна К.	Порушення процесів формування читання та письма, зумовлене фонематичним недорозвиненням мовлення
21.	3	Катерина Й.	Порушення процесів формування читання та письма, зумовлене фонематичним недорозвиненням мовлення
22.	3	Аня Ш.	Порушення процесів формування читання та письма, зумовлене фонематичним недорозвиненням мовлення
23.	3	Тетяна Р.	Порушення процесів формування читання та письма, зумовлене фонематичним недорозвиненням мовлення
24.	3	Руслан З.	Порушення процесів формування читання та письма, зумовлене фонематичним недорозвиненням мовлення
25.	3	Зіновій Г.	Порушення процесів формування читання та письма, зумовлене фонематичним недорозвиненням мовлення
26.	3	Павло Щ.	Порушення процесів формування читання та письма, зумовлене фонематичним недорозвиненням мовлення
27.	3	Микола Р.	Порушення процесів формування читання та письма, зумовлене фонематичним недорозвиненням мовлення
28.	3	Євгенія П.	Порушення процесів формування читання та письма, зумовлене фонематичним недорозвиненням мовлення
29.	3	Устина І.	Порушення процесів формування читання та письма, зумовлене фонематичним недорозвиненням мовлення
30.	3	Олексій Ф.	Порушення процесів формування читання та письма, зумовлене фонематичним недорозвиненням мовлення
31.	3	Роман Е.	Порушення процесів формування читання та письма, зумовлене фонематичним недорозвиненням мовлення
32.	3	Ельвіра Д.	Порушення процесів формування читання та письма, зумовлене фонематичним недорозвиненням мовлення
33.	3	Дарина І.	Порушення процесів формування читання та письма, зумовлене фонематичним недорозвиненням мовлення
34.	3	Сергій Е.	Порушення процесів формування читання та письма, зумовлене фонематичним недорозвиненням мовлення
35.	4	Ярослава В.	Порушення процесів формування читання та письма, зумовлене фонематичним недорозвиненням мовлення
36.	4	Яна К.	Порушення процесів формування читання та письма, зумовлене фонематичним недорозвиненням мовлення
37.	4	Олена Р.	Порушення процесів формування читання та письма, зумовлене фонематичним недорозвиненням мовлення
38.	4	Степан О.	Порушення процесів формування читання та письма, зумовлене фонематичним недорозвиненням мовлення
39.	4	Захар Л.	Порушення процесів формування читання та письма,

			зумовлене фонематичним недорозвиненням мовлення
40.	4	Лілія П.	Порушення процесів формування читання та письма, зумовлене фонематичним недорозвиненням мовлення
41.	4	Світлана Ж.	Порушення процесів формування читання та письма, зумовлене фонематичним недорозвиненням мовлення
42.	4	Жанна Д.	Порушення процесів формування читання та письма, зумовлене фонематичним недорозвиненням мовлення
43.	4	Максим В.	Порушення процесів формування читання та письма, зумовлене фонематичним недорозвиненням мовлення
44.	4	Володимир Н.	Порушення процесів формування читання та письма, зумовлене фонематичним недорозвиненням мовлення
45.	4	Назар У.	Порушення процесів формування читання та письма, зумовлене фонематичним недорозвиненням мовлення
46.	4	Майя К.	Порушення процесів формування читання та письма, зумовлене фонематичним недорозвиненням мовлення
47.	4	Дмитро Г.	Порушення процесів формування читання та письма, зумовлене фонематичним недорозвиненням мовлення
48.	4	Георгій К.	Порушення процесів формування читання та письма, зумовлене фонематичним недорозвиненням мовлення
49.	4	Ілона В.	Порушення процесів формування читання та письма, зумовлене фонематичним недорозвиненням мовлення
50.	4	Вікторія Ц.	Порушення процесів формування читання та письма, зумовлене фонематичним недорозвиненням мовлення

Провівши констатувальний експеримент, спрямований на вивчення зорового/слухового, випереджувального, поточного та констатувального контролю в письмовому мовленні в молодших школярів з дисграфією і проаналізувавши роботу з позиції допущених та виправлених помилок, ми отримали кількісні результати, подані в таблиці 2.2:

Таблиця 2.2

Результати констатувального експерименту

№ з/п	Клас	Ініціали дитини	Твір	Диктант	Списування		Кількість не знайдених помилок
					Друк. текст	Пис. текст	
1.	2	Дмитро К.	3	5	5	7	8/12
2.	2	Ілля О.	2	13	7	4	10/12
3.	2	Бодан Г.	2	14	5	4	8/12
4.	2	Богдан В.	0	3	8	10	6/12

5.	2	Оксана К.	8	19	17	21	11/12
6.	2	Арсен Л.	0	18	11	15	11/12
7.	2	Юлія Щ.	9	1	12	11	11/12
8.	2	Діана У.	3	16	5	4	11/12
9.	2	Олександр В.	7	10	5	9	8/12
10.	2	Даниїл Р.	2	3	8	5	6/12
11.	2	Еріка Ц.	5	6	12	9	11/12
12.	2	Ульяна Ю.	5	6	3	5	10/12
13.	2	Владислав Щ.	2	4	1	3	10/12
14.	2	Максим П.	2	14	6	6	10/12
15.	2	Сергій М.	1	12	3	2	12/12
16.	2	Дарія Н.	3	4	2	6	3/12
17.	3	Маргарита Е.	5	1	3	2	5/13
18.	3	Єлизавета К.	4	0	3	2	11/13
19.	3	Станіслав П.	12	8	3	4	11/13
20.	3	Поліна К.	0	0	3	4	7/13
21.	3	Катерина Й.	6	3	2	5	12/13
22.	3	Аня Ш.	6	3	7	9	10/13
23.	3	Тетяна Р.	13	10	15	14	9/13
24.	3	Руслан З.	14	10	9	12	10/13
25.	3	Зіновій Г.	9	8	3	5	8/13
26.	3	Павло Щ.	3	7	3	2	10/13
27.	3	Микола Р.	8	14	7	8	10/13
28.	3	Євгенія П.	3	4	5	8	7/13
29.	3	Устина І.	8	8	9	11	12/13
30.	3	Олексій Ф.	4	12	8	10	12/13
31.	3	Роман Е.	7	17	7	8	10/13
32.	3	Ельвіра Д.	2	7	14	13	7/13
33.	3	Дарина І.	4	3	5	4	8/13
34.	3	Сергій Е.	10	9	3	6	7/13
35.	4	Ярослава В.	8	14	6	6	1/16
36.	4	Яна К.	2	10	1	2	0/16
37.	4	Олена Р.	11	31	16	21	13/16
38.	4	Степан О.	1	3	3	5	8/16

39.	4	Захар Л.	4	14	5	7	10/16
40.	4	Лілія П.	2	6	3	3	9/16
41.	4	Світлана Ж.	3	5	3	4	7/16
42.	4	Жанна Д.	3	10	0	3	7/16
43.	4	Максим В.	8	8	1	2	9/16
44.	4	Володимир Н.	3	7	1	3	9/16
45.	4	Назар У.	1	3	1	1	7/16
46.	4	Майя К.	2	12	4	6	12/16
47.	4	Дмитро Г.	4	14	4	3	8/16
48.	4	Георгій К.	5	11	2	4	12/16
49.	4	Ілона В.	4	9	6	5	11/16
50.	4	Вікторія Ц.	4	12	4	4	11/16

Для формування рівневих показників сформованості самоконтролю, кількісні показники табл. 2.2 були переведені в рівневі показники для кожного учасника, за кожним із виконаних завдань (додаток В). Спираючись на ці показники, було складено діаграми рівнів виконання диктанту і списування (поточний контроль), твору (попередній контроль) і пошуку помилок (констатувальний контроль). Необхідно зазначити, що в процесі дослідження письмових завдань було виявлено, що незначна кількість учнів самостійно використовувала самоперевірку по закінченню роботи (12%), проте аналіз виправлень показав, що виправлення стосувалися грубих помилок (заступ за лінію, надто довгі або короткі елементи букв). Аналіз твору з позиції сформованості самоконтролю показав таке. У другому класі у 2 осіб було виявлено високий рівень сформованості самоконтролю, 3 особи отримали нижчий за середній, решта 11 осіб продемонстрували низький рівень самоконтролю. У цій віковій групі, спроб самоперевірки наприкінці написання роботи не спостерігалось. До виправлень поточного самоконтролю належали: початок слова з неправильної літери, маленька буква на початку речення. У 3 класі 16 осіб показали низький рівень, 1 особа нижчий за середній і 1 - високий рівень сформованості самоконтролю. У

даній віковій групі, спроби самоперевірки наприкінці написання роботи спостерігалися у трьох осіб. Однак виправлення стосувалися неакуратного написання елементів літер, початку слова з іншої літери та початку речення з маленької літери. До виправлень поточного самоконтролю належали: початок слова з неправильної літери, маленька буква на початку речення, дописування відсутнього елемента. У 4 класі 1 особа отримала високий рівень, 2 учні отримали середній рівень, 5 учнів показали нижчий за середній і 8 осіб отримали низький рівень сформованості самоконтролю. У даній віковій групі, спроби самоперевірки наприкінці написання роботи спостерігалися у 3 осіб. Зазначені вище результати, для більшої наочності були представлені на рис. 2.1.

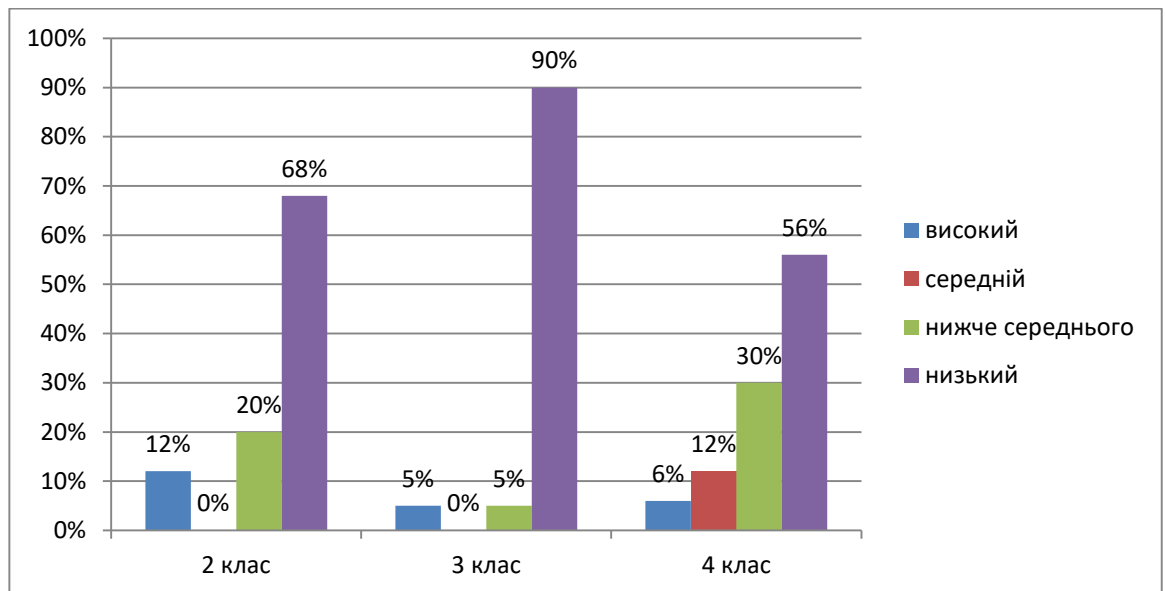


Рис. 2.1. Рівні сформованості самоконтролю за якістю письма учнів 2-4 класів на констатувальному етапі дослідження

Середній показник сформованості самоконтролю в експериментальній групі становив 21%, що є низьким показником. Розрахувавши рівневі показники самоконтролю для всіх учасників експерименту, ми перейшли до аналізу стану навичок контролю в другому, третьому та четвертому класі. Так дослідження самоконтролю у 2 класі, для більшої наочності, представлено на рис. 2.2:

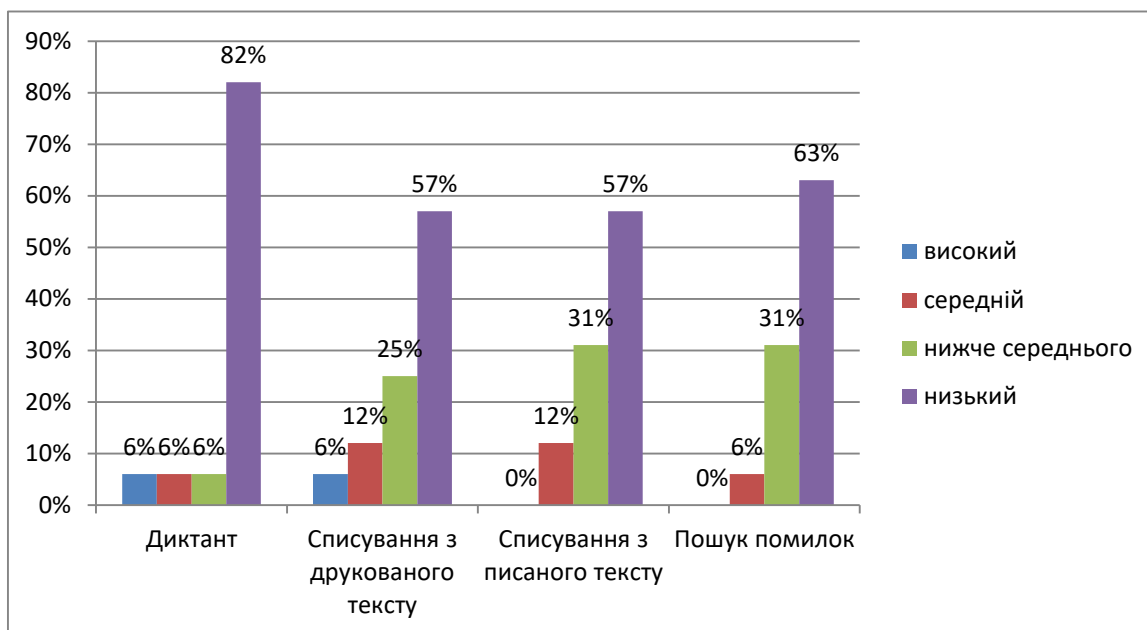


Рис.2.2. Сформованість поточного та констатувального самоконтролю в учнів 2 класу з дисграфією

Як можна побачити з рис.2.2, більше половини учнів 2 класу продемонстрували низький рівень поточного та констатувального контролю. Так, у процесі написання диктанту 13 осіб (82%) продемонстрували низький показник поточного контролю, 1 особа (6%) – нижчий за середній, 1 особа (6%) – середній і 1 учень (6%) – високий рівень сформованості поточного контролю. Середній показник по групі становив 16%.

Під час аналізу диктантів було відзначено такі поширені помилки:

- пропуск закінчення /неправильне закінчення (під кущів – під кущем, гарне високе берези, зайчик-зайка);
- пропуск крапки наприкінці речення;
- початок речення з маленької літери; злите написання прийменника та іменника (вдуплі); помилки змішання літер за акустико-артикуляційною схожістю (бід - під);
- пропуск літери (ховається – ховається).

Результати аналізу поточного контролю в процесі списування з друкованого та писаного тексту виявилися приблизно однаковими. Списування з друкованого тексту – 1 особа (6%) високий рівень, 2 учні (12%)

– нижчий за середній, 4 особи (25%) – середній і 9 дітей (57%) нижчий за середній рівень. Середній показник дорівнює 20%.

Списування з писаного тексту – 2 учасники (12%) – нижчий за середній, 5 осіб (31%) – середній і 9 дітей (57%) – нижчий за середній рівень. Середній показник дорівнює 14 %. Проте він виявився вищим, ніж написання диктанту, наприклад, низький рівень сформованості самоконтролю отримали 9 осіб (57 %).

У результаті якісного дослідження списування нами було відзначено такі види помилок:

- пропуск літери (струмоком-струмочком, пив-поїв, голб-голуб);
- пропуск слова, повторення слів у реченні;
- написання зайвих літер (струмочиком);
- недописування елементів літер;
- заміни за твердістю/глухотою (мед-мет);

Під час порівняння результатів диктанту і списування, з подальшим аналізом допущених помилок, ми дійшли висновку, що в цієї вікової категорії слуховий контроль спричиняє більше труднощів, ніж зоровий, оскільки диктант має на увазі таку низку операцій:

- почути і виокремити звук;
- уточнити звук, склад слова, встановити послідовність звуків;
- уявлення графічного образу звуку, переведення звукової структури в графічні знаки;
- утримання в пам'яті графічних символів і їх правильна просторова організація;
- написання правильної послідовності букв.

З огляду на ці процеси, ми можемо констатувати, що другокласникам ще складно безпомилково виконати ці операції, не забуваючи про відмежування мовленнєвих одиниць. Водночас списування викликає в них менше проблем, оскільки в учнів є опора у вигляді тексту, що й зумовлює різницю в результатах.

Аналіз сформованості констатувального самоконтролю показав, що більше половини учнів мають низький рівень стану навички самоперевірки (63%), третина учнів продемонстрували рівень нижче середнього (31%), одна дитина набрала середній рівень (6%). Середній показник по групі склав 24%.

Аналіз допущених помилок показав, що учні однаковою мірою не помічають відсутності крапок перед великою літерою, написання прийменника та іменника разом, пропусків закінчень і букв у середині слова. Вивчення результатів виконання останнього завдання показало, що більша частина учнів – 10 осіб (63%) – не здатні виявити в тексті помилки дисграфічного типу, а саме пропуски великих літер, крапок, написання слів разом. Порівняння письмових робіт кожної дитини, так само показало, що помилки, які діти не бачили в спеціальному тексті, вони допускали в процесі написання диктанту та списування. Нижче середнього отримали 5 осіб (31%) і 1 учень (6%), отримав середній рівень сформованості констатувального самоконтролю.

Розподіл рівнів сформованості навичок самоконтролю в 3 класі представлено на рисунку 2.3:

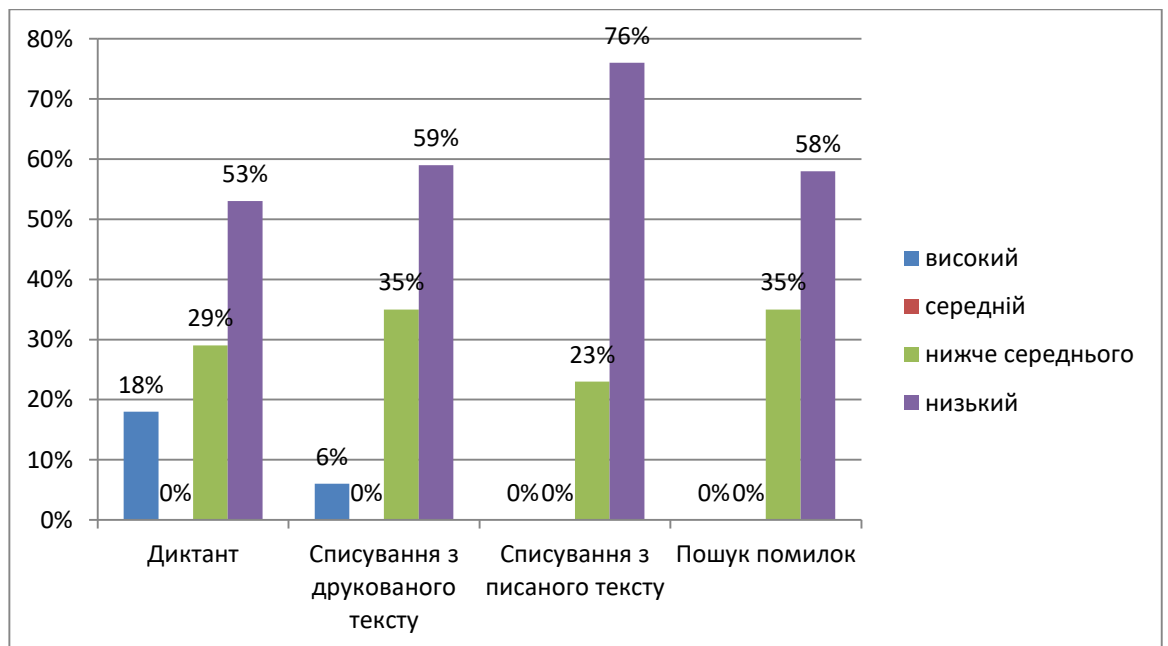


Рис.2.3. Сформованість поточного та констатувального самоконтролю в учнів 3 класу з дисграфією

Аналіз диктанту в 3 класі виявив такий результат: 3 особи (18%) отримали високий рівень, 5 учнів (29%) показали рівень, нижчий за середній, і 8 осіб (53%) показали низький рівень. Середній показник становив 29%.

Вивчивши роботи, ми відзначили такі види помилок:

- пропуск закінчення/неправильне закінчення (перестав дощи), що по суті своїй є аграматизмом;
- порушення меж речення, яке проявляється в пропуску крапки наприкінці речення, що інтерпретується нами як порушення мовного аналізу та синтезу;
- помилки в конфігурації літер (наприклад, у слові «шумлять» – додатковий елемент між м та я) як прояв оптичної форми дисграфії;
- початок речення з малої літери (дисграфія на основі мовного аналізу та синтезу);
- пропуск прийменника/ суцільне написання прийменника та іменника (вжовтні – в жовтні);
- пропуск букви/додавання букви (дерева – деревоа, л'ють – льют, листялистя, річкх-струмках, лисся, осінній, осіннійн – осінній).

Однією з основних помилок, яких припускаються, стало написання м'якого знака, учні або пропускали його, або додавали після приголосної пом'якшеної голосної другого ряду (наприклад, осінньої). Загалом результати диктанту учнів 3 класу не відрізняються від результатів 2 класу, так, діти не дотримувалися меж між словами та реченнями, пропускали літери та цілі словосполучення.

За виконання списування з друкованого та писаного текстів учні розподілилися за рівнями таким чином. Списування з друкованого тексту – 1 особа (6%) високий рівень, 7 учасників (38%) нижчий за середній і 10 дітей (56%) нижчий за середній рівень. Середній показник дорівнює 20%. Списування з писаного тексту – 4 особи (23%) набрали нижче середнього, 14 осіб (76%) отримали низький рівень. Середній показник становив 14%.

Учнями в цих завданнях були допущені такі помилки:

- помилки в конфігурації літер (повітрохол-повітрям, у слові «змовкли» - не дописано Л, у слові «добре» – не дописано елемент літери Р, попельим-теплим, дихап'ять-дихати);
- пропуск літери/додавання літери (паташині – пташині, земля – земля, струмках – струмках);
- пропуск слова (яскраві р адують око – яскраві фарби радують око);
- порушення звуко-буквеного аналізу (гарнії – гарний, лінних – лісових);
- помилки, пов'язані з написанням мовленнєвих одиниць разом (лісовихструмках);

Крім перерахованих вище помилок, основною відмінністю в списуванні з писаного тексту було дописування зайвих елементів, повторення цілих слів. На відміну від робіт 2 класу, учні 3 класу в процесі списування поодинокі припускалися пропусків крапок і написання великої літери на початку слова. У разі написання великої літери на початку речення, учні робили виправлення.

Аналіз сформованості констатувального самоконтролю виявив такі результати: 8 учнів (44%) отримали нижчий за середній, 10 дітей (56%) - низький рівень. Середній показник по групі становив 30%, що на 6% відсотків вище, ніж у другому класі. Аналіз робіт показав, що учні, які під час виконання завдання набрали понад 25%, здебільшого припускалися таких помилок, як написання слів разом, пропуски закінчення та пропуски літери. Інша частина групи додатково не розмежовували речення, пропускаючи крапки та великі літери.

Аналіз письмових завдань, виконаних 4 класом представлено на рисунку 2.4:

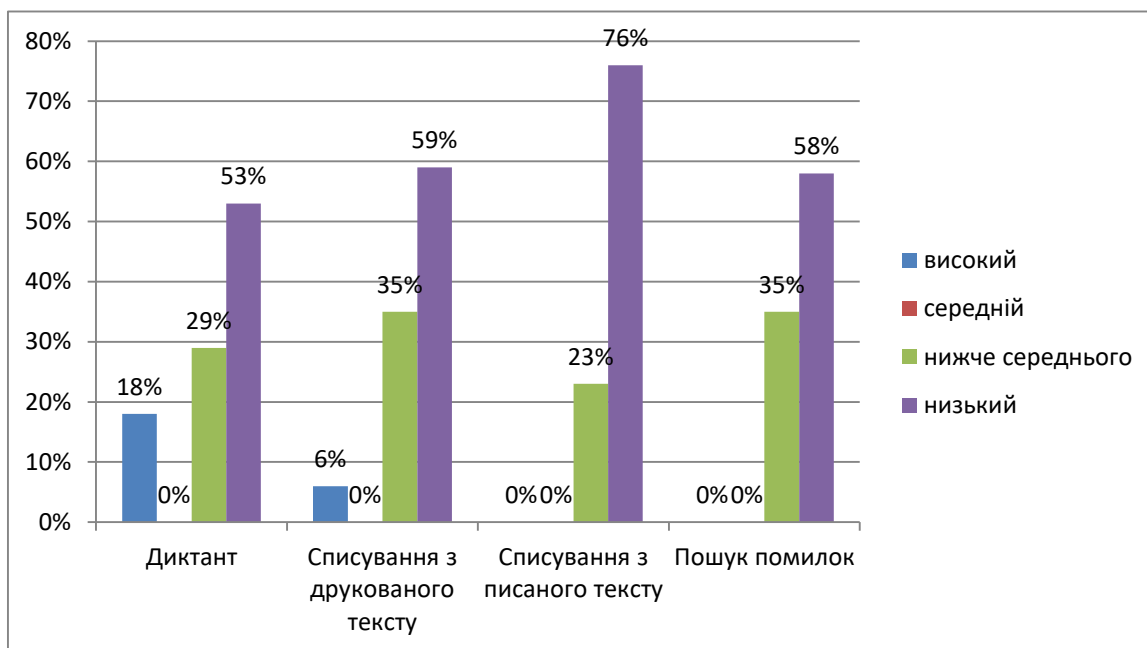


Рис.2.4. Сформованість поточного та констатувального самоконтролю в учнів 4 класу з дисграфією

Результати написання диктанту в 4 класі розподілилися таким чином: 9 осіб (57%) отримали низький рівень, 5 осіб (31%) – нижчий за середній, 1 особа середній рівень (6%) і 1 особа отримала високий рівень (6%). Середній показник становив 27%.

У процесі аналізу диктантів було відзначено такі поширені помилки:

- пропуск закінчення / неправильне закінчення;
- помилки відмежування мовленнєвих одиниць (настежці, під мерзла - підмерзла, сі рими – сірими);
- помилки змішання літер за акустико-артикуляційною схожістю (ресський – різкий, одлетіли – облетіли, вибав – випав, тме – дме);
- пропуск літери (околя – околиця).

Основною відмінністю письмових робіт цієї вікової категорії є те, що в більшості експериментальної групи – 11 осіб (69%), відсутні такі помилки, як пропуск крапки наприкінці слова та написання великої літери на початку речення, у 19% пропуск крапки трапляється один раз.

Аналіз списування з друкованого та писаного тексту показав, що рівень поточного самоконтролю в процесі списування з друкованого тексту виявився вищим, ніж з писаного тексту. Так, при виконанні 2 завдання: 8 осіб (50%) отримали низький рівень, 3 особи (18%) – нижчий за середній, 2 особи (12%) – середній рівень і 3 учні (18%) показали високий рівень. Середній показник сформованості поточного самоконтролю в процесі списування з друкованого тексту дорівнює 37%.

У процесі списування з писаного тексту було отримано такий результат: 9 осіб отримали низький рівень, 4 особи (25%) – нижчий за середній, 2 особи (13%) – середній рівень і 1 учень (6%) показав високий рівень. Середній показник сформованості поточного контролю в процесі списування з писаного тексту 27%.

У результаті дослідження списування нами були відзначені такі види помилок:

- пропуск літери (вечері – ввечері, подарвав – подарував, змовий – зимовий);
- пропуск слова, повторення слів у реченні (стоїть біля хати – стоїть біля синього моря, на ліжку намальо – на зображенні намальовано, осіннім зимовим вечором – осіннім або зимовим);
- заміна слів.

Під час аналізу даного виду робіт, ми дійшли висновку, що основною причиною виникнення помилок було відволікання уваги в процесі роботи – учні дописували зайві елементи букв, літери, слова. Помилки відмежування мовленнєвих одиниць (пропуск крапки, написання слів разом, роздільне написання слова) – були відсутні. Відповідно до наявних досліджень формування навички письма, ми можемо припустити, що однією з причин якісного поліпшення списування стало поліпшення навички письма. Тобто у учнів 4 класів взаємодія графо-моторного та оптичного аналізаторів є значно вищою, ніж в учнів 2 і 3 класів.

Проаналізувавши сформованість поточного та випереджувального самоконтролю всередині кожної вікової групи, відповідно до поставлених завдань ми провели якісне порівняння виконання диктанту та списування для кожного учасника з позиції зорового та слухового контролю. З додатка Б можна побачити, що поточний контроль у процесі виконання диктанту в більшості випадків відрізняється від контролю в списуванні.

Далі нами було проведено порівняння сформованості зорового та слухового контролю, для більшої наочності отриманий результат було відображено на рис. 2.5:

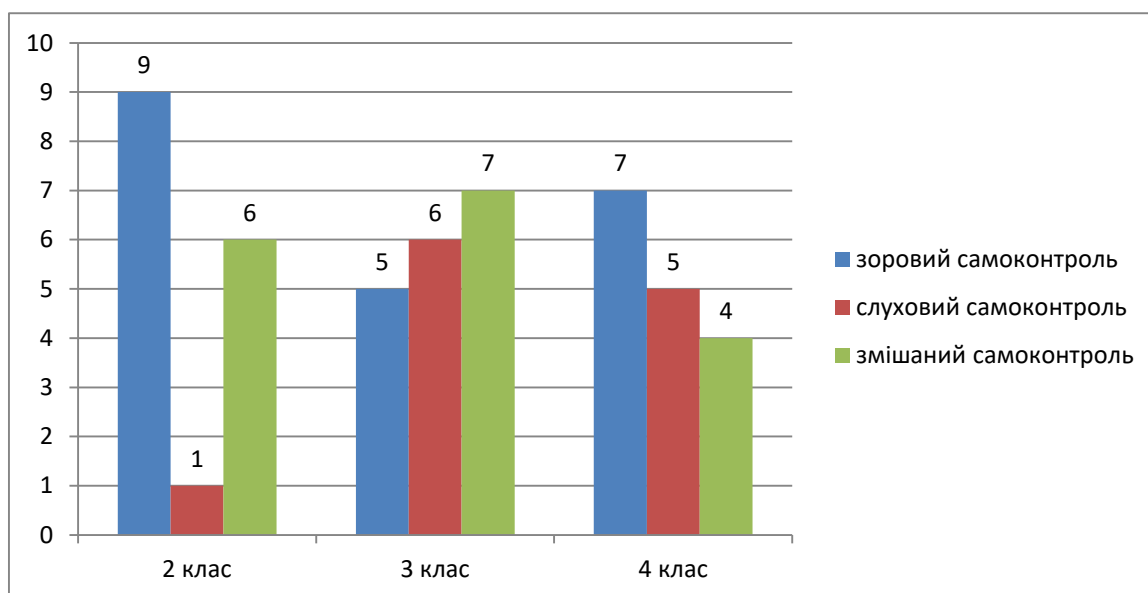


Рис.2.5. Порівняння сформованості зорового і слухового самоконтролю у 2-4 класах

На рисунку 2.5 представлено 3 групи (зоровий самоконтроль, слуховий контроль і змішаний): у першу групу увійшли ті учні, в яких рівень зорового самоконтролю перевищував слуховий на порядок, відповідно в другій групі – ті, в кого переважав слуховий самоконтроль, у третю групу потрапили учні, які продемонстрували однаковий рівень зорового і слухового самоконтролю. Як можна побачити з рис.2.5, у другому класі переважав зоровий самоконтроль, у 3 класі переважав змішаний тип, 4 клас продемонстрував так само, як і перший, переважання зорового самоконтролю. Проте, порівняно з

першою віковою групою, слуховий самоконтроль у 3 і 4 класі був значно вищим. Однак це ще раз підтверджує неоднорідність порушення, у кожній віковій групі можна було виділити учнів, у яких переважав той чи інший тип самоконтролю, залежно від сформованості аналізаторної системи. Це вкотре підтверджує необхідність диференційованого підходу до питання формування самоконтролю в процесі корекції порушення писемного мовлення за типом дисграфії. Вивчення самоконтролю на різних вікових рівнях показало, що робота з формування навичок самоконтролю необхідна в будь-якій віковій групі.

Таким чином, ми можемо зробити такі висновки. Рівень сформованості навичок поточного самоконтролю в учнів 2 і 3 класу приблизно на одному рівні, у 4 класі він дещо підвищується, також відбувається якісний стрибок у використанні мовних засобів. Рівневі показники констатувального самоконтролю учнів 2-3 класів із дисграфією перебувають у межах низького (до 25%) і нижчого за середній (26%-50%), проте середні показники цієї навички в 3 класі вищі, ніж у 2. У 4 класі також спостерігається значне підвищення рівня констатувального самоконтролю. Порівняння результатів списування і диктанту показало, що зоровий самоконтроль в учнів молодшого шкільного віку з дисграфією сформовано значно краще, ніж слуховий, учні 4 класу практично не припускаються помилок у списуванні, а припущені відносяться до неуважності. Проте в кожній віковій групі були відзначені учні з рівним рівнем самоконтролю і переважанням слухового над зоровим. Таким чином, важливість правильної системи роботи з формування писемного мовлення у дітей з дисграфією, яка включатиме диференційовану роботу з формування контролю, на наш погляд набуває все більшої актуальності.

2.2. Методика формування самоконтролю за якістю письма учнів із дисграфією

У зв'язку з вищерозглянутими особливостями розвитку самоконтролю в письмово-мовленнєвій діяльності очевидна необхідність створення системи роботи, яка враховуватиме диференційований підхід до питання формування навичок самоконтролю. У процесі розробки системи занять з формування самоконтролю молодшого шкільного віку, нами були виокремлені такі напрямки:

1. Робота з формування зорового контролю.
2. Робота з формування слухового контролю.

Система роботи з формування навичок самоконтролю представлена як схема на рис. 2.6.

У процесі реалізації цих напрямів мали вирішуватися такі завдання:

1. Виховання потреби у здійсненні контролю та самоконтролю;
2. Формування та закріплення алгоритму самоперевірки (підсумковий контроль);
3. Створення поступового переходу до автоматизованої дії, що переростає в уміння, а потім у навичку, з урахуванням на кожному етапі трьох рівнів оволодіння дією контролю;
4. Формування слухових диференціацій звуків;
5. Закріплення та диференціація букв за подібним написанням.

У процесі розробки методики формування самоконтролю ми спиралися на дидактичні засади загальної та спеціальної педагогіки: доступність, планованість, ускладнення навчального матеріалу, систематичності, послідовності.

Крім цього, було враховано низку психолого-педагогічних умов:

1. Врахування у плануванні напрямів корекційно-педагогічної роботи, результатів логопедичного обстеження стану зорового, слухового, поточного та констатуючого контролю у писемному мовленні;

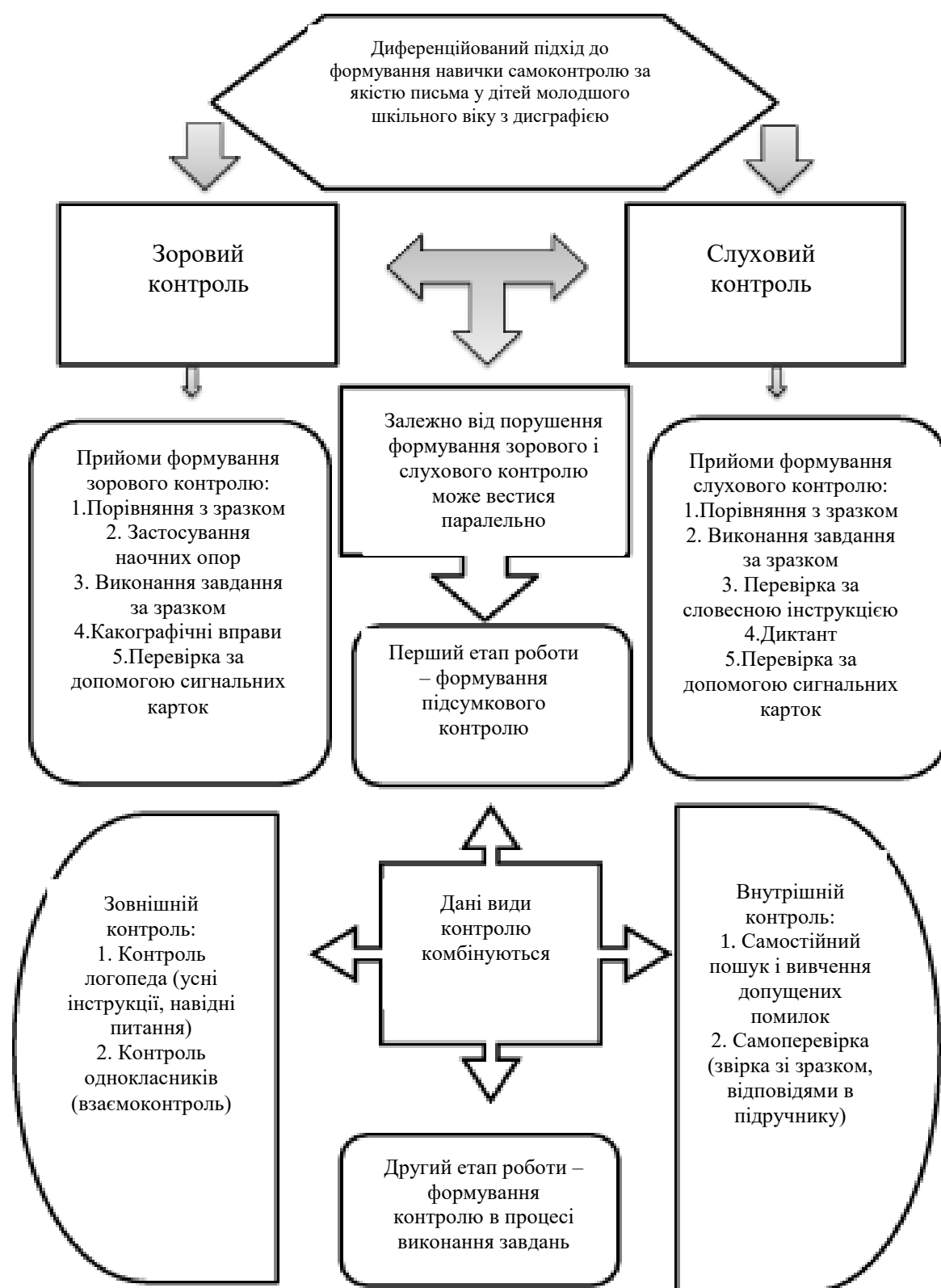


Рис.2.6. Схема диференційованого підходу до формування навички самоконтролю за якістю письма у дітей молодшого шкільного віку з дисграфією

2. Врахування особливостей дисграфії, використання відповідних методів та матеріалів, спрямованих на корекцію цього порушення;
3. Формування свідомого засвоєння дитиною зразка дії;
4. Постійні оціночні дії з боку педагога, вчителя-логопеда, батьків;
5. Створення позитивного емоційного фону групи;
6. Створення зацікавленості, яка, своєю чергою, дозволить підвищити рівень зосередженості та уваги учнів;
7. Цілеспрямоване виховання потреби у здійсненні контролю та самоконтролю.

Однією з основних умов розвитку самоконтролю є застосування різних прийомів формування внутрішнього контролю, відображених у таблиці 2.3:

Таблиця 2.3

Методи та прийоми формування підсумкового контролю

Напрями корекційної роботи	Прийоми формування внутрішнього контролю
Зоровий контроль	1. Звіряння із зразком. 2. Застосування наочних опор. 3. Виконання завдання за зразком. 4. Какографічні вправи. 5. Перевірка за допомогою сигнальних карток. 6. Звірка з відповіддю з картки
Слуховий контроль	1. Звіряння із зразком. 2. Читання виконаного завдання у слух. 3. Виконання завдання за зразком. 4. Перевірка за словесною інструкцією. 5. Звірка з відповіддю з картки

У цій таблиці представлені прийоми формування контролю, які належать до внутрішніх процесів. Однак на даному етапі учням ще складно

здійснювати довільні дії без керівництва з боку педагога, тому далі подано прийоми зовнішнього контролю, які здійснюють учні та вчитель-логопед.

Зовнішній контроль із боку вчителя-логопеда був представлений наступними прийомами:

- 1) Підкреслення у слові місця допущеної помилки.
- 2) Підкреслення слова з допущеною помилкою.
- 3) Позначка на полях про наявність допущеної помилки у рядку.

Така система перевірки, правильності виконання завдання, дозволяє навчити учня самостійного пошуку допущених помилок, а також наочно продемонструвати важливість самоперевірки. Підкреслення помилки у слові є повністю зовнішнім підсумковим контролем з боку вчителя-логопеда, такий варіант контролю є початковим і його мета полягала у створенні умови для формування потреби у самоперевірці. Коли вчитель-логопед, у виконаному завданні підкреслює слово цілком, у здобувачів освіти з'являється можливість зробити самостійний, спрощений пошук допущеної помилки. Останній прийом зовнішнього підсумкового контролю з боку вчителя-логопеда мінімальний, оскільки його основним завданням є вказати на наявність помилки, не відзначаючи конкретного місця. На цьому етапі підсумковий контроль з боку учня майже повністю довільний, оскільки йому потрібно, використовуючи підказку правильно визначити припущену помилку. До методів зовнішнього контролю також необхідно віднести колективну перевірку завдання та взаємоперевірку учнів. Перевірка за допомогою сигнальних карток. Необхідно особливо наголосити на ролі взаємної перевірки якості та ефективності навчальної діяльності здобувачів освіти. Велике значення відіграє її виховна функція: сприяння у виробленні таких якостей особистості, як чесність і правдивість, колективізм, дисциплінованість та ін. Крім цього, читаючи роботу свого однокласника, учень повторює виконану роботу, а також алгоритм її виконання, що також позитивно позначається на закріпленні матеріалу. І, насамкінець, взаємна перевірка діяльності учнів у навчанні допомагає вчителю-логопеду

здійснювати перевірку знань учнів. Даний вид роботи ефективний як на початку роботи з формування самоконтролю, так і в кінці роботи, його можна здійснювати на різних етапах заняття. Метою цього прийому є перевірка та оцінка виконання завдання. З боку вчителя-логопеда відбувається підкріплення у вигляді додаткової оцінки з метою з'ясувати рівень знань двох учнів (який виконав і перевірів).

При складанні вправ, вкладених у формування самоконтролю у письмово-мовленнєвій діяльності, ми спиралися на прийоми і приклади вправ з корекції дисграфії. Система роботи з формування самоконтролю згідно з дидактичними принципами, представлена в таблиці 2.4:

Таблиця 2.4

Зміст напрямків корекційної роботи: етапи, прийоми, вправи формування самоконтролю

Напрямки	Етапи	Прийоми формування внутрішнього контролю	Прийоми формування зовнішнього контролю	Приклади вправ
Зоровий контроль	1 етап Формування підсумкового контролю	Звірка із зразком	Підкреслення вчителем-логопедом місця з помилкою	Викресли задану букву
		Застосування наочних опор		Допиши букву
		Виконання завдання за зразком	Взаємоперевірка; Спільна перевірка.	Виконай за зразком
		Какографічні вправи	Вказівка рядка з помилкою	Шифрування
	2 етап Формування поточного контролю	Звірка з відповіддю з картки	Взаємоперевірка. Спільна перевірка	Шифровка
		Самоперевірка без використання відповіді до завдання	Вказівка вчителем-логопедом рядка із помилкою. Взаємоперевірка.	Слуховий диктант
Слуховий контроль	1 етап Формування підсумкового контролю	Звірка із зразком	Контроль з боку вчителя-логопеда: позначення допущених і невикористаних помилок	Встав пропущену букву
		Виконання завдання за зразком	Спільна перевірка; контроль з боку вчителя-логопеда: позначення допущених і невикористаних помилок	Встав пропущений склад

			невиправлених помилок	
		Перевірка з відповіддю з картки	Взаємоперевірка	Словесний диктант
		Читання виконаного завдання вголос	Спільна перевірка; вказівка на місце з допущеною помилкою	Ігри «Шрифти»
	2 етап Форування поточного контролю	Самоперевірка (без використання правильної відповіді)	Спільна перевірка завдання. Взаємоперевірка	Складання речень. Вставлення пропущених звуків. Слуховий диктант.

Кожна вправа, незалежно від напрямку роботи, підпорядковувалася певному алгоритму, який представлений на рис.2.7:

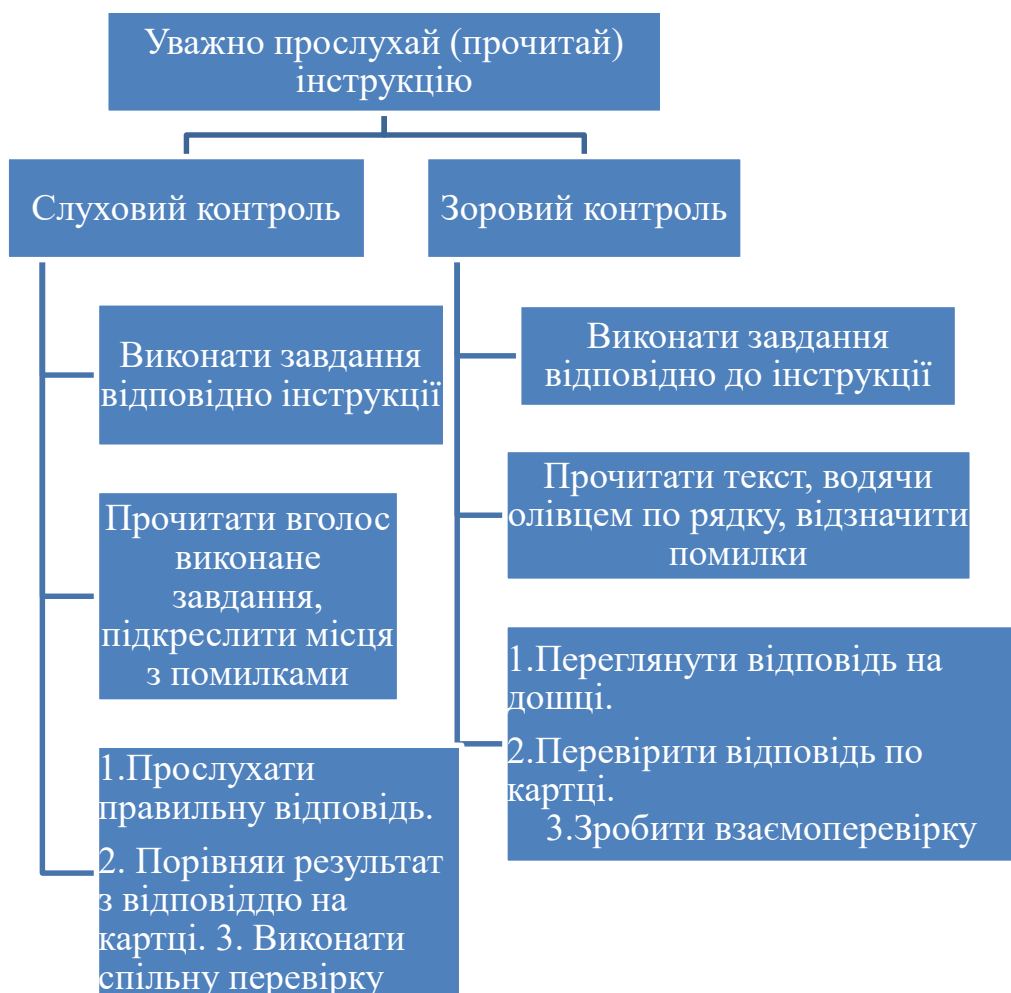


Рис.2.7. Схема формування підсумкового контролю

Відповідно до рис. 2.7, алгоритм виконання завдання обох напрямів однаковий на момент початку самоперевірки. Відповідно до схеми, після

інструкції міститься навчальний матеріал, з яким потрібно працювати учню. Інструкція та навчальний матеріал пропонуються відповідно до особливостей порушення письмової мови та диференційованого підходу до формування самоконтролю. Алгоритм включає дотримання інструкції в процесі виконання завдання, підсумкову перевірку тексту і нарешті, правильну відповідь, яка може бути представлена декількома варіантами, залежно від цілей вчителя-логопеда.

Самостійний пошук та виправлення помилок дозволяє учню свідомо контролювати свою діяльність, що позитивно впливає на формування контрольно-оцінних дій. Таким чином, основною метою першого етапу є формування алгоритму підсумкового контролю та підвищення мотивації з пошуку допущених помилок. У зв'язку з цим, до переходу на наступний етап роботи, дитина повинна самостійно або за інструкцією із завдання здійснювати самоперевірку.

Розглянувши перший етап роботи, ми перейшли до другого (заключного). Згідно рис.2.6, другий етап роботи з корекції зорового та слухового контролю полягає у формуванні навичок поточного контролю та спирається на наступні методи та прийоми зовнішнього та внутрішнього контролю:

- звірення виконаного завдання із зразком;
- застосування наочних опор;
- виконання завдання за зразком;
- перевірка за допомогою сигнальних карток;
- взаємоперевірка;
- колективне виконання та перевірка завдання.

У процесі заняття відбувається зміна співвідношення зовнішнього та внутрішнього контролю. Зовнішній контроль проявляється у навідних питаннях з боку вчителя-логопеда та взаємоперевірки учнів. Система роботи будується в такий спосіб, щоб учні самостійно використовували засвоєний алгоритм першого етапу. Якщо на початковому етапі контроль з боку

вчителя-логопеда присутній на всіх етапах виконання роботи (інструкція, алгоритм виконання, розбір та оцінка допущених помилок), то на заключному етапі ми повинні досягти такого рівня, коли учні самі обирають форму виконання завдання і без вказівок з боку вчителя-логопеда виконувати самоперевірку.

Алгоритм формування самоконтролю не зазнає змін. Так само, як і на першому етапі, він складається з інструкції, навчального матеріалу, самоперевірки з подальшим звіренням з правильною відповіддю. Основними завданнями етапу формування поточного контролю стає закріплення алгоритму підсумкового контролю, зниження зовнішнього контролю та автоматизація навичок самоконтролю. У зв'язку із цим, керівництво з боку вчителя-логопеда має бути гнучким. Жорсткість керівництва (сувора послідовність дій, задана вчителем-логопедом) повинна зменшуватися. Якщо на початку навчання діти діють за зразками та алгоритмами, запропонованими вчителем, то на заключному етапі логопедичної роботи діти самі планують дії, складають їх алгоритми.

Для реалізації цієї методики, нами була розроблена система завдань, які повинні використовуватися у вигляді карток у системі корекції дисграфії. Картки із завданнями та вправами використовувалися на фронтальних та індивідуальних логопедичних заняттях (додаток В). Наведемо кілька прикладів завдань.

Завдання 1.

Мета: диференціація букв зі схожого написання елементів. Розвиток уміння працювати за зразком. Формування зорового підсумкового контролю. Формування довільної зорової уваги.

Інструкція: уважно прочитай речення, підкресли допущені помилки.

1. Тома сидиг вдома.
2. Кіт їсть смегану
3. Дягел стукає по дереву.
4. *Налетів льодяний віпер.*

5. Даша купить продукты

6. На дворі права, на траві дрова.

Відповіді: 1 – сидить; 2 – сметану; 3 – дятел; 4 – вітер; 5 – продукти; 6 – трава.

Взаємоперевірка учнів.

Завдання 2.

Мета: формування навички працювати за зразком, формування підсумкового контролю.

Інструкція: співвіднеси цифри з літерами, запиши відповідь, перевір себе. Зразок: 3,12,6,1 – лупа

Виконай завдання за зразком:

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
А	К	Л	М	О	П	Р	С	Т	Ь
11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
Г	У	З	Б	Щ	І	И	Д	Я	З

1) 8,9,16,3

2) 2,7,16,9

3) 11,7,1,18

4) 6,16,3,5,9

Відповідь: стіл, кріт, град, пілот.

У цьому завданні основними прийомами формування контролю були порівняння з правильною відповіддю, взаємоперевірка, а також спільна перевірка.

Завдання 4-7 передбачало використання широкого спектра методів та прийомів контролю: робота за зразком, порівняння з відповіддю з картки, взаємоперевірка, застосування таблиць, порівняння відповіді з картки з отриманим результатом.

На початку роботи, вчитель-логопед здійснював постійний контроль у вигляді усних інструкцій, групової перевірки отриманого результату з подальшим обговоренням алгоритму роботи та подальшої підсумкової

перевірки. Для підвищення мотивації також використовувався метод самооцінки якості виконаної роботи.

2 етап: формування поточного контролю. На цьому етапі, відповідно до зростання можливостей учнів, відбувається ускладнення завдань, мовного матеріалу. Контроль із боку вчителя-логопеда було зведено до роботи, обговоренню алгоритму розв'язання завдання.

Завдання 1. Шифрування.

Мета: формування поточного контролю, закріплення підсумкового контролю.

Інструкція: необхідно зашифрувати речення. Слова, в яких є буква л-м, відзначаємо буквою, слова без потрібної букви прочерком. Зразок: мама мила губкою раму – м-м, м-л, - , м.

1) У Міли маленький м'ячик

2) Галя грала на роялі

3) Оля збирала малину

4) Міша лагодив машину

Відповідь: -, м-л, м -Л, м. Л, л, л. Л, Л, М-л. М, л, м.

У цьому завданні як підсумковий контроль може бути порівняння отриманого результату з відповіддю в картці, спільна перевірка та порівняння відповіді з написаним на дошці.

Завдання 2. Списування.

Мета: формування поточного контролю, розвиток фонематичного аналізу та синтезу.

Інструкція: уважно прочитайте і акуратно переписіть текст. Підкресліть літеру З. Обміняйтеся роботою із сусідом та перевірте один одного.

Клади на місце.

У Михайла дуже гарні іграшки. Це і різні пірамідки, гармати, ведмедики, конячки, черепашки і багато машинок. Дуже любить Мишко свої іграшки, але розкидає їх і ніколи не кладе до своєї шафи. Його іграшки за

ним прибирає його старенька бабуся. Але одного разу він відкрив свою шафу – а там немає жодної іграшки. Став Мишко свої іграшки шукати. Шукав за кушеткою, під столом, під мішком, під вішалкою.

Пішов Мишко на кухню і в бабусі запитує: «Бабусю, не знаєш, де мої іграшки?»

– Як же, знаю, – відповіла бабуся, – ось вони. Якщо не прибиратимеш, іншого разу так сховаю, що не знайдеш».

Зрадів Мишко і почав складати ведмедика, гармату, парашут, пірамідку, машинки до своєї шафи.

У процесі роботи з формування зорового контролю учні відпрацьовують алгоритм формування поточного та підсумкового контролю. Система роботи з формування слухового контролю аналогічна системі роботи з формування зорового контролю. Наведемо кілька прикладів.

1 етап: формування підсумкового контролю.

Завдання 1. Слуховий диктант.

Інструкція: послухай мову/слово, повтори в слух. Визначте відповідний звук і відзначаєте їх у зошиті (викладаєте потрібними кружечками). Перевір себе.

Склади: БЕ, ПЯ, БА, ПИ, ПІ, БО, ПО, ПЕ БИ, БІ.

Слова: борода, лапа, бобер, депо, бамбук, спав, капелюх, яблуко бинт, берег.

Відповідь: склади: б, п, б, п, п, б, п, п, б, б;

слова: б, п, б, п, б-б, п, п, б, б, б.

У цьому завданні основним контролем є контроль із боку вчителя-логопеда. Фахівець крок за кроком пояснює дітям алгоритм виконання завдання. Після кожного етапу виконання нагадує необхідність перевірити отриманий результат. Підсумковий контроль може здійснюватись декількома способами: спільна перевірка та демонстрація відповіді на дошці. Основною метою є акцентувати увагу на слуховому контролі.

Завдання 2. Інструкція: прочитай вголос підкресли місце пропущеної літери. Запиши слова, вставляючи потрібну букву. Перевір себе. Поміняйся роботою із сусідом.

_УДКА __ІЛКА ТА_ОЧКИ ЗА_ОР ЗУ_И _РОБКА

Відповідь: будка, білка, тапочки, затор, зуби, пробка.

Дані завдання спрямовано на розвиток слухового контролю. Усі завдання містять у собі обов'язковий пункт проговорювання мовного матеріалу у слух. Контроль із боку вчителя-логопеда на цьому етапі роботи полягав у формуванні навичок підсумкового контролю. Вчитель-логопед стежив за правильним та послідовним виконанням інструкції, проводив спільну перевірку та взаємоперевірку. Пропонував самостійно оцінити виконану роботу, відповідно до запропонованої системи балів.

Після того як у дітей закріпилася система роботи над підсумковим контролем, ми перейшли до формування навичок поточного контролю.

2 етап: формування слухового контролю:

Завдання 1.

Мета: формування слухового контролю, закріплення навичок підсумкового контролю.

Інструкція: прочитайте слова на картках у слух та складіть з ними речення.

Паша, ліпити, заєць.

Боря, їсть, суп, бобовий.

Поліна, збирати гриби.

Бабуся, онук, пиріг, пригостити.

Я чистити, зубна паста, зуби.

Даша, букет, квітів, зібрати.

Перевір себе: Паша ліпив зайця. Боря їсть бобовий суп. Поліна збирає гриби. Бабуся пригостила онука пирогом. Я чистила зубною пастою зуби. Даша збрала з квітів букет.

Це завдання давалося для індивідуальної роботи. Вчитель-логопед нагадував про те, що в процесі написання можна тихенько промовляти слова у слух, читали правильну відповідь і те, що вони написали, щоб порівняти, знайти і назвати допущену помилку.

Для фронтального заняття, використовувалась взаємоперевірка. На цьому етапі роботи учні самостійно застосовували один з алгоритмів перевірки своєї роботи.

Наявність навичок підсумкової перевірки, потреби в оцінці власної роботи, можливості взаємоперевірки, а також вузьконаправлене виправлення порушеної диференціації звуків дозволяло загострити увагу учнів на роботі з конкретними звуками. Сформувати потребу контролю над ними.

Ще одним важливим моментом було використання символів, які були введені з першого заняття. Значки мали вигляд стилізованого вуха та ока. Відповідно до напрямів корекційної роботи: наявність значка, що означає вуха, говорило про те, що від учня вимагається відтворення виконуваного завдання у слух. Значок ока вимагав від учня виключно зорового контролю. Наявність даних значків вирішувало питання автоматизації алгоритмів формування самоконтролю.

Отже, проведена нами робота була організована поетапно з використанням різних видів завдань, які допомагали учням з дисграфією опановувати навичку самоконтролю на принципах диференційованого підходу з використанням алгоритмів роботи, поступовим, систематичним ускладненням завдань.

2.3. Оцінка ефективності методики формування навичок контролю та самоконтролю за якістю письма учнів з дисграфією

Після закінчення формуювального етапу, учням було запропоновано завдання, аналогічні завданням констатувального етапу дослідження. Метою цього етапу роботи виступило визначення ефективності, розробленої

корекційно-педагогічної диференційованої системи формування самоконтролю у дітей з дисграфією.

В основу корекційної методики були покладені науково-методичні принципи, що найчастіше використовуються у спеціальній педагогіці: 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.

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».

Організація, завдання та зміст дослідження були такими ж, як і на першому етапі дослідження. У контрольне дослідження був включено твір, оскільки він дає узагальнений результат самоконтролю. До завдань контрольного етапу експерименту входило:

- проведення заключного етапу експерименту;
- оцінка динаміки розвитку самоконтролю в цілому (поточний та підсумковий);
- визначення ефективності запропонованих засобів (прийомів та вправ);
- оцінка динаміки розвитку зорового та слухового контролю;
- порівняння отриманих даних з результатами констатувального експерименту.

Першими зазнали порівняння рівневі показники самоконтролю у другому класі. Отримані дані наочно демонструє рис. 2.8:

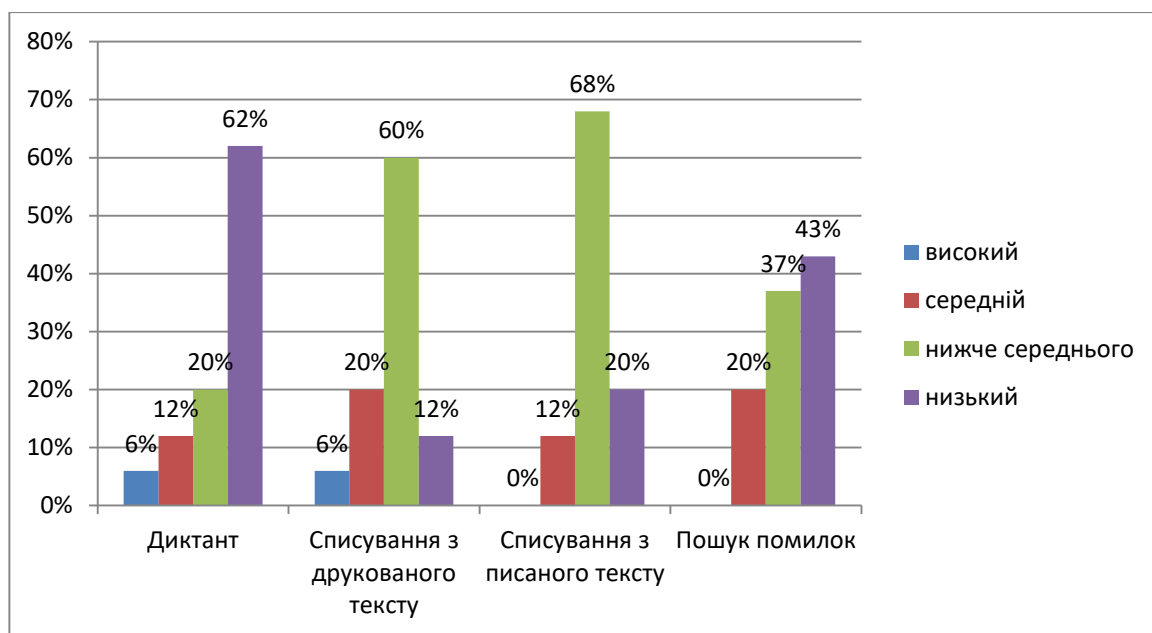


Рис. 2.8. Сформованість поточного та констатувального самоконтролю в учнів 2 класу з дисграфією на контрольному етапі дослідження

Як бачимо з рис.2.8 у дітей 2 класу присутня позитивна динаміка у розвитку навичок самоконтролю письмово-мовленнєвої діяльності. Згідно з графіком підсумкового контролю показники першого рівня (низький рівень) сформованості самоконтролю значно знизилися в порівнянні з констатувальним етапом експерименту. Показники високого і середнього рівня зросли незначно, більшість учнів перейшли до другого рівня сформованості контролю (26% – 50%). Середні показники поточного та підсумкового контролю склали: 39% та 34% відповідно. Рівневі показники диктанту майже не змінилися, проте середній показник поточного контролю становив 32 %, що у 2 разу перевищує результат констатувального етапу дослідження.

З позиції якісного виконання роботи, було зазначено наступні помилки:

- основні виправлення, що здійснюються учнями, було зроблено у відмежуванні речень;
- проводилося дописування закінчень та виправлення пропуску літери;
- наприкінці письмової роботи, більшість підгрупи, провела самоперевірку з допомогою олівця.

Оскільки ця методика спрямована на вивчення контролю у процесі письма, дані виправлення нами не враховувалися.

Результати аналізу навичок поточного контролю у процесі списування з друкованого та писаного тексту виявилися приблизно рівними. Більшість групи продемонструвала 2 рівень (нижче середнього), що свідчить про значне зростання цих навичок. У процесі якісного аналізу було зазначено, що учні, у процесі виконання завдання менше припускалися грубих помилок (написання зайвого слова, літери, вихід за рядок). Учні успішно порівнювали написане із зразком та виправляли допущені помилки.

Основними помилками, не поміченими учнями, були:

- не дописування елемента літери;
- заміни літер із подібними елементами;
- пропуск літери.

Дослідження сформованості констатувального контролю показало, що більшість другокласників продемонстрували середній рівень – 3 особи (20%) і нижче середнього – 6 осіб (37%). В учнів, які набрали низький рівень – 7 учнів (43%), також відзначалася позитивна динаміка розвитку цієї навички. Аналіз пропущених помилок показав, що учням стало простіше знаходити помилки у відмежуванні речень, злите написання слів та пропуски букв у словах без збігів.

Проаналізувавши роботи 2 класу, ми перейшли до порівняльного аналізу самоконтролю у 3 класі. Для більшої наочності результати представлені на рисунку 2.9:

Середній показник навичок самоконтролю за результатами контрольного етапу дослідження становив: поточний контроль – 35% та підсумковий контроль – 48%. Порівняльний аналіз результатів експериментів, як і у випадку першої вікової групи, демонструє позитивну динаміку.

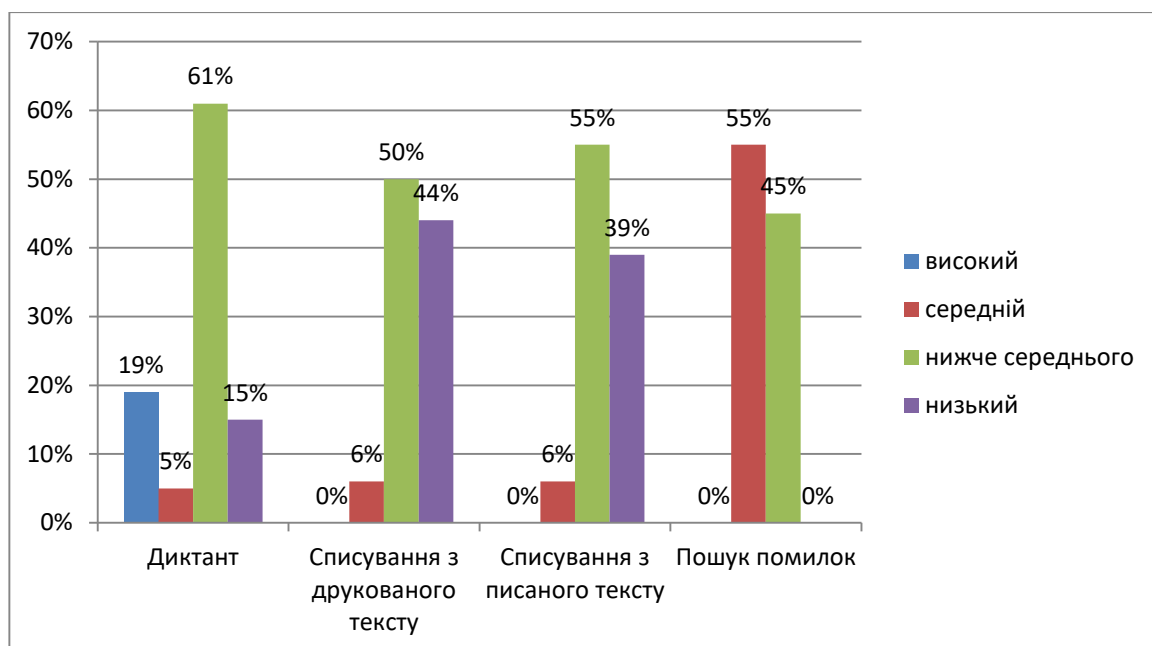


Рис.2.9. Сформованість поточного та констатувального самоконтролю в учнів 3 класу з дисграфією на контрольному етапі дослідження

Обробка результатів диктанту показала, що середній рівень контролю становив 42% (нижче від середнього). У процесі виконання завдання діти дотримувалися інструкцій вчителя-логопеда та без нагадування виконали самоперевірку. Якісний аналіз підтвердив покращення контролю за межами речень. Учні допускали менше пропусків крапок. Основні виправлення відбувалися при пропусках/додаваннях літер, злитого або надто близького написання слів (розділова лінія).

Середній показник контролю у списуванні становив 33%. У процесі якісного аналізу було зазначено, що у процесі виконання завдання учні знаходили і виправляли:

- повтори слів, букв;
- порушення меж речень.

Однією з помилок, що пропускаються, була заміна букв з подібною конфігурацією, дописування зайвих елементів.

Порівняльний аналіз підсумкового контролю показав, що вся вікова група розподілилася між 2 (нижчим за середній) і 3 (середній) рівнем сформованості контролю. Середній показник групи склав 48%. На відміну від

констатувального етапу, учні в процесі постановки та виконання завдання уважно прослухали інструкцію та практично не задавали запитань. Учні, досить впевнено знаходили пропущені літери наприкінці слова, розділові знаки і разом написані слова.

До пропущених помилок належали:

- роздільне написання слова;
- пропуск літери в середині слова.

Подані на рис.2.10, рівні сформованості навичок контролю учнів 4 класів, дають візуальне уявлення про можливості здобувачів освіти, що змінилися, в системі контролю за виконанням письмових завдань.

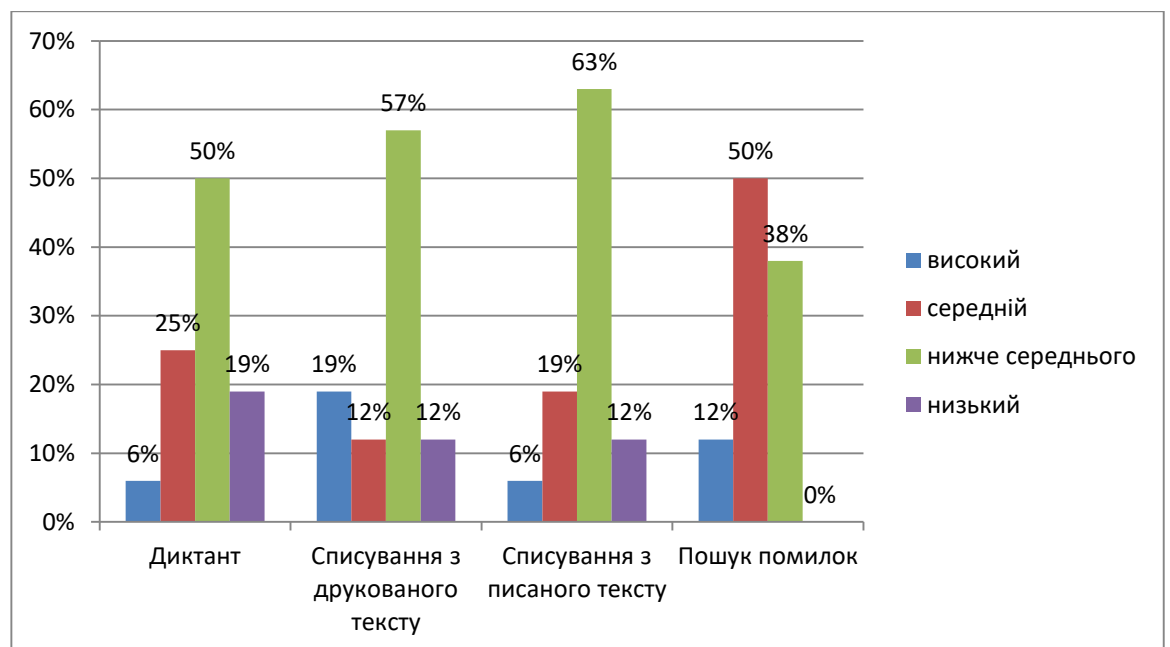


Рис.2.10. Сформованість поточного та констатувального самоконтролю в учнів 4 класу з дисграфією на контрольному етапі дослідження

Як бачимо з рис.2.10 в учнів 4 класу відбулися позитивні зміни. Середні показники сформованості поточного та констатувального контролю склали: 48% та 55% – нижче за середній. Дані показники практично вдвічі перевищують результати констатувального експерименту. У процесі написання диктанту було зазначено: уважність до інструкції та самого тексту диктанту. Після закінчення роботи більшість учасників провели

самоперевірку. Середній показник підсумкового контролю за групою становив 53 %, що є середнім показником. Аналіз проведених виправлень показав, що учні практично не припускалися помилок у розмежування речень. Деякі учні припускалися помилки злитого написання слів.

До поширених помилок, що не виправлялися, належали:

- збіг приголосних, голосних;
- м'який знак;
- дописування зайвих елементів;
- дзеркальне написання букв.

Рівень сформованості самоконтролю у списуванні з друкованого тексту та списуванні з писаного становив: 48% та 45% відповідно. Контрольне завдання учні виконували впевнено та зосереджено, уважно вислухавши інструкцію вчителя-логопеда.

В результаті аналізу якісного виконання списування було з'ясовано, що в даному виді роботи здобувачі освіти не допускали помилок розмежування речень, перестановки чи написання зайвих слів. Основною помилкою в цій віковій групі було написання елементів літер: діти в процесі написання літери могли написати зайвий елемент або навпаки не дописати літеру, слова виходили непок'єднані, розбиті на склади.

Аналіз письмових робіт з пошуку помилок, в останній віковій групі, виявив значний рівень сформованості цієї навички, середній показник якої становив 55% (середній рівень). Якісний аналіз продемонстрував сформовані уявлення про межу слова, речення. Більшість учнів, у процесі самостійної роботи, продемонстрували вміння слухати та чути інструкцію. Якісний аналіз показав, що виявити основні для всієї групи дисграфічні помилки неможливо, оскільки діти впевнено знаходили помилки різної якості – перепустки, заміни, злите/роздільне написання тощо.

Завершуючи порівняльний аналіз письмових робіт у кожній віковій групі слід зазначити, що у цілому в експериментальній групі ми могли спостерігати позитивну динаміку застосування розробленої корекційно-

логопедичної методики. Спираючись на вивчені методи та прийоми контролю, учні виконували поставлені завдання відповідно до інструкції. Після закінчення письмового завдання більшість дітей відчувала потребу в самоперевірці, без нагадування з боку вчителя-логопеда. Отже, проведена нами робота виявилася ефективною.

ВИСНОВКИ

Проведене нами дослідження дозволило зробити такі висновки:

1. Аналіз науково-теоретичних основ писемного мовлення, зокрема читання та письма, показав, що вони формуються на основі безлічі операцій, кожна з яких має свої особливості, пов'язані з включеністю в процес читання та письма різних психічних функцій: усного мовлення, сприймання, пам'яті, мислення та уваги. У корекційній педагогіці ця проблема вивчалася такими українськими науковцями як В. Голуб, Е. Данілавічюте, О. Константинов, А. Курбанова, В. Левицький, В.Тарасун, Н.Чередніченко. У своїй роботі під писемним мовленням ми розумітимемо складну, системну, довільну психічну діяльність, яка забезпечується участю різних структурно-функціональних компонентів та багатьох психічних функцій. У нашому дослідженні ми акцентували увагу на різних видах дисграфій, де аналіз специфічних логопедичних помилок дозволяє припустити наявність недостатньо сформованого контролю за письмом. І оскільки в більшості методик корекції порушень писемного мовлення, робота над розвитком самоконтролю носить формальний, поверхневий характер і часто замінюється оцінним контролем з боку вчителя-логопеда ми вирішили дослідити це питання.

2. В учнів молодшого шкільного віку дисграфія визначається як порушення писемного мовлення, що характеризується стійкими, специфічними, повторюваними помилками, зумовленими несформованістю вищих психічних функцій. Дослідження Н. Гаврилової, В. Тищенко, В. Тарасун свідчать про те, що без самоконтролю неможлива освітня діяльність як така, у тому числі писемна. Основним методом формування самоконтролю на письмі вони визначають читання, розвиток інтелектуальних здібностей. Тоді як дослідження А. Курбатової, Н. Лигдіної висвітлюють вплив аналізаторних систем. Отже, у досягненні навчальної самостійності, ініціативності та відповідальності учня, який навчається в початковій школі, особливе значення має вміння контролювати свою діяльність, встановлювати

та усувати причини труднощів. Це й зумовлює важливість такого компоненту навчальної діяльності дитини як самоконтролю, особливо в контексті оволодіння писемним мовленням. Це зумовлено кількома причинами, які можна сформулювати наступним чином: процес письма є довільною діяльністю, оволодіння навичками письма можливе лише за наявності низки структурних компонентів, зокрема самоконтролю; високі показники шкільної неуспішності у початкових класах, зумовлені несформованістю навичок письма.

3. Для вивчення особливостей контролю до експериментальної групи увійшли учні 2-4 класів. Загалом у дослідженні брало участь 50 учнів, у яких виявлено порушення писемного мовлення. Для вивчення особливостей розвитку самоконтролю ми використали такі завдання як диктант (для кожного класу відповідно програми з рідної мови), зразки текстів для списування у друкованому та рукописному варіанті. Окрім того діти самостійно підписували сюжетної картинки (для 2 класу), або складали розгорнуту розповідь за сюжетною картинкою та записували її (для 3-4 класу). Констатувальний експеримент був спрямований на вивчення зорового/слухового, випереджувального, поточного та констатувального контролю в письмовому мовленні молодших школярів з дисграфією ми проаналізували результати з позиції допущених та виправлених помилок.

4. Отримані результати дослідження свідчать, що лише у 21% дітей сомаконтроль сформований на високому та достатньому рівні, що дозволяє їм самостійно бачити та виправляти власні помилки, а отже 79 % дітей з дисграфією потребують корекційної роботи. Вивчення особливостей поточного та констатувального контролю всередині кожної вікової групи показав, що у 2 класі, у більшості учнів, зоровий та слуховий контроль знаходяться на низькому рівні. У 3 класі так само, як і в другому індивідуальні показники ефективності більшої частини експериментальної групи перебували на низькому рівні. 4 клас показав кращий результат, однак і в цій віковій групі більшість дітей не показали середнього рівня

ефективності контролю. Аналіз особливостей зорового та слухового контролю виявив у кожній віковій групі неоднорідність показників. У процесі порівняльного аналізу діти були розбиті на 3 підгрупи: до першої належали діти з переважним зоровим контролем, до другої, діти, у яких слуховий на порядок перевищував ефективність зорового контролю, до третьої групи увійшли учні з однаковим рівнем зорового та слухового контролю. Таким чином, експериментальне дослідження підтвердило, що у молодших школярів з дисграфією крім низької сформованості самоконтролю в цілому, можуть спостерігатися його особливості, пов'язані з домінуванням аналізатора, найбільшою мірою відповідального за діяльності.

5. Спираючись на теоретико–методологічну основу дослідження та результати констатувального експерименту, нами була розроблена методика корекційно-логопедичної роботи, в основу якої було закладено диференційований підхід. Метою методики було ефективне формування самоконтролю в учнів з дисграфією. Система роботи включала два основних напрями контролю (зоровий і слуховий). З огляду на дані напрямки було сформовано етапи роботи, розроблено алгоритм формування контролю, підібрано методи та прийоми, мовний матеріал, а також сформульовано інструкції. Використовували: порівняння зі зразком за друкованою та словесною інструкцією, виконання завдання за зразком чи логічною схемою, перевірка за словесною інструкцією чи друкованою схемою-моделлю, акцентований диктант та перевірка за допомогою сигнальних карток.

6. У цілому в експериментальній групі після проведеної корекційної роботи ми могли спостерігати позитивну динаміку застосування укладеної нами корекційної методики. Спираючись на вивчені методи та прийоми контролю, учні виконували поставлені завдання відповідно до інструкції. Після закінчення письмового завдання більшість дітей відчувала потребу в самоперевірці, без нагадування з боку вчителя-логопеда. Контрольне дослідження не лише підтвердило ефективність запропонованої нами системи занять, побудованої за спеціальним алгоритмом, а й

продемонстрував загальний рівень зростання якості письма. Таким чином, ми робимо висновок про необхідність роботи з формування самоконтролю у дітей молодшого шкільного віку з дисграфією, її позитивний вплив на корекцію порушення писемного мовлення в цілому.

7. Дане дослідження не вичерпує всіх аспектів проблеми засвоєння та контролю за писемним мовлення учнів молодшого шкільного віку і буде продовжене.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Боднар Н. М. Корекційна робота із запобігання дисграфії в дітей молодшого шкільного віку. *Педагогічний альманах*. Херсон, 2016. Вип.30. С. 17- 22
2. Бондар В. І. Проблеми корекційного навчання у спеціальній педагогіці : навч. Посібник. Київ : Наш час, 2005. 176 с.
3. Боряк О. В. 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.
4. Брушневська І. М. Механізми розвитку фонематичного компоненту мовленнєвої діяльності дітей за умов звичайного розвитку. *Збірник наукових праць. Педагогічні науки*. 2016. Вип. 70(1). С. 84-88.
5. Вавіна Л. С. Оптична дисграфія у дітей з порушенням зору: прояви, запобігання. *Український логопедичний вісник*. Київ, 2012. № 1 (3). С. 67–71.
6. 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 : РОППО, 2014. 56 с.
7. 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.
8. 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.

9. 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.

10. 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.

11. Голуб Н. М. Корекція писемного мовлення в дітей молодшого шкільного віку : монографія. Харків : Майдан, 2014. 366 с.

12. Данілавічюте Е. А. Особливі мовленнєві потреби: технологія індикації, аналізу, моделювання освітнього простору. *Діти з особливими потребами в освітньому просторі*: матеріали V Міжнародного конгресу зі спеціальної педагогіки, психології та реабілітології. (Чернігів, 10–11 жовтня 2019). Чернігів, 2019. С. 34–38.

13. Журавльова Л. С. До проблеми корекції мовленнєвого розвитку молодших школярів із дисграфією. *Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки)*. Збірник наук. праць/За ред. В.М. Синьова, О. В. Гаврилова. Кам'янець-Подільський, 2016. Вип.7. Т.1. С.133-144.

14. 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.

15. 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.

16. Журавльова Л. С. Порухення письма як одна з проблем шкільного навчання. *Актуальні питання корекційної освіти*. 2017. Вип. 9(1). С. 55-65.

17. Журавльова Л. С. Комплексний аналіз порушень письма у дітей молодшого шкільного віку. *Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету*. Серія «Педагогіка». 2018. С. 73-78.

18. Іллічук Л. Формування навичок самоконтролю молодших школярів у навчальному процесі початкової школи. URL: https://www.researchgate.net/publication/309175677_Formuvanna_navicok_samo_kontrolu_molodsih_skolariv_u_navcalnomu_procesi_pocatkovoi_skoli (дата звернення: 12.08.2024 р).

19. 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.

20. Конопляста С. Ю., Сак Т.В. Логопсихологія : навчальний посібник. Київ : Знання, 2012. 293 с.

21. Концепція Нової Української школи. URL : <https://www.kmu.gov.ua/storage/app/media/reforms/ukrainska-shkola-compressed.pdf> (дата звернення : 20.10.2024).

22. Лазарєва 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.

23. Ласточкина О. В. Типологія порушень писемного мовлення. Сучасні проблеми логопедії та реабілітації: матеріали VIII Всеукраїнської

заочної науково-практичної конференції (Суми, 15 лютого 2019). Суми: ФОП Цьома С. П., 2019. С. 36–39.

24. 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.

25. Логопедія : підручник / за ред. М. К. Шеремет. Київ : Видавничий Дім «Слово», 2015. 776 с.

26. Максимишина С. А. Логопедична робота з корекції оптичної дисграфії у молодших школярів. *Молодий вчений*. 2017. №22. С. 182-183.

27. Малярчук А. Я. Розвиток усного та писемного мовлення молодших школярів. Київ : Літера ЛТД, 2006. 336 с.

28. Мартиненко І. В. Логопсихологія: курс лекцій : навчальний посібник. 2 вид., виправл. і доповн. Київ : ДІА, 2016. 116 с.

29. 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.

30. Марченко І. С., Кобилякова Т. В. Профілактика оптичної дисграфії : навчально-методичний посібник / Уклад.: Київ : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2011. 101 с.

31. 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.

32. 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.

33. Махоня В. Теоретичні основи формування писемного мовлення у дітей молодшого шкільного віку. Сучасний погляд на дисграфію. Актуальні питання гуманітарних наук. *Науковий збірник Дрогобицького ДПУ імені І. Франка*. Дрогобич, 2018. Вип. 19. Т. 1. С. 186–189.

34. Мельничук В., Осіпчук В. Формування навичок самоконтролю молодших школярів. Інноваційні педагогічні технології в загальноосвітній школі: теорія та практика : тези всеукр. інтернет-конференції, м. Умань, 22 лют. 2019 р. URL:<https://sno.udpu.edu.ua/index.php/naukovo-metodychna-robot/90-innovatsiyni-pedahohichni-tekhnohiiyi-v-zahalnoosvitniy-shkoli-teoriya-ta-praktyka-22-liutoho-2019-r/225-formuvannya-navichok-samokontrolyu-molodshikh-shkolyariv-u-navchalnomu-protsesi-pochatkovoji-shkoli> (дата звернення: 12.09.2024 р).

35. 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.

36. Пічугіна Т. В. Педагогічна корекція дисграфії у слабозорих молодших школярів : автореф. Дис. ... канд. Пед. Наук : 13.00.03 / Пічугіна Тетяна Вікторівна. Київ, 2001. 20 с.

37. Психологічний словник / Авт.-уклад. В. В. Синявський, О. П. Сергеєнкова ; за ред. Н. А. Побірченко. Київ : Науковий світ, 2007. 274 с.

38. Романенко Н. Шляхи подолання психологічних бар'єрів під час навчання письма. *Початкова освіта* (Шкільний світ). 2007. № 8. С. 155.

39. Савінова Н.В. Теоретичні основи розвитку самоконтролю мовленнєвої діяльності. URL: <https://ap.uu.edu.ua/article/45> (дата звернення: 01.09.2024 р.)

40. 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.
41. Соколова Ю. Тести на готовність до школи дитини 5-6 років. Київ : Країна Мрій, 2008. 64 с.
42. 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.
43. 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.
44. Таран О. П., Мельник В.М. Актуальні проблеми формування писемного мовлення в дітей молодшого шкільного віку з розладами аутистичного спектра. *Інноваційна педагогіка*. 2022. Вип. 51. Т. 1. С. 115–119.
45. Тарасун В.В. Модель процесу породження писемного мовлення як особливої форми комунікації. *Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова*. Серія: Корекційна педагогіка та спеціальна психологія. 2015. Вип. 29. С. 95–102.
46. Тарасун В. Писемне мовлення: запобігання і корекція порушень. Київ: Видавництво НПУ ім. М.П. Драгоманова. 2017. 151 с.
47. Тарасун В. В. Морфофункціональна готовність дітей з особливостями у розвитку до шкільного навчання: діагностика і формування (нейропсихологічний супровід) : монографія. Київ, 2008. 299 с.
48. Тарасун В. В. Писемне мовлення: запобігання і корекція порушень : науково-методичний посібник. Київ : МП Леся, 2007. 151 с.

49. Тарасун В. В. Основи теорії і практики логодидактики : підручник для вищих навчальних закладів. Київ : Каравела, 2017. 316 с..
50. Хрестоматія з логопедії : навчальний посібник / М. К. Шеремет, І. В. Мартиненко. Київ : КНТ, 2006. 360 с.
51. 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.
52. 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.
53. 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.
54. 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.
55. 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.

56. Чередніченко Н. В., Клименко І. В., Тенцер Л. В. *Порушення письма у молодших школярів: діагностика та корекція : навчально-методичний посібник.* Київ : ДІА, 2016. 248 с.
57. 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.
58. Чередніченко Н. В. Типи та механізми дисграфічних помилок у писемному мовленні молодших школярів. *Логопедія.* 2012. № 2. С. 94-102.
59. 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.
60. 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.
61. Чередніченко Н. В. Початковий курс навчання української мови молодших школярів із тяжкими порушеннями мовлення (ТПМ). Київ : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2017. 205 с.
62. 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.
63. 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.

64. 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

65. 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.

66. 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.

67. Царик О. Основні аспекти розвитку культури писемного мовлення учнів у школах України: 1991-2000 рр. *Вісник національної академії Державної прикордонної служби України*. Хмельницький: Вид-во НАДПСУ, 2017. Вип. 3. С. 190–193.

68. 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.

69. 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.

70. 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.

71. 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.

72. 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.

73. 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.

74. Ярмолюк А. Самоконтроль як складник мовленнєвого розвитку учня. URL: <https://ela.kpi.ua/bitstreams/664056e1-01cc-44bd-b31f-e7de7324c6df/download> (дата звернення: 31.08.2024 р.)

75. Archibald L., Gathercole S. E. Short-term and working memory in specific language impairment. *International Journal of language and Communication Disorders*. 2006. 41. 675-693. URL:<http://dx.doi.org/10.1080/13682820500442602>. (дата звернення: 21.10.2024 р.)

76. Bakwin H. Reading disability in twins. *Developmental Medicine and Child Neurology*. Vol. 15, 1973. P. 184–187.

77. Carwey D. W. *Dysgraphia: Why Johnny Can't Write : A Handbook for Teachers and Parents* 3rd Edition. 2000.

78. Chomsky N. *Language and mind*. New-York : Harcourt Brace Jovanovich, 1972. 194 p.

79. Martin N. C. J., Piek P., Hay D. A. DCD and ADHD: A genetic study of their shared etiology. *Human Movement Science*. 2006. Vol. 25. P. 110–124.

80. Nicolson R. I., Fawcett A. J. Dyslexia, dysgraphia, procedural learning and the cerebellum. *Cortex*. 2011. 47 (1). January. P. 117–127

81. 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.

82. 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.

Додаток А

**Завдання для виявлення навичок сформованості самоконтролю
письмово-мовленнєвої діяльності**

2 клас

Диктант

Осінній ліс

Який гарний ліс восени! Дерева навколо в золотому уборі. Хороші високі берези та осики. Під кущем ховається зайчик. Біля дупла сидить білка. На маківку ялинки сів птах.

Перевірка на наявність помилок

У гаю

діти **при** йшли в гай. Там весело і галасливо Бджола брала мед з квітки. **мураве** тягнув травинку. Голуб **п** будував гніздо для голубят Заєць біг **до** струмка. струмок **по їв** чистою водою і людей, і тварин.

Варіанти допущених помилок

Пропуск закінчення	Початок речення з малої літери	Пропуск крапки в кінці речення	Написання разом прийменника з іменником	Окреме написання слова	Всього
3	3	2	2	2	12

Контрольне списування з друкованого тексту

У гаю

Діти прийшли в гай. Там весело та галасливо. Бджола брала мед із квітки. Мураха тягнула травинку. Голуб будував гніздо для голубят. Заєць біг до струмка. Струмок напував чистою водою і людей, і тварин.

Контрольне списування з рукописного тексту.

Жила була на світі жаба. Вона сиділа в болоті і ловила комарів та мошок. Якось вона сиділа на сучці, висунувшись із води. Дощ мрячив по її

лакованій спинці. Раптом тонкий звук пролунав у повітрі. То були качки. Жаба сховалася.

3 клас

Диктант

Прощання з осінню

У жовтні стоїть сира погода. Увесь місяць ллють дощі. Дме осінній вітер. Шумлять у саду дерева. Вночі перестав дощ. Випав перший сніг. Навколо світло. Усе навколо стало ошатним. Дві ворони сіли на березу. Посипався пухнастий сніжок. Дорога підмерзла. Хрумтять листя і трава на стежці біля будинку.

Контрольне списування з друкованого тексту

Восени

Ми часто ходимо у ближній лісок. Красивий український ліс восени. Яскраві фарби тішать око. Падає сухе листя. Земля вкрилася строкатим килимом. Шурхотить під ногами пожухла трава. У лісі замовкли пташині пісні. Вода у лісових струмках чиста. Добре дихати свіжим повітрям.

Контрольне списування з писаного тексту

Живе єнот у дуплі, а вночі бродить болотами, берегами річок та озер. Вовна у нього довга і густа. На морді шерсть чорна з білою облямівкою. Спіймає єнот жабу, мишу, ящірку і спочатку прополоще їх у воді. За це прозвали його єнотом-полоскуном. Єнот і жолоді, і горіхи, і ягоди теж миє. Заодно й лапки помиє перед їжею.

Перевірка на помилки

Восени

Ми часто ходимо в ближні лісок. **к**расивий український ліс **о**сени. Яскрав **ф**арби тішать око. Падає сухе **л**истья **З**емля в **к**рилася **с**рокатим килимом. **ш**урхотить **п**ідногами **п**о **ж**ухла трава **У**лісі замовкли пташин пісні. Вода **в**лісових струмках чиста. Добре дихати свіжим повітрям

Варіанти допущених помилок

Пропуск	Початок	Пропуск	Написання	Пропуск	Окреме	Всього
---------	---------	---------	-----------	---------	--------	--------

закінчення	речення з малої літери	крапки в кінці речення	разом прийменника з іменником	літери	написання слова	
2	2	2	3	3	2	12

4 клас

Пізня осінь

Здрастуй, пізня осінь! Небо часто вкрите сірими хмарами. Рідко блисне з-за хмари чудовий промінь сонця. Холодна роса вночі та вранці покриває траву. Дме різкий, лютий вітер. Дерев облетіли. Вся околиця засипана золотим листям. У лісі стоїть тиша.

Перевірка на помилки

Книга

Добре посидіти осінім або зимовим вечором на м'якому дивані. Приємно взяти в руки, **по** гортати улюблену книгу. **На**першій сторінці текст казки про золоту рибку. **на** малюнку намальований старий. Бідолаха стоїть біля синього моря, говорить **з**рибною. Просить у неї для жадібно старої нової хати.

Багато **час**ливих хвилин доставляють книги. можна разом з їхніми героями **по** летіти в ракеті до далеких зірок, побувати на холодній півночі, **в**спекотній пустелі. Як давно з'явилося на світ це дивовижне диво

Варіанти допущених помилок

Пропуск закінчення	Початок речення з малої літери	Пропуск крапки в кінці речення	Написання разом прийменника з іменником	Пропуск літери	Окреме написання слова	Всього
3	2	2	4	2	3	16

Контрольне списування з друкованого тексту

Книга

Добре посидіти осіннім або зимовим вечором на м'якому дивані. Приємно взяти до рук, погортати улюблену книгу. На першій сторінці текст казки про золоту рибку. На малюнку намальовано старого. Бідолаха стоїть біля синього моря, каже з рибкою. Просить у неї для жадібної баби нову хату.

Контрольне списування з писаного тексту

Як чудово гуляти у світлому березовому гаю. Стоїть він, хитається від вітру, тішить своєю красою.

Життя у берези не легке. І сік з неї цідять, і гілки на віники в'яжуть.

Зістариться береза. Рухне на землю, притисне лісову траву. Згниє деревина і перетвориться на попіл. Впаде зверху маленьке насіння, проросте у м'якій землі. Дивишся, берізка тягне листочки-долоні зі старого пня.

Додаток Б

Сюжетна картинка для завдання діагностики дисграфії



Додаток В

Завдання на формування самоконтролю письмово-мовленнєвої діяльності у дітей з дисграфією

Тема: Диференціація букв Т-П, Т-П,																												
Тема: Диференціація букв: Л - М, л - м,																												
Тема: Диференціація букв Б-Д, б-д,																												
Тема: Диференціація букв Т-П, Т-П,																												
1 етап: формування констатуючого контролю																												
Завдання 1. Дописати елементи літери, що відсутні,																												
Мета завдання: Закріплення зорового образу літери (рукописної та друкованої). Уточнення знань про кількість елементів, що входять до літери.																												
Розвиток функції контролю у процесі виконання завдання.																												
Інструкція: розглянь літеру, допиши в наступних літер елементи, що відсутні.																												
<table><tr><td>Т</td><td>Г</td><td>Л</td><td>П</td><td>М</td><td>Б</td><td>Д</td></tr><tr><td>т</td><td>г</td><td>л</td><td>п</td><td>м</td><td>б</td><td>д</td></tr><tr><td>Т</td><td>Г</td><td>Л</td><td>П</td><td>М</td><td>Б</td><td>Д</td></tr><tr><td>т</td><td>г</td><td>л</td><td>п</td><td>м</td><td>б</td><td>д</td></tr></table>	Т	Г	Л	П	М	Б	Д	т	г	л	п	м	б	д	Т	Г	Л	П	М	Б	Д	т	г	л	п	м	б	д
Т	Г	Л	П	М	Б	Д																						
т	г	л	п	м	б	д																						
Т	Г	Л	П	М	Б	Д																						
т	г	л	п	м	б	д																						
Завдання 2. Викресли задану літеру.																												
Мета: закріплення зорового образу букви (великої, писаної та друкованої).																												
Диференція літер за подібним написанням. Інструкція: Підкресли задану літеру. Вкажи кількість підкреслених літер. Перевір себе																												
<table><tr><td>Т</td><td>Т П М Л П Т К А Т З П М А Т П Л</td><td></td></tr><tr><td>т</td><td>т л г о в с м т п л м ш к л т п о</td><td></td></tr><tr><td>Т</td><td>Г Т П О Р Ф П Т Ш С К Т Н П Г Т Ш Т Г</td><td></td></tr><tr><td>т</td><td>п т ш с к т н п г т г т п р ф п т ф м л т к ф о к у б т к т</td><td></td></tr></table>	Т	Т П М Л П Т К А Т З П М А Т П Л		т	т л г о в с м т п л м ш к л т п о		Т	Г Т П О Р Ф П Т Ш С К Т Н П Г Т Ш Т Г		т	п т ш с к т н п г т г т п р ф п т ф м л т к ф о к у б т к т																	
Т	Т П М Л П Т К А Т З П М А Т П Л																											
т	т л г о в с м т п л м ш к л т п о																											
Т	Г Т П О Р Ф П Т Ш С К Т Н П Г Т Ш Т Г																											
т	п т ш с к т н п г т г т п р ф п т ф м л т к ф о к у б т к т																											
Завдання 2. Відповіді																												

Т	4	т	3	Т	5	т	8
----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------

Завдання 3. Мета: диференціація літер зі схожого написання елементів.

Розвиток уміння працювати за зразком. Формування зорового констатувального контролю. Формування довільної зорової уваги.

Інструкція: Виділи заданий склад за зразком. Порахуй, напиши кількість складів

<u>ТО</u>	ТА ОТ ТО ТУ ТЕ ТИ ТО ЕТ ТЮ ТО ОТ ТО ТА ОТ ТО ТУ ТЕ	
та	те ут то ота та ит тя та то та от то ту те та то ет та	
ИТ	ИТ ОТ ТО ТИ ИТ ЯТ ТИ ЕТ ТИ ЕТ ТИ ИТ ЯТИ ТИ ТУ ИТ	
ту	та ти ту тю ет ту ти от ту ти я тет ту то от та тю ит тя ту ти то	
<u>ТА</u>	ТА ОП ШО ГУ ТА МИ ТА ЕП ГЮ ЛО ТА	
ти	пе уш ло оша ти ит пя га то ти от по шу ти та мо ещ ти то ят ти	
<u>ТИ</u>	ИТ ОП ТИ ГИ ИШ ЯД ТИ ЮГ ЕЛ ТИ ЕК ПИ ИТ ЯЛ ТИ ТИ	
ет	па ет ту тю еш гу ел ом ту ти яш ет ту ро от та шю ит тя ту те то	

Завдання. 3 Відповідь:

ТА	5	та	5	ИТ	4	ту	6
ТА	4	ти	5	ТИ	4	ет	3

Завдання 4.

Мета: диференціація літер зі схожого написання елементів. Розвиток уміння працювати за зразком. Формування зорового констатувального контролю. Формування довільної зорової уваги.

Інструкція: Перепиши слова у зворотному порядку. Перевір себе.

1. мурст, тіпут, торг, арикос.
2. Ътогік, тсіп, ашит, гітс.
3. Тищ, тик, аратіг, ргит, тселеш, ропотш

Відповідь: 1) струм, тупіт, грот, сокира.

2) кіготь, піст, тиша, стіг

3) щит, кит, гітара, тигр, шелест, штопор

Завдання 5

Мета: диференціація букв за подібним написанням елементів. Розвиток вміння працювати за зразком. Формування зорового констатувального контролю. Формування довільної зорової уваги.

Інструкція: Прочитай речення. Знайди та підкресли помилку.

Перевір себе.

1. Тома сиділа удома.
2. Кіт їсть смегану.
3. Дягел стукає по дереву.
4. Налетів крижаний вепер.
5. Даша купить продуктги.
6. На дворі права, на траві дрова.

Відповідь: 1) сидить; 2) сметану; 3) дятел; 4) вітер; 5) продукти; 6) трава.

Завдання 6. Інструкція: Розшифруй слова, використовуючи ключ-алфавіт.

Перевір себе.

Інструкція: співвіднеси цифри з літерами, запиши відповідь, перевір себе. Зразок: 3,12,6,1 – лупа

Виконай завдання за зразком:

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
А	К	Л	М	О	П	Р	С	Т	Ь
11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
Г	У	З	Б	Щ	І	И	Д	Я	З

1) 8,9,16,3

2) 2,7,16,9

3) 11,7,1,18

4) 6,16,3,5,9

Відповідь: стіл, кріт, град, пілот.

Завдання 7.

Мета: диференціація букв зі схожого написання елементів. Розвиток уміння працювати за зразком. Формування зорового констатувального контролю.

Формування довільної зорової уваги.

Інструкція: Розшифруй ці дієслова. Стеж за написанням літер, позначення шифрування: п-3 , т-2

У цьому завданні для самоконтролю можна використовувати порівняння з правильною відповіддю або взаємоперевірку між учнями.

3о2і3ь ко23і3ь с2 е3ь 3олс3е3ь 3о23а3ь ки2я3і3ь 2омні3ь 2о2і3ь.

Розшифруй та запиши речення. О3 3о2о3а ко2и3 2иль 2о 2олю ле3і3 3о2ор і 2ила-інструмен3и До 2ори ос3ри 3о2ори.

Відповідь: 1) топити, коптити, степ, товстіти, топтати, кип'ятити, пам'ятати, попити; 2) від тупоту копит, пил полем летить; сокира та пила інструменти; до пори гострі сокири.

2 Етап: формування поточного контролю.

Завдання 1. Підпиши картинку

Мета: закріплення візуального образу букви в словах. Формування зорового аналізу та синтезу. Формування поточного контролю.

Інструкція: розглянь запропоновані картинки, напиши їхню назву (пила, трава, лист, кіт, дятел).

Завдання 2. Диктант

Мета: формування поточного контролю, розвиток фонематичного аналізу та синтезу.

Інструкція: Зараз ми запишемо текст під диктування. Вперше читаю повністю. Слухаємо уважно. Вдруге читатиму за словом, і ви почнете записувати. Обмінюйтесь роботою із сусідом та перевірте один одного.

Після холодної, суворої зими всі чекають на весну. Хто відкриває весну?

Весну квітів відкриває ранній первісток - мати-й-мачуха. Цей золотий проліск росте на сонячних глинистих схилах. Мати-й-мачуха розпускається

раніше за всіх трав – до виставки вуликів, до вильоту перших бджіл, до льодоходу. Цвіте ця чудова квітка близько двох місяців.