

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

Кваліфікаційна робота

магістра

з теми: **«ОСОБЛИВОСТІ ОВОЛОДІННЯ НАВИЧКАМИ ПИСЬМА
УЧНЯМИ З ПРОГРЕДІЄНТНОЮ ДИНАМІКОЮ ДИСГРАФІЇ»**

Виконала здобувачка групи SoL4-M22z
ОП Спеціальна освіта (Логопедія)
спеціальності 016 Спеціальна освіта
спеціалізації 016.01 Логопедія
Діана БОЙКО

Керівник: **Алла СІМКО**,
кандидат психологічних наук, доцент

Рецензент: **Олег ОПАЛЮК**,
кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри психолого-медико-
педагогічних основ корекційної роботи

Кам'янець-Подільський – 2023

ЗМІСТ

ВСТУП.....	3
РОЗДІЛ 1. СУЧАСНІ УЯВЛЕННЯ ПРО ПРОЦЕС ФОРМУВАННЯ ТА ПОРУШЕННЯ НАВИЧОК ПИСЬМА У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ.....	9
1.1. Психофізіологічна структура письма.....	9
1.2. Функціональна система письма	13
1.3. Формування навички письма. Порухення письма.....	18
1.4. Симптоматика дисграфії. Причини виникнення дисграфічних помилок.....	24
РОЗДІЛ 2. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ОВОЛОДІННЯ НАВИЧКАМИ ПИСЬМА УЧНЯМИ МОЛОДШИХ КЛАСІВ З ПРОГРЕДІЄНТНОЮ ДИНАМІКОЮ ДИСГРАФІЇ.....	35
2.1. Організація та методи дослідження навички письма у учнів 1-2-х класів.....	35
2.2. Методи дослідження особливостей розвитку школярів	40
2.3. Результати дослідження навички письма школярів з прогресивною динамікою дисграфії	42
2.4. Характеристика прояву різних видів моторних помилок молодших школярів із прогресивною динамікою дисграфії.....	48
РОЗДІЛ 3. МЕТОДИКА КОРЕКЦІЙНОЇ РОБОТИ З ПОДОЛАННЯ ДИСГРАФІЇ, ЯКА МАЄ ПРОГРЕДІЄНТНУ ДИНАМІКУ.....	53
3.1. Особливості методики корекційної роботи подолання дисграфії з прогресивною динамікою	53
3.2. Аналіз результатів корекційно-розвивального навчання дітей з прогресивною динамікою дисграфії	60
ВИСНОВКИ.....	67
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	68

ВСТУП

Актуальність дослідження. На сучасному етапі розвитку логопедичної теорії та практики велика увага приділяється дослідженню специфічних порушень письма у молодших школярів та пошуку вдосконалення змісту корекційної роботи, спрямованої на їх подолання (Т. Ахутіна, Н. Гаврилова, Р. Лалаєва, В. Тарасун, Л. Тенцер, Ю. Ткачова, Г. Чіркїна).

Для позначення труднощів письма в нашій країні і за кордоном використовуються терміни, що позначають різні стани, що істотно ускладнює дослідження, що проводяться (О. Корнєв, Л. Тенцер, Ю. Ткачова, D. J. Bakker, A. W. Ellis, C. J. Gardien).

Порушення письма в дітей (дисграфія) є предметом пильного вивчення фахівців, які стосуються різних галузей наукових знань (логопедії, психології, нейропсихології, педагогіки, спеціальної педагогіки), проте до сьогодні немає єдиного розуміння його механізмів.

До дисграфії відносять порушення письма, що супроводжуються стійкими повторюваними помилками, за відсутності у дитини сенсорних та інтелектуальних порушень, які зустрічаються у дітей у всіх видах письмових робіт: диктанті, списуванні з друкованого та рукописного текстів (Н. Гаврилова, О. Гопіченко, Е. Данілавічюте, Г. Каше, Р. Лалаєва, Р. Левіна, Н. Нікашина, Т. Пічугїна, І. Садовнікова, Л. Спірова, О. Токарева, Г. Чіркїна, А. Ястребова).

Сучасний підхід до аналізу порушень письма, що склався останніми роками, дозволяє розглядати дисграфію як порушення в оволодінні фонематичним принципом української орфографії, у якому часто не виявляється труднощів формування мовлення.

Важливим аспектом у дослідженні письма є його розуміння як складної комплексної діяльності, в яку включені різні компоненти: звуковий аналіз та синтез усного мовлення, що здійснюється за участю артикуляцій, «перешифрування» фонем у графеми із збереженням їх топологічних

особливостей та просторових координат, і в тому числі руховий, який здійснює «перешифрування» графічних схем в організовані рухові акти. Порухення кожного з перерахованих компонентів може призвести до появи дисграфії (Т. Ахутіна, Н. Гаврилова,).

Проведені під керівництвом Н. Чередніченко, Д. Горбачової, О. Пелешенко, Л. Тенцер лонгітюдні дослідження письма з використанням методу ретроспективного аналізу дозволили виділити різні типи динаміки прояву дисграфії, що відзначається на тлі регулярної логопедичної роботи із застосуванням традиційних методів корекційного навчання: динаміка, яка характеризується поступовим зменшенням симптоматики порушення (показники кількості помилок наближаються до популяційних даних); чотирьох років навчання не зазнає значних змін.

Поряд з великою кількістю теоретичного та експериментального матеріалу, присвяченого дослідженню порушень письма прояви дисграфії та психологічні особливості школярів з прогресивною динамікою залишаються не розкритими, що потребує глибокого вивчення та теоретичного обґрунтування. У той самий час порушення письма негативно впливають на оволодіння дитиною письмовою діяльністю, яка визначає її успішну адаптацію у соціокультурному просторі.

У зв'язку з цим позначається ряд протиріч між:

- об'єктивною необхідністю оволодіння навичкою письма, що передбачає послідовну його трансформацію в фундаментальну базу пізнавальної та комунікативної компетенції, та недостатнім рівнем освоєння школярами фонематичного принципу письма, що є його первісною основою;

- практичною необхідністю виявлення та подолання прогресивної динаміки дисграфії у молодших школярів та нерозробленістю методичних матеріалів для здійснення корекційного впливу, спрямованого на повноцінне оволодіння письмом даною групою учнів початкових класів, що вказує на актуальність вивчення зазначеної проблеми.

Таким чином, актуальність та значимість цих питань, їх недостатня

розробленість дозволили позначити проблему дослідження, яка полягала у визначенні специфіки прояву у молодших школярів дисграфії, що має прогресивну динаміку, та пошуку шляхів її подолання. Відповідно до проблеми визначено тему дослідження: «Особливості оволодіння навичками письма учнями з прогресивною динамікою дисграфії».

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Магістерське дослідження виконано відповідно до науково-дослідної теми кафедри логопедії та спеціальних методик факультету спеціальної освіти, психології і соціальної роботи Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка «Інноваційні технології в дослідженні і розвитку дітей з порушеннями інтелекту та мовлення в сучасних умовах становлення спеціальної та інклюзивної освіти».

Мета дослідження – визначити характер труднощів оволодіння навичкою письма при прогресивній динаміці дисграфії, розробити та апробувати корекційну методику щодо подолання порушень письма при даному типі динаміки дисграфії.

Для досягнення поставленої мети необхідно вирішити наступні **завдання:**

1. Теоретично обґрунтувати вибір методик дослідження навички письма у молодших школярів на основі аналізу логопедичної, психологічної, педагогічної, нейропсихологічної, психофізіологічної та психолінгвістичної літератури.

2. Вивчити навички письма, виявити переважаючі дисграфічні помилки, визначити час маніфестації порушення письма, проаналізувати анамнестичні відомості, медичну, психологічну, педагогічну документацію, стан усного мовлення та навичок усвідомленого аналізу та синтезу мовлення школярів з прогресивною динамікою дисграфії та дітей контрольної групи.

4. Теоретично обґрунтувати та розробити зміст корекційної методики з подолання дисграфії, що має прогресивну динаміку, з урахуванням передбачуваних механізмів.

5. Довести ефективність запропонованої корекційної методики.

Об'єкт дослідження – письмо молодших школярів з прогресивною динамікою дисграфії.

Предмет дослідження – специфіка процесу формування навички письма у учнів початкових класів загальноосвітньої школи з прогресивною динамікою дисграфії.

Методи дослідження. Для досягнення мети застосовувались методи теоретичного та емпіричного дослідження:

- *теоретичні:* аналіз, синтез, порівняння, узагальнення наукової літератури з досліджуваної проблеми, метод моделювання та ін.;
- *емпіричні:* метод спостереження, аналіз документації та продуктів навчальної письмової діяльності молодших школярів;
- *математичні:* кількісний та якісний аналіз отриманих результатів.

База дослідження. Дослідження проводилось протягом 2022-2023 н.р. на базі Кам'янець-Подільського ліцею №5. Тип ЗЗСО: Спеціалізована школа та Хотинської спеціальної школи №1.

Методологічною основою дослідження є положення філософії та психології про мову як найважливіший засіб спілкування та пізнання (Л. Виготський, О. Лурія); фундаментальні науково-теоретичні вчення про функціональні системи, про системну організацію вищих психічних функцій (П. Анохін, О. Лурія); сучасні уявлення про письмо як складну функціональну систему, що має багатоланкову будову (Т. Ахутіна, Л. Виготський, О. Лурія); положення загальної та спеціальної психології та педагогіки про єдність мовного та психічного розвитку та комплексний підхід до його вивчення (Б. Ананьєв, Л. Виготський, О. Леонт'єв, О. Лурія); положення психології та логопедії про теорію формування та порушення навички письма (М. Бернштейн, Л. Виготський, Р. Левіна, О. Лурія.); принцип системного підходу до діагностики та корекції порушень мовного онтогенезу (Л. Виготський, Р. Лалаєва, Р. Левіна, Л. Спірова, Г. Чіркїна).

Наукова новизна дослідження:

- одержано нові дані про час маніфестації прогресивної динаміки дисграфії, що виявляється у достовірному збільшенні кількості дисграфічних помилок наприкінці другого року навчання;
- науково обґрунтовано основні напрямки та методику корекційної роботи, спрямовану на подолання у молодших школярів прогресивної динаміки дисграфії; доведено ефективність виконаної корекційно-педагогічної роботи.

Теоретична значущість дослідження полягає в тому що:

- доведено положення, що вносять внесок у існуючі теоретичні уявлення про дисграфію у початкових класів учнів за рахунок виявлення специфічних порушень становлення навички письма при прогресивній динаміці дисграфії;
- визначено основні критерії виділення прогресивної динаміки дисграфії у молодших школярів: порушене формування моторного компонента функціональної системи письма, що виявляється в несформованості серійної організації рухів руки, недосконалість рухової програми написання літер, пізня маніфестація порушення, труднощі серійної організації мовного висловлювання.

Практична значущість дослідження:

- полягає у можливості застосування результатів дослідження у діагностичному вивченні молодших школярів та при проведенні корекційної роботи в умовах шкільного логопедичного пункту вчителями-логопедами та психологами середніх загальноосвітніх шкіл, які працюють з дітьми з дисграфією;
- розроблена методика сприяє підвищенню ефективності корекційної роботи з дітьми з дисграфією, що має прогресивну динаміку та може бути рекомендована до застосування на логопедичних пунктах загальноосвітніх шкіл;
- матеріали дослідження можуть використовуватися фахівцями ЗВО під

час читання лекційних курсів та створення методичних розробок для студентів, які вивчають логопедію.

Апробація результатів дослідження. Основні положення роботи обговорювалися та отримали схвалення на *IX Міжнародної науково-практичної конференції* «Актуальні проблеми експериментальної психології: досвід та перспективи» на пошану професора Шинкарюка А.І., 26 жовтня 2023 р., м. Кам'янець-Подільський, Україна; *IX Міжнародної науково-практичної конференції* «Актуальні проблеми сучасної психології: перспективні та пріоритетні напрями наукових досліджень молодих науковців» 17 листопада 2023 р., м. Кам'янець-Подільський, Україна.

Публікації. Основні результати дослідження висвітлені у тезах:

1. А.В. Сімко, Д.В. Бойко Психофізіологічна структура письма учнів початкових класів. Актуальні проблеми експериментальної психології : досвід та перспективи (на пошану професора Шинкарюка А.І.) : Матеріали IX Міжнародної науково-практичної конференції / за ред. С.Д. Максименка, Л.А. Онуфрієвої. Кам'янець-Подільський : Видавець Ковальчук О.В., 2023. С. 39–42.

Структура роботи. Кваліфікаційна робота складається із вступу, трьох розділів, висновків та списку використаних джерел. Повний обсяг роботи складає 77 сторінок.

РОЗДІЛ 1

СУЧАСНІ УЯВЛЕННЯ ПРО ПРОЦЕС ФОРМУВАННЯ ТА ПОРУШЕННЯ НАВИЧОК ПИСЬМА У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

1.1. Психофізіологічна структура письма

Вітчизняні психологи розглядають процес письма як складну усвідомлену форму мовної діяльності (Ананьєв, 1955; Виготський, 1960; Лурія, 2008; Ельконін, 1998). Письмо є новою знаковою системою для дитини, яка формується на базі мовлення. Б. Ананьєв вказує, що до початку навчання письма «накопичений досвід мовно-слухового асоціативного розвитку усного мовлення є тією системою тимчасових зв'язків, до якої підключаються нові асоціації між звуком і літерою, асоціації, що включають різні аналізаторні компоненти (зорові, рухові тощо)» (Ананьєв, 1955).

Засвоєння мовлення у дитини відбувається під впливом безпосереднього спілкування з дорослими в дошкільному віці і не усвідомлюється ним. Письмо формується усвідомлено в результаті спеціального навчання на п'ятому - сьомому році життя (Ананьєв, 1955; Виготський, 1960; Лурія, 2008; Ельконін, 1998; Симерницька, 1985). На думку Е. Симерницької, письмо істотно відрізняється від мовлення за своїм генезисом і за функціональними особливостями, оскільки є особливою формою мовної діяльності (Симерницька, 1985). Процес письма, як свідчить Л. Виготський, на відміну від мовлення, вимагає подвійної абстракції: по-перше, дитина повинна абстрагуватися від мови, що звучить, і, по-друге, вона повинна перейти до абстрактної мови, яка користується уявленнями слів. Письмо – це свідома діяльність, яка є більш складною формою мовної діяльності, ніж усне мовлення. Усна мова починає свій розвиток з цілої пропозиції і до початку навчання письма та читання не усвідомлюється дитиною. Письмо, своєю чергою, розвивається саме з фонемного аналізу слова і є усвідомленою діяльністю. Навчання письму дозволяє дитині піднятися більш високий

щабель у розвитку мовлення: вона починає усвідомлювати своє мовлення (Виготський, 1960; Лурія, 2008; Ельконін, 1998). Н. Гаврилова (2011) зазначає, що в психологічний зміст письма входять, окрім мови, процеси сприйняття різної модальності – зорової, акустичної та просторової, входять і рухові процеси – кінестетичної та кінетичної природи, зорові образи-подання літерених знаків, оперативна пам'ять. розвивається саме з фонемного аналізу слова та є усвідомленою діяльністю. Навчання письма дозволяє дитині піднятися більш високий щабель у розвитку мовлення: він починає усвідомлювати своє мовлення.

На думку О. Корнєва (1997), для оволодіння письмом мовні та пізнавальні здібності дитини мають досягти певного рівня зрілості, так званої «шкільної зрілості». Проте дослідники зазначають, що навчання письму у початковій школі буде складним, так як більшість вищих психічних функцій до цього моменту ще закінчили своє формування, тому оволодіння письмом в дитини спиратися на незрілі психічні процеси. Всі ці особливості письма призводять до того, що цей процес порушуватиметься частіше і грубіше, ніж усне мовлення, оскільки це складніша і пізніша функція (Ананьєв, 1955; Виготський, 1960; Лурія, 2008; Ельконін, 1998; Симерницька, 1985).

Більшість дослідників поділяють поняття «письмо» та «письмова мова». Як вважає Д. Ельконін, письмова мова від початку є усвідомленою і доволіною, тому й важчою, ніж процес письма. Письмова мова – це складна форма психічної діяльності, що передбачає створення програми висловлювання письмового тексту, тобто породження промови на письмі, а процес письма – це процес фіксації промови з допомогою графічних символів. Письмо є складовою писемного мовлення, як і читання. Письмова мова – складніша освіта, ніж письмо, і відрізняється від нього структурою. Письмо представлене такими видами робіт, як диктант, списування, тоді як письмова мова представлена твором (Виготський, 1996; Жинкін, 1958; Лурія, 2002 та ін.).

Початок вивчення психологічної структури письма було покладено працями О. Лурія. Письмо – це складний психологічний акт, що включає задум

дії, збереження та утримання програми, контроль за виконуваною дією.

Психологічна структура письма, на думку О. Лурія (2002) складається з трьох операцій. Перша – це звуковий аналіз слова, який передбачає вміння виділяти окремі звуки зі сказаного слова і перетворювати в стійкі фонемні. На цьому етапі важливим дією стає розподіл послідовності звуків, яке в логопедичній літературі визначається як фонемний аналіз (Коваль, 2010; Лалаєва, 2004; Левіна, 1961 та ін.). О. Лурія пише, що «аналіз та збереження послідовності звучань, виділення та перетворення звукових варіантів на чіткі фонемні є першим необхідним етапом для здійснення складного процесу письма». На початковому етапі навчання письма фонемний аналіз слова відіграє важливе значення становлення навички (Брушневська, 2016).

Звуковий аналіз слова здійснюється за активної участі артикуляції, тому тут можна виділити ще один компонент письма – це переробка кінестетичної інформації. Слухомовна пам'ять відіграватиме важливу роль при реалізації цієї операції, оскільки необхідно утримати в пам'яті необхідну послідовність звуків (Ахутіна, 2003; Волосюк, 2014).

Друга операція письма – це співвідношення виділеної фонемі з зоровим чином літери, тобто переклад фонемі до графемі. Кожна фонема має бути перетворена на відповідну літеру, яка і буде написана. Деякі літери схожі між собою і відрізняються лише деякими елементами (б – д, і – у, м – л). Тому особливу складність цьому етапі письма є перешифровки літер, подібних між собою графічно. Таким чином, на даному етапі здійснюється переробка полімодальної інформації, тобто орієнтація елементів літер, розташування рядка у просторі, актуалізація візуально-просторових образів слів (Ахутіна, 2003; Волосюк, 2014; Бондар, 2016).

Третя операція – переведення графемі в кінем, тобто перешифрування зорового образу літери в адекватні їй графічні зображення. Написання слова чи речення передбачає серію послідовних плавних рухів руки, які утворюють, за словами О. Лурія, складні “кінетичні мелодії”. На думку Л. Журавльової (2018), Ю. Коломієць (2012), Ю. Ніжинської (2012) кінестетичний аналізатор

відіграє важливу роль при навчанні письма. Особливістю навички письма є те, що для своєї реалізації він вимагає з'єднання та координації всіх трьох перерахованих операцій.

Слід зазначити, що з письмом під диктовку і списуванні різні аналізатори взаємодіють по-різному. Так, наприклад, при письмі під диктування ведучим стає слуховий аналізатор, а при списуванні – зоровий (Лурія, 2002). На думку Б. Ананьєва (1955), видиме слово під час списування викликає інший процес письма, ніж чуттєве слово при диктанті.

О. Лурія (2002) зазначає, що «навчання письма – складний процес, психологічна його будова включає до свого складу ряд ланок, без оволодіння якими створити навичку письма неможливо. Той, хто пише, повинен бути здатним почути ті звуки, з яких складається слово, що підлягає написанню, потім виділити фонему, який надалі він повинен перевести в літери». Роботи М. Бернштейна та О. Лурія дозволили розглядати навичку письма як складну, багаторівневу, ієрархічно організовану функціональну систему (Бернштейн, 2004; Лурія, 2002).

Відповідно до теорії М. Бернштейна, письмо є одним із «особливо складних та інтелектуалізованих актів поведінки. У ньому встановлюється наявність великої кількості ієрархічно нашарованих поверхів, або, що зводиться до того ж самого, наявність ієрархічно нашарованих одна на одну координаційних перешифрувань у великій кількості» (Бернштейн, 2004). Автор зазначає, що скоропис (автоматизоване письмо) забезпечується двома одночасно працюючими рівнями, один з яких є провідним, інший – технічним та додатковим.

Таким чином, письмо є одним із складних рухових актів, що спирається на роботу певних компонентів. Сучасні дослідження дозволяють уточнити уявлення про складну функціональну систему письма, про компоненти, що входять до його складу, і про мозкову організацію даної навички, що необхідно для розуміння різних порушень письма у молодших школярів (Ахутіна, 1996; Коломієць, 2016; Новак, 2011; Шеремет, 2016).

1.2. Функціональна система письма

Вчення про функціональні системи було розроблено П. Анохіним. За його уявленнями, функціональна система – це «виборче інтегративне утворення цілого організму. Функціональна система є одиницею певної організації організму, що створюється при динамічному формуванні будь-якої якісно окресленої діяльності цілісного організму» (Анохін, 1979).

Л. Виготський та О. Лурія створили теоретичні положення вчення про вищі психічні функції як про складні функціональні системи, що складаються з певної кількості компонентів, кожен з яких вирішує певне завдання (Виготський, 1996; Лурія, 2002). На їхню думку, функціональна система спирається на роботу системно пов'язаних між собою мозкових зон. Таким чином, кожен компонент функціональної системи локалізується в певній ділянці мозку і входить до складу одного з трьох блоків мозку, при порушенні будь-якого компонента системи відбувається перебудова всіх її складових процесів. Л. Виготський зазначає, що «вищі психічні функції, як функціональні системи є ціле, у якому елементарні психічні функції існують як із інстанцій, що входять до складу цілого».

Письмо, як та інші вищі психічні функції, є складною функціональною системою. О. Лурія вважає, що процес письма дуже складний, і його виконання забезпечується спільною роботою низки ділянок кори головного мозку, кожен з яких має свою функцію і надає ту чи іншу необхідну умову для здійснення процесу письма.

Функціональна система письма було розроблено на роботах Т. Ахутіної (2008). На думку автора, письмо, як складна функціональна система, включає велику кількість компонентів, які спираються на роботу різних ділянок мозку. Недорозвинення чи розпад будь-якого з цих компонентів веде до специфічних труднощів всього процесу письма. Таким чином, кожен структурний компонент функціональної системи письма локалізується у певній ділянці кори головного мозку та входить до складу одного із трьох блоків мозку,

описаних О. Лурія (2002). Вчений виділяє три функціональні блоки мозку, які необхідні для здійснення будь-якого виду психічної діяльності: перший блок, що забезпечує регуляцію тону та неспання; другий блок отримання, переробки та зберігання інформації; третій блок програмування, регуляції та контролю діяльності.

Основним завданням першого блоку мозку (блок регуляції тону та неспання) є підтримка активного тону кори при письмі, що забезпечується роботою стовбурових та підкіркових відділів мозку. Особливе нерве утворення, яке здійснює роль механізму, що регулює стан мозкової кори, було названо ретикулярною формацією. О. Лурія зазначає, що «ретикулярна формація є одним із потужних механізмів тонізації кори головного мозку, що регулюють функціональний стан мозку, або рівень неспання» (Лурія, 2008). При порушеннях підтримки активного стану мозкової кори у школярів спостерігається яскраво виражене коливання працездатності, підвищена стомлюваність, важко автоматизуються навички письма, під час письма може наростати тону м'язів, відзначається зміна величини,

До складу другого блоку мозку (блок прийому, переробки та зберігання інформації) входять такі компоненти, як переробка слухомовної, кінетичної, зорової та полімодальної інформації. За словами О. Лурія, «апарати цього блоку пристосовані до прийому екстероцептивних подразнень, що приходять у головний мозок від периферичних рецепторів, до дроблення їх на велику кількість компонентів (інакше кажучи, до аналізу на дрібні деталі) і до комбінування їх у необхідні динамічні функціональні структури (до синтезу їх у цілі функціональні системи)».

Другий функціональний блок має високу модальну специфічність, тобто його апарати можуть приймати зорову, слухову, вестибулярну або загально-чутливу інформацію (Лурія, 2002). Відділи даного блоку мають чітку ієрархічну структуру: над первинними (проекційними) зонами кори, що приймають інформацію, надбудовуються вторинні (гностичні) зони, які виконують синтез інформації, що отримується. Третичні зони (зони

перекриття) забезпечують спільну роботу різних аналізаторів та здійснюють перехід від рівня безпосереднього наочного синтезу до рівня символічних процесів. Цей блок включає потиличну (зорову), скроневу (слухову), тім'яну (загально-чутливу) та постцентрально-ділянку кори головного мозку (Лурія, 2002).

Переробка слухомовної інформації (фонемне розпізнавання, впізнання лексем, слухомовна пам'ять) відбувається в скроневої (слуховій) кори головного мозку. Початковий прийом слухової інформації здійснюється первинними зонами, які розташовуються у глибині скроневої кори. О. Лурія пише, що «нейрони цих зон високо диференційовані та модально специфічні. Реагують вони лише на ті чи інші звукові подразники».

Над первинною слуховою корою надбудовуються апарати вторинної слухової кори, розташовані у зовнішніх відділах скроневої області. У цих відділах сприйняті звуки (слова) співвідносяться з еталонами, які зберігаються в слухомовній пам'яті, внаслідок чого даний звук (слово) упізнається. Слід підкреслити, що переробка слухомовної інформації здійснюється спільно двома півкулями мозку, кожна з яких вносить свою функцію в даний процес: ліва півкуля виділяє сенсорозрізні ознаки фонем, тобто забезпечує функцію мовного слуху та аналіз послідовності звуків у слові, а праве робить можливим перешкодостійкий та сприйняття просодичних характеристик мови (Симерницька, 2007; Хілько, 1994). Сучасні дослідження показали наявність функціональної асиметрії у сприйнятті голосних та приголосних звуків.

Переробка кінетичної інформації (диференціація артикулем, кінестетичний аналіз графічних рухів) здійснюється у тім'яній (загально-чутливій) кори. Її основу становить первинна зона, де надбудовуються вторинні зони. За словами О. Лурія, «їх подразнення призводить до виникнення комплексних шкірних та кінестетичних набряків» (Лурія, 1996). В результаті діяльності вторинних зон кори головного мозку слово, що сприймається, промовляється і встановлюється звуковий склад слова.

Переробка зорової інформації (актуалізація зорових образів літер і слів)

відбувається у потиличній (зоровій) корі. Спочатку зорова інформація надходить у первинні відділи потиличної кори. Над первинними зонами розташовуються вторинні поля, які організують зорові збудження, які у первинні поля (Лурія, 2002). На думку багатьох дослідників, переробка зорової інформації здійснюється двома півкулями мозку неоднаково: ліва півкуля забезпечує тонкий аналіз деталей, що сприймаються (аналітичний спосіб сприйняття), в той час як праве передбачає об'єднання деталей в цілісний образ (холістичний спосіб сприйняття) (Ахутіна, 2003; Лурія, 1996; Симеєвська, 1985).

Переробка полімодальної інформації (орієнтація елементів літери, самих літер, рядки у просторі, актуалізація візуально-просторових образів слів, зорово-моторна координація) здійснюється у третинних полях (або зонах перекриття) другого функціонального блоку. Ці зони знаходяться на межі скроневої, потиличної та задньотем'яної ділянки, їх значну частину становлять утворення нижньотім'яної ділянки (так звана «зона ТПО»). Третинні зони другого функціонального блоку мозку забезпечують визначення напрямку написання літер, слів, речень, правильне розташування частин літер у просторі, орієнтування на аркуші паперу, нахил та висоту літер (Ахутіна, 2001; Сагірова, 2006; Тарасун, 2007; Ткачова, 2006). Поразка зони ТПО призводить до порушення слуху -моторних та зорово-моторних координацій, просторового та квазіпросторового аналізу та синтезу. Більшість дослідників пов'язують порушення переробки полімодальної інформації з дисфункцією правої півкулі. На думку О. Лурія існує залежність функції оцінки просторово-часових параметрів середовища і, зокрема, схеми тіла від правої півкулі.

При лівопівкульній недостатності просторові порушення носять менш виражений характер – при збереженні цілісного образу відзначаються зміни чи пропуск деталей.

Таким чином, прийом, переробка та зберігання інформації здійснюється завдяки спільній роботі двох півкуль мозку. Причому функції вони різні. Ліва

півкуля забезпечує суцесивний аналіз, тобто категоріальний, аналітичний спосіб отримання інформації, а права – симультанне сприйняття, тобто синтетичний спосіб переробки даних, також він відповідає за стійкість щодо різних перешкод (Максимишина, 2017; Марченко, 2011; Кобилякова, 2011; Шеремет, 2016).

До складу третього функціонального блоку мозку (блок програмування, регуляції та контролю діяльності) входять такі компоненти як еферентна (серійна) організація рухів (моторне програмування рухів) та регуляція психічної діяльності (планування та контроль акту письма) (Ахутіна, 2001). Цей функціональний блок має таку ж ієрархічну будову, як і другий блок мозку, проте важливою відмінністю його від другого блоку стає те, що тут відбуваються в низхідному напрямку – від центру до периферії (Лурія, 2002). Цей блок не має високої модальної специфічності, як другий блок мозку, і складається з апаратів рухового типу.

Анатомічну основу апаратів третього функціонального блоку складають передні відділи великих півкуль, спереду передньої центральної звивини. Первинна зона є «вихідними воротами» і є рухову зону кори (Лурія, 2002). Вторинні зони складаються з премоторних відділів мозкової кори, що беруть участь у підготовці рухових програм, відповідно до яких імпульси спрямовуються в первинні зони. За словами О. Лурія, «премоторні відділи грають щодо рухів таку ж організуючу роль, як і вторинні зони задніх відділів, що перетворюють процеси, організовані за соматотопічним принципом, функціонально організовані системи». Третинні зони розташовані у префронтальних відділах мозку, що мають велике значення при формуванні намірів та програм, при регуляції та контролі складних форм діяльності. Префронтальні відділи кори регулюють навіть стан активності, оскільки анатомічно мають потужні зв'язки (пучки волокон) з I блоком мозку (ретикулярної формацією). О. Лурія підкреслює, що третинні відділи лобових часток надбудовуються над усіма відділами мозкової кори, виконуючи універсальну функцію загальної регуляції поведінки. Регуляція та контроль

свідомої діяльності людини відбувається за активної участі мови, таким чином, префронтальні відділи кори забезпечують найскладніші форми програмування, регуляції та контролю діяльності людини. Дослідники відзначають переважний зв'язок регуляторних механізмів із роботою структур лівої півкулі.

Деякі сучасні дослідники вказують на включення мозочка в процесі письма (Helland, 2000; Leonard, 1998; Nicolson, Fawcett, Dean, 1995).. Так, Т. Helland пише, що «мозжечок бере участь не тільки в мові та діях, але також у формуванні зорових уявлень цих дій». J. Schahmann (1997) показує, що мозочок відіграє важливу роль у формуванні когнітивних функцій, у досягненні оптимального зорового сприйняття, відіграє роль у плануванні, регуляції дій, абстрактному мисленні, оперативної пам'яті, механізмах уваги, зорово-просторовій організації та мовних функцій.

Письмо, як складна форма психічної діяльності, спирається на спільну роботу компонентів, що входять до трьох функціональних блоків мозку, які забезпечують необхідні операції для здійснення процесу письма. На початковому етапі навчання письма всі необхідні операції виявляються розгорнутими, і лише з формування навички вони переходять у внутрішній план.

1.3. Формування навички письма. Порушення письма

Навичку у своєму загальному значенні можна позначити як «доведену до автоматизму шляхом багаторазових повторень дію» (Бернштейн, 2004). Вітчизняні психологи розглядають вміння та навички як поетапно формовані дії. Набуті дії стають вміннями, а в міру автоматизації – навичками, що характеризують технічну сторону діяльності (Ельконін, 1998).

Письмо, на думку Г. Барищук, Л. Бартенева, О. Корнева, є одним із найбільш комплексних навичок, що складається у процесі навчання. Найважливішим елементом навчання письма є вироблення графічної навички,

що є певні стандартні становища і рухи руки, що дозволяють зображати письмові знаки та його з'єднання (Карабаєва, 2003; Солоп, 2003). При правильно сформованій графічній навичці літери зображуються чітко, красиво, розбірливо та швидко. У міру автоматизації він втрачає своє головне значення і починає виконувати лише технічну (виконавчу) функцію письма (Дорошенкова, 2006; Журавльова, 2018).

У роботах Н. Голуб, Е. Данілавичюте викладено послідовність розвитку графічних процесів як передумов формування досвіду письма в дитини. Автори вважають, що оволодіння письмом є природним елементом онтогенезу під час розвитку від малювання до письма. Навчання графічним рухам може починатися досить рано і виявлятися як здатність дитини тримати олівець, і у здатності виконувати суворо певні графічні рухи. У 1-1,5 роки дитина тримає олівець всією долонею (у кулаку), при цьому сама графічна діяльність ще відсутня, дитина здатна поставити лише крапку. До 2-3 років діти вже затискають олівець долонею. Рухи стають легшими, плавнішими та йдуть від плеча, з'являється можливість провести вертикальну лінію. Вік 3,5-4 роки є важливим періодом для формування графічних рухів: дитина вже в змозі правильно тримати олівець, а також здатна копіювати прості елементи із збереженням їх пропорцій та обмежувати довжину лінії, у неї спостерігаються перші спроби написання літер. Також виникають циклічні рухи (здатність малювати овали, кола), що має значення формування навички письма, тому, що при письмі цей рух є основним. У 5 років дитина здатна малювати однакові по довжині рівні паралельні горизонтальні та вертикальні лінії. У цей період відпрацьовується правильне положення олівця чи ручки для письма. У 6 років діти добре копіюють найпростіші геометричні фігури, дотримуючись їх розміру та пропорції. Штрихи стають більш рівними та чіткими, овали - завершеними,

Процес формування досвіду письма в учнів початкової школі, на думку Н. Голуб, проходить три основні етапи. Перший етап – аналітичний, у якому виділяються окремі дії та усвідомлюється їх зміст. Це може бути, наприклад,

розрізнення та виділення окремих графем, усвідомлення та освоєння правильної траєкторії рухів при письмі окремих графічних елементів, дотримання правильної пози, положення ручки та інше. Другий етап автор умовно називає синтетичним, де окремі елементи поєднуються в цілісну дію. На третьому етапі автоматизуються набуті раніше вміння, тобто утворюється навичка, яка характеризується високим ступенем засвоєння та контролю. На думку дослідників (Н. Голуб, 2012; Чередніченко, 2012), провідну роль при оволодінні навичкою письма грає усвідомленість у навчанні,

Більшість авторів вважають, що процес розвитку лише технічної навички на всіх етапах навчання письма можна виділяти умовно, тому що одночасно зі становленням технічної сторони письма йде формування інших складних завдань: аналіз звукового складу слова, вичленування певного звуку, який необхідно записати (фонема), переклад фонем в графему (зоровий образ літери), програмування майбутнього руху, просторове орієнтування на аркуші паперу, а також контроль за діями, що виконуються.

На думку Н. Голуб, оволодіння письмом завершується до 10-11 років. Автор знаходить, що в цьому віці почерк дитини стає стабільним, збільшення швидкості та можливі «перешкоди» (граматичні завдання, необхідність зосередити свою увагу на змісті тексту або необхідність висловити свою думку письмово) не спотворюють почерк і не призводять до його зміни чи порушення.

Деякі дослідники говорять про функціональні зміни у складі письма протягом його формування (Ehri, 1987; Frith, 1991). Так, наприклад, С.Д. Frith припускає, що спочатку дитина може писати деякі слова як цілісні послідовності (наприклад, власне ім'я), навіть не оволодівши алфавітом. На наступній стадії, набуваючи знання про алфавіт, вона стає здатною до фонематичного аналізу слова, перекладу фонем у графеми. Ще пізніше дитина має можливість використовувати орфографічну систему, яка регулює правильність написання слова.

Більшість фахівців вважають, що в основі становлення навички письма

лежить перенесення розумових дій у внутрішній план. О. Лурія вказує: на ранньому етапі оволодіння навичкою письма кожна операція є усвідомлюваною дією і існує в розгорнутому вигляді. Написання літери потребує нагадування її графічного образу і складається з відтворення послідовності графічних елементів, кожному з яких необхідний окремий руховий імпульс. Звуковий аналіз слова вимагає уважного вслухання, промовляння вголос із метою уточнення звукового складу слова, послідовності звуків у слові. З віком всі ці процеси згортаються в часі і автоматизуються, втрачаючи довільність та вид неусвідомлених операцій (Лурія, 2002).

Інтеріоризації цього процесу передують три етапи: 1) здійснення психічних процесів із опорою на серію розгорнутих зовнішніх матеріальних процесів; 2) виконання зовнішніх дій за участю зовнішньої мови; 3) поступове згортання зовнішніх дій, перенесення їх у внутрішню мову та виконання їх як власне розумових (Симерницька, 1985; Тенцер, 2014).

На думку Б. Ананьєва, звичка письма в дитини формується у процесі освіти та зміцнення асоціативних зв'язків (слухових, зорових, мовнорухових). Тобто, на початку навчання письмо можна розглядати як уміння, а в міру автоматизації процесу за цілеспрямованого початкового навчання письмо стає навичкою.

Навичка письма – це одна із складних навичок, її порушення можуть виникати при несформованості будь-якого з компонентів функціональної системи письма, причому, згідно з багатьма дослідниками, у кожному випадку порушення письма матиме свій особливий характер (Бартенева, 2002; Венедиктова, 2004; Журавльова, 2017; Коваль, 2010; Лалаєва, 2004).

Порушення письма є найпоширенішими труднощами серед молодших школярів. Однак до сьогодні для позначення порушень письма в нашій країні і за кордоном використовуються терміни, що позначають різні стани, що суттєво ускладнює дослідження. Так, наприклад, англійські автори вживають термін «dyslexia», відносячи до нього труднощі оволодіння як читанням, і

письмом, і навіть порушення рахункових операцій (дискалькулія) і зчитування нотних знаків (Bakker, 1990; Bouma, 1990; Gardien, 1990; Ellis, 1984).

На відміну від зарубіжних дослідників, вітчизняні вчені поділяють поняття «дисграфія» та «дислексія». Під терміном «дислексія» розуміється одна з форм утруднень у засвоєнні навички читання. Терміном «дисграфія» позначаються проблеми оволодіння навичкою, пов'язані з порушенням фонематичного принципу письма (Корнєв, 1997). Незважаючи на значну кількість робіт, присвячених проблемі дисграфії у молодших школярів, нині у літературі немає чіткого визначення даного явища. Так, І. Садовникова вважає, що дисграфія проявляється у труднощі оволодіння письмовою промовою молодшими школярами. На думку Р. Лалаєвої, дисграфія – це часткове порушення процесу письма, що виражається в стійких, повторюваних помилках, обумовлених несформованістю вищих психічних функцій, що у процесі письма. О. Корнєв визначає дисграфію як «стійку нездатність опанувати навичками письма за правилами графіки, тобто, керуючись фонетичним принципом письма, незважаючи на достатній рівень інтелектуального та мовного розвитку та відсутність грубих порушень зору чи слуху» (Корнєв, 1997).

У літературі часто виникає рівність між термінами «дисграфія» та «порушення письма». Це відбувається внаслідок того, що межі терміну «дисграфія» виявляються недостатньо виразними через надмірно широке їх розуміння. На сучасному етапі вважається, що визначення «порушення письма» є більш глобальним, оскільки включає такі явища, як «дисграфія», «дизорфографія» і, так звана, «аграматична дисграфія», що виділяється Р. Левіною, Р. Лалаєвою. Відповідно до Л. Журавльової, вживання терміна «аграматична дисграфія» не зовсім коректне, оскільки «дисграфія» передбачає порушення фонематичного принципу письма, тобто наявність у письмі помилок у сильній позиції слова (попередня або ударна позиція). А помилки у написанні закінчень у словах чи словосполученнях будуть пов'язані зі слабкою позицією у слові. Тому «для найточнішого позначення помилок

даного характеру краще використовувати термін «аграматичні помилки», підкреслюючи тим самим особливу їхню природу» (Журавльова, 2018).

Інший вид порушення письма (дизорфографія) обумовлений відступом від морфологічного та традиційного принципів письма. У сучасній логопедичній літературі дизорфографія сприймається як стійке порушення засвоєння орфографічних знань, умінь і навиків. Таким чином, термін «дисграфія» є вужчим і позначає розлад письма, пов'язаний, перш за все, з порушенням фонематичного принципу письма (Корнєв, 1997; Ткачова, 2006).

Специфічні труднощі у оволодінні фонематичним принципом супроводжуються появою стійких дисграфічних помилок особливого характеру, не пов'язаних з порушенням слуху, зору, інтелекту та з регулярністю шкільного навчання. До дисграфічних відносяться помилки у вигляді замінів, змішувань, пропусків літер і складів у сильних (ударних і попереджувальних) позиціях, пов'язані з порушенням фонематичного принципу письма, оскільки саме в даному випадку проявляється порушення співвідношення між звуками і літерами, що позначають їх (Данілавічюте, 2018). І. Садовнікова називає такі помилки специфічними, проте, на думку О. Корнева, правильно називати специфічним саме розлад, оскільки такі самі помилки допускаються дітьми на початковому етапі навчання письма. Відмінною ознакою дисграфічних помилок від так званих «помилки зростання» (Ананьєв, 1955) є їх стійкість.

О. Корнєв зазначає, що в іноземній літературі критерієм для виділення специфічних порушень письма прийнято кількісний критерій, тобто відставання у формуванні навички письма на дві або більше стандартних помилок від рівня засвоєння інших предметів за відсутності істотних порушень інтелекту, зору або слуху.

Отже, порушення фонематичного принципу письма, і навіть стійкість і частотність є основними критеріями виділення дисграфічних помилок. Це дозволяє чіткіше відокремлювати дане порушення від інших порушень письма.

1.4. Симптоматика дисграфії. Причини виникнення дисграфічних помилок

Основним симптомом дисграфії по праву вважається присутність у письмі молодших школярів досить великої кількості помилок. Однак, на думку багатьох учених, їх наявність є не єдиним показником для визначення дисграфії, необхідно враховувати їх стійкість та частотність. Встановлено, що успішні школярі припускають у середньому у письмових роботах 1,7 або 1,6 дисграфічні помилки (Гріненко, 2010; Покотильська, 2010; Філоненко, 2010). За наслідками дослідження Ю. Коломієць, в нормі діти допускають в одній письмовій роботі 1,3 - 1,4 дисграфічні помилки (Коломієць, 2012). У роботах Ю. Коломієць та О. Ніжинської вказано, що молодші школярі більше помиляються при письмі під диктування, ніж при списуванні та письмі по пам'яті.

Школярі з дисграфією, за словами О. Корнєва, в одній письмовій роботі в середньому припускаються 6-8 помилок. Ю. Коломієць та О. Ніжинська, зазначають, що у роботах учнів з дисграфією зустрічається в середньому 3,6-3,7 помилок. Це пояснюється тим, що автори спостерігали різні популяції дітей, і навіть використовували різні тексти перевірочних робіт.

Кількість помилок у письмі може характеризувати ступінь його порушення. І. Садовнікова стверджує, що «про ступінь порушення письма слід судити не тільки і не стільки за загальною кількістю помилок, що допускаються, а головним чином з того, яка кількість літер у письмі замінюється... Чим більша кількість літер, відповідних різним групам звуків, в одного і того ж учня виявляються заміненними, тим більше треба вважати порушеним письмо» (Садовнікова, 1997).

На сьогоднішній день існує кілька типів класифікацій дисграфії, в основу яких покладено різні принципи. Психологічні класифікації, як правило, вказують на можливий механізм виникнення тих чи інших помилок. До цього типу можна віднести класифікацію Р. Лалаєвої. Першу групу в ній складають

помилки, пов'язані з недостатністю фонематичного сприйняття (помилки, спричинені порушенням акустико-артикуляційного розрізнення фонем). До другої групи належать помилки мовного аналізу та синтезу (невміння виділяти речення з тексту, несформованість аналізу структури речення, несформованість складового та фонематичного аналізу). У третю групу входять помилки написання графічно подібних літер.

Симптоматичні класифікації свідчать про прояв дисграфії (симптом). До цієї групи належить класифікація помилок І. Садовникової. Автор описує три групи дисграфічних помилок: на рівні літери та складу (пропуски літер, перестановки, вставки, змішування, персеверації, антиципації літер); на рівні слова (злите написання слів, роздільне написання слів, контамінації); лише на рівні речення (відсутність великої літери, відсутність крапки).

Етіопатогенетичні класифікації виділяють первинні та вторинні дисграфії та дислексії. Наприклад, класифікація О. Корнева, у якій виділено специфічні та неспецифічні порушення письма. Специфічні – це дисграфія (аграфія), дисфонологічна дисграфія, до якої належить паралалічна («косномовність у письмі») та фонематичну дисграфію, а також дисграфія внаслідок порушень мовного аналізу та синтезу та диспраксічна (моторна) дисграфія. Неспецифічні порушення письма виникають унаслідок затримки психічного розвитку, розумової відсталості, педагогічної занедбаності (дидактогенні порушення письма).

Більшість дослідників однаково виділяють дисграфічні помилки у молодших школярів (Гопиченко, 2015; Соботович, 2015; Спирова, 1996; Тенцер, 2015). Авторами виділяються заміни та змішання літер, що позначають звуки, зумовлені акустико-артикуляційною подібністю, які включають:

- заміни та змішання дзвінкх та глухих приголосних. Наприклад, «діді» замість «діти», «суби» замість «зуби», «трип» замість «гриб», «лопада» замість «лопата»;
- заміни та змішування твердих та м'яких приголосних. Написання

голосної літери першого ряду (а, о, у, е, і) після м'якого приголосного або написання гласної літери другого ряду (я, є, ю, е, і) після твердого згодного, неправильне вживання або відсутність м'якого знаку як показника м'якості приголосних. Наприклад, «патка» замість «п'ята», «торта» замість «терта», «любит» замість «любить», «письмо» замість «письмо».

На думку О. Іншаковій, від названих вище помилок слід відрізнити помилки, пов'язані з неможливістю оволодіння різними способами позначення м'яких приголосних на письмі при збереженні здатності в мовленні розрізняти тверді і м'які приголосні на слух. Наприклад, «лубовались» замість «любувалися». Ці помилки не можна відносити до дисграфічних;

- заміни та змішання свистячих і шиплячих приголосних. Наприклад, «віслі» замість «увійшли», «сустрий» замість «шустрий», «сусіння» замість «сушіння»;

- заміни та змішування африкатів та їх компонентів. Заміни та змішання літер [ч] - [ц], [ч] - [ш'], [ч] - [т'], [ц] - [с], [ц] - [т], [ц] - [т']. Наприклад, «целєпаха» замість «черєпаха», «сіпля» замість «ціпля», «цасто» замість «часто»;

- заміни та змішання задньомовних приголосних (к-г-х та їх м'які пари): «цєремка» замість «чєремха»;

- заміни та змішування сонорних приголосних (р - л), включаючи їх м'які пари. Наприклад, «хородний» замість «холодний», «крюч» замість «ключ» «солочка» замість «сорочка»;

- заміни та змішання голосних літер у сильній позиції.

Наступний вид дисграфічних помилок проявляється у написанні літер, подібних за зовнішнім виглядом та написанням:

- помилки в написанні літер з оптичної подібності (заміни та змішання літер с - е, о - с, у - д - з, л - ш, в - д). Наприклад, «уім» замість «дім». Багато авторів вбачають причину в недосконалості зорового аналізатора школярів, які припускаються цих помилок (Черєднічєнко, 2012);

- помилки в написанні графічно подібних літер або помилки кінетичного запуску (заміни та змішання літер о - а, б - д, і-у, п-т, л - м, х - ж, і - ш, л - я, а - д). Дослідники відзначають, що точка початку написання у пар літер, що змішуються, завжди збігається. Як вважає І. Садовнікова, «вирішальну роль грає тотожність графо-моторних рухів «на старті» кожної з літер, що змішуються. А оптичні літери подібні мають різні відправні точки при їх накресленні». Наприклад: «людить» замість «любить», «спанція» замість «станція», «драт» замість «брат»;

- дзеркальні помилки. Дзеркальне написання літер. Наприклад, написання «Зжик» замість «Їжачок».

До дисграфічних також належать помилки, зумовлені труднощами визначення послідовності та кількості звуків у слові:

- пропуск літер, що позначають голосні звуки: «снки» замість «санки», «дїчата» замість «дівчатка», «піли» замість «пішли»;

- пропуск літер, що позначають приголосні звуки: «деки» замість «деньки», «дію» замість «дню». Дослідники відзначають, що приголосні літери пропускаються частіше за їх збігу в слові;

- пропуски складів: «есипед» замість «велосипед»;

- вставки голосних та приголосних літер. Наприклад, «весновий» замість «весна», «душиний» замість «задушливий», «тяганути» замість «тягнути»;

- перестановки літер у слові. Наприклад, «корімка» замість «комірка», «стушкував» замість «скуштував», «пакельки» замість «крапельки».

Наступний вид помилок – антиципації літер (переважання гальмування, «забігання» вперед імпульсу від наступного звуку), наприклад, «на дів» замість «на деревах», «дід дахом» замість «під дахом».

Ще одну групу дисграфічних помилок становлять персеверації літер (застрягання, повторне відтворення), наприклад, «магазин» замість «магазім», «колгоспниз» замість «колгоспник». Відповідно до І. Садовнікової, помилки останніх двох груп виникають внаслідок слабкості диференціувального

гальмування.

Необхідно виділити окремі групи помилок, які зазвичай багатьма авторами описуються як дисграфічні. Це помилки позначення меж речення (відсутність крапки та/або великої літери), порушення позначення меж слова (злите або роздільне написання слів), аграматизми (порушення узгодження слів у словосполученнях, речення. Проте, на думку О. Іншакової, їхня поява не пов'язана з порушенням фонематичного принципу письма, тому було б неправильним називати дані помилки дисграфічними.

Серед дослідників немає єдності у розумінні причин появи тих самих помилок. Приміром, Т. Ахутіна, та О. Іншакова вважають, що змішування певних літер (наприклад, ш і щ) можуть виникати внаслідок несформованості слухового, зорового чи кінестетичного аналізаторів. Р. Лалаєва відносить змішання літер о та а до замінів і змішанням голосних літер, а І. Садовнікова класифікує їх як змішання графічно подібних літер. Це виникає внаслідок того, що та сама дисграфічна помилка може мати кілька ймовірнісних механізмів виникнення.

Причини виникнення дисграфічних помилок

Початок дослідження дисграфії та механізмів виникнення дисграфічних помилок у дітей було покладено працями Р. Левіної та її учнів. На її думку, в основі порушень письма, перш за все, лежить порушення усного мовлення: «Вирішальну роль у процесі виникнення порушень письма відіграють відхилення у розвитку усного мовлення, що передують і супроводжують навчання письма». В основі змішувань, пропусків, замінів літер на письмі лежать недоліки вимови звуків у мові, Однак, як вважають дослідники, дефекти мови не вичерпуються. . Внаслідок порушень артикуляції виникають дефекти сприйняття звуків на слух (порушення фонематичного сприйняття), що призводить до труднощів формування звукового аналізу та синтезу. У результаті порушується письмо – це виявляється у численних дисграфічних помилках (Журавльова, 2017; Левіна, 1961; Пічугіна, 1988; Садовнікова, 1997). Л. Спірова вважає, що порушення фонематичного сприйняття та звукового

аналізу та синтезу є основним фактором, що зумовлює специфічні розлади письма (Спірова, 1966). Вчені приходять до висновку, що дисграфічні помилки, пов'язані зі змішаннями та замінами літер, головним чином, усередині певних груп звуків, що відрізняються тонкими акустико-артикуляційними ознаками. Отже, рівень розвитку фонематичного сприйняття – це важливий показник готовності дитини до навчання письма. У результаті порушується письмо – це виявляється у численних дисграфічних помилках.

Відповідно до Р. Левіної, «формування фонематичного боку мовлення перебуває у глибокої залежності від лексико-грамматичного розвитку, взаємодіє з нею і поза цієї взаємодії може бути правильно зрозуміло. У ході розвитку мовлення дитина накопичує певний досвід аналітико-синтетичної діяльності, як у звуковій сфері, так і у сфері морфологічних узагальнень. Ці узагальнення формуються в процесі взаємодії основних компонентів мовної системи: фонетики, лексики та граматики – і становлять важливу умову готовності дитини до засвоєння грамотного письма» (Левіна, 1961).

Пропуски, вставки, перестановки літер на письмі в дітей із дисграфією пояснюються труднощами мовного аналізу та синтезу. За словами О. Корнєва, «в основі даних порушень лежить несформованість метамовних, а особливо – метафонологічних навичок. У таких дітей виявляється слабо сформованою «мовна рефлексія», тобто недостатнє усвідомлення мовних одиниць як знаків». Крім цього, важливу роль у виникненні описуваних порушень відіграють труднощі взаємодії слухомовного та речедвигательного аналізаторів (Корнєв, 1997).

Виникнення змішань літер, подібних за образом і накресленням, багато дослідників пояснюють по-різному. Наприклад, Б. Ананьєв – слабкістю зорово-рухових асоціацій у молодших школярів. Р. Левіна пов'язує виникнення графічних помилок з недорозвиненням мовної функції, передусім, із труднощами фонематичного аналізу. Вона приходить до висновку, що подібні помилки зустрічаються набагато частіше у дітей з мовленнєвою патологією, ніж у дітей з типовим мовним розвитком: «Труднощі у протіканні

фонематичного аналізу при письмі послаблювали увагу до накреслення літер, внаслідок чого виникала так звана графічна помилка. Тому частота графічних помилок залежить, зокрема, та від ступеня «автоматизованого» фонематичного та морфологічного аналізу. Там, де цей аналіз потребує витрат великих зусиль (що якраз характерно для дітей з порушеннями мови), графічні помилки виявляються частіше» (Лєвіна, 1961). Л. Спірова, своєю чергою, вважає, що у основі графічних помилок в дітей лежить неправильна вимова звуків і несформованість фонематичного сприйняття (Спірова, 1966).

Багато дослідників пояснюють виникнення подібних помилок незрілістю зорових уявлень. О. Корнєв, О. Іншакова, Н. Чередніченко говорять про несформованість зорово-моторної координації. З погляду Н. Чередніченко, у дітей, які припускаються дзеркальних помилок у письмі, має місце змішана, перехресна або незавершена латералізація. І. Садовнікова, О. Корнєв пояснюють змішання графічно подібних літер слабкістю рухових стереотипів. І. Садовнікова позначає ці помилки як «змішування літер за кінетичною подібністю» (б - д, п - т, і -у, х - ж та ін.) (Садовнікова, 1997): «в літерах, що змішуються, звертає на себе увагу збіг накреслення першого елемента взаємозамінних літер. Написавши перший елемент, дитина не зуміла далі диференціювати тонкі рухи руки відповідно до задуму: вона або неправильно передала кількість однорідних елементів (л - м, п - т, і - ш), або помилково вибрала наступний елемент (у-і, г-р, б-д)».

Відповідно до Н. Гаврилової, у дітей з подібними помилками мають місце розлади в руховій сфері: кінетична та динамічна диспраксія, порушення ритмічної організації руху: «особливості реалізації рухових мовних та немовних програм, їх ритмічної організації та характер труднощів формування навички письма має єдину природу, пов'язану, головним чином, із порушенням моторних функцій» (Гаврилова, 2011).

Н. Чередніченко вказує на те, що у школярів з моторними труднощами при письмі спостерігаються локальні зміни електричної активності у лівій півкулі мозку (Пелешенко, 2013; Чередніченко, 2013).

У сучасній літературі широко поширений нейропсихологічний підхід до аналізу дисграфічних помилок у молодших школярів. У його основі лежить вчення О. Лурія про системну будову вищих психічних функцій: «будь-яка психічна діяльність людини є складною функціональною системою, реалізація якої забезпечується цілим комплексом спільно працюючих апаратів мозку, кожен з яких робить свій внесок у забезпечення цієї функціональної системи. Це практично означає, що функціональна система в цілому може порушуватися при поразці великої кількості зон, причому при різних по локалізації ураження вона порушується по-різному». У зв'язку з цим писмо як функціональна система має складну системну будову та складається з різних функціональних компонентів. Порушення будь-якого з них може викликати розлад письма, причому в кожному випадку воно буде різним.

Відповідно до нейропсихологічного підходу до патогенезу дисграфії помилки спрощення рухової програми, такі, як персеверації літер, складів, контамінації (злипання) слів виникають внаслідок порушення діяльності третього функціонального блоку мозку. У школярів відзначаються труднощі утримання та розподілу довільної уваги, проблеми плавного виконання рухової програми, з'являються персеверації окремих рухів, порушується серійна організація рухів, виявляється патологічна інертність рухового акту (Ахутіна, 2003; Бондар, 2016; Корнєв, 1997). Це зумовлено зниженням вибірковості рухів, регуляції та контролю складних форм діяльності. Т. Ахутіна вважає, що спрощення програми виявляється також у «неможливості розподілити увагу між технічною стороною письма та орфографічними правилами – діти не дотримуються правил написання великої літери, ненаголошених голосних, тощо», також у школярів відзначаються труднощі включення та орієнтування в завданні. Автор позначає цей тип порушень письма як «регуляторну дисграфію».

Змішування літер, що позначають звуки, подібні за акустико-артикуляційними ознаками, дослідники пояснюють слабкістю функціонування лівої півкулі. Також у роботах школярів з лівопівкульними

труднощами має місце велика кількість помилок при написанні приголосних літер.

Помилки, пов'язані з труднощами переробки візуально-просторової інформації (дзеркальні змішування літер при письмі З-Е, У - Ч та ін.), на думку Т. Ахутіної, С. Максимишиної, С. Стрілецької, М. Шеремет та інших, виникають у результаті дисфункції правої півкулі. Т. Ахутіна та М. Шеремет говорять про наявність зорово-просторових особливостей у дітей з порушенням письма за правопівкульним типом. Це виявляється, насамперед, у складності орієнтування на зошитовому аркуші, у труднощі пошуку початку рядка, утримання рядка. У дітей спостерігаються постійні коливання нахилу та висоти літер, невідповідність елементів літер за розміром, роздільне написання літер усередині слова, труднощі актуалізації графічного та рухового образу потрібної літери, заміни рукописних літер на друковані, незвичайний спосіб написання літер, особливо великих. Крім зорово-просторових порушень, дослідники пишуть про проблеми формування ідеограмного письма в дітей із правопівкульними труднощами, тобто, попри частковості окремих слів, їх зображення у дітей не закріплюється. Наприклад, «Класна робота», «Кено» (Ахутіна, 2003).

Н. Чередніченко зазначає, що «формування письма залежить як від стану специфічних зон кори мозку, а й інших відділів кори, як лівої, і правої півкулі, й у першу чергу, від збереження гностичних функцій правої півкулі» (Чередніченко, 2015).

Заміни, змішування та пропуски літер, що позначають голосні звуки, вчені також пояснюють несформованістю функцій правої півкулі. Крім помилок на голосні літери, в дітей із правополушарними труднощами, за словами В. Тарасун, спостерігається тенденція до дзвоніння глухих приголосних у сильній позиції слова (Тарасун, 2007). Це підтверджується дослідженнями Н. Чередніченко, в результаті яких у дітей були виявлені локальні зміни електричної активності кори головного мозку в правій півкулі при розладі фонематичного сприйняття (у письмі це виражалось в замінах і

змішанні літер, що позначають звуки близькі за акустико-артикуляційними ознаками).

У писемних роботах дітей з дисграфією, на думку багатьох учених переважають помилки на літери, що позначають голосні звуки. За твердженням Б. Ананьєва, перепустки голосних літер у роботах молодших школярів зустрічаються вдвічі частіше, ніж перепустки приголосних. Е. Симерницька пояснює тим, що голосні звуки менше усвідомлюються дитиною, так, як меншою мірою спираються на кіркові кінестетичні сигнали. Це виникає внаслідок того, що голосні звуки в українській мові не несуть такого смислового навантаження, як приголосні.

Т. Ахутіна стверджує: «Одні й ті самі по зовнішнім проявам помилки можуть мати різну природу, різні механізми... Отже, визначення механізму помилок необхідно враховувати не окремі помилки, а весь симптомокомплекс особливостей письма». Тому визначення істинної природи порушення й у корекції труднощів письма необхідно проводити аналіз співвідношення дисграфічних помилок.

Останні дослідження дисграфії, що спираються на нейропсихологічний підхід у її вивченні, показали, що оволодіння навичкою письма у молодших школярів з дисграфією характеризується різною динамікою прояву даного порушення: стаціонарним проявом, регредієнтною, хвилеподібною та прогредієнтною динамікою. Встановлено, що за прогредієнтної динаміці кількість помилок, відповідно до зростаючої складності навчання, поступово збільшується (В. Тарасун, 2007).

Однак у науковій літературі відсутні відомості про прояв дисграфії та психологічні особливості школярів, які мають прогредієнтну динаміку дисграфії. Аналіз літератури з проблеми порушень письма у молодших школярів дозволив визначити концепцію дослідження дисграфічних помилок: для опису їхньої динаміки необхідне лонгітюдне вивчення формування навички письма протягом початкового навчання, здійснення аналізу письма як складної функціональної системи, а також зіставлення дисграфічних помилок

у різних видах письмових завдань. Вивчення прогресивної динаміки дисграфії виявляється можливим завдяки застосуванню ретроспективного аналізу, що дозволяє виявити причини виникнення даного порушення, і це дає змогу теоретично обґрунтувати та розробити напрями корекційної роботи для найскладнішої групи школярів із цим типом динаміки.

РОЗДІЛ 2

ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ОВОЛОДІННЯ НАВИЧКАМИ ПИСЬМА УЧНЯМИ МОЛОДШИХ КЛАСІВ З ПРОГРЕДІЄНТНОЮ ДИНАМІКОЮ ДИСГРАФІЇ

2.1. Організація та методи дослідження навички письма у учнів 1-2-х класів

Експериментальне дослідження навичок письма включало в себе порівняльне вивчення проявів дисграфії, усного мовлення, навичок усвідомленого аналізу та синтезу мови, що звучить у школярів з прогресивною динамікою дисграфії та дітей контрольної групи.

Експериментальне вивчення сформованості письма відбувалося у першій половині навчального дня фронтально (одночасно у всіх учнів у класі).

Відповідно до цілей і завдань дослідження застосовувалися такі методи: експериментальний, порівняльний, аналітичний, метод кількісної, якісної та статистичної обробки отриманих даних.

Обстеження досвіду письма в учнів початкових класів проводилося за стандартизованою методикою О. Іншакової.

З кінця першого року навчання дітям пропонувалися на виконання три види робіт: диктант, списування з друкованого тексту та списування з рукописного тексту. Для вивчення письма використовувалися спеціально підібрані тексти дещо завищеної складності, але відповідні віковим та програмним вимогам учнів.

Особливістю даної методики є і те, що одні й самі контрольні тексти пропонувалися дітям двічі, наприкінці першого класу і початку другого. Порівняння двох однакових робіт, виконаних у різний час, дозволяло виявити в одних дітей стомлюваність, що виникла до кінця навчального року, а в інших – розпад сформованих у процесі навчання стереотипів письма, що виявлявся на початку нового навчального року після відпочинку у канікулярний час. В

одному випадку спостерігалася більша кількість помилок наприкінці навчального року, а в іншому – на початку нового навчального року. Ці відомості виявлялися дуже цінними для проектування програм корекційної роботи.

Контрольні тексти

1 клас (кінець навчання)

ДИКТАНТ

Гроза.

Стоїть теплий літній день. Небом пливе велика хмара. Ось ударив сильний грім. На землю впали перші краплі. Полив дощ. Куди тікати? Вася та Юля сховалися під навісом.

СПИСАННЯ (з друкованого тексту)

Їжачок.

Тепле проміння розбудило ліс. Від старої ялинки лягла тінь. Виліз худий їжачок. Він почав шукати їжу.

СПИСАННЯ (з рукописного тексту)

Журавель.

Жив на болоті журавель. Він збудував хатинку. Журавлю почало нудно жити одному. Він покликав у гості чаплю.

При вивченні навичок письма у молодших школярів перших та других класів використовувалися критерії аналізу: кількість та характер помилок.

Для визначення труднощів у засвоєнні досвіду письма виділялися помилки, докладний аналіз яких, зазвичай, вказував на можливі механізми їх виникнення.

Під час проведення аналізу помилок письма виявлялися всі види виправлених і не виправлених помилок, допущених школярами. Якщо в письмовій роботі школяра зустрічалися контамінації (об'єднання елементів трьох або більше слів з різною комбінацією помилок у вигляді перепусток, перестановок і змішувань літер усередині даного об'єднання), то аналіз дисграфічних помилок вважався неможливим, і за таку роботу нараховувалася

максимальна штрафна оцінка, що дорівнює 15 балам .

Усі виявлені помилки ділилися на дисграфічні, дизорфографічні, аграматичні та метамовні. Додатково у кожній виконаній учням роботі аналізувалися особливості реалізації процесу письма, такі як гіпертонус або гіпотонус при письмі, макрографія або мікрографія, імпульсивність (у разі виявлення нараховувалося по 1 балу).

Для констатації дисграфії у письмових роботах докладно аналізувалися лише помилки першої групи.

Усі дисграфічні помилки були поділені на п'ять груп:

I. Помилки фонематичного сприйняття (Зміни та змішання літер, що позначають звуки, зумовлені акустико-артикуляційною подібністю):

1. Дзвінких та глухих приголосних, включаючи їх м'які пари:

- заміна дзвінкого приголосного на глухий приголосний;
- заміна глухого приголосного на дзвінкий приголосний.

2. Твердих і м'яких приголосних, що відбиваються у змішаннях голосних літер (по вертикалі) між собою:

- заміна голосної літери другого ряду на голосну першого ряду;
- заміна голосної літери першого ряду на голосну другого ряду;

Голосні літери 1 ряду А О У Е И

Голосні літери 2 ряду Я Ю Є І

Помилки даного характеру допускалися школярами, які виявляли під час обстеження мовлення при порушенні фонематичного сприйняття при розрізненні твердих і м'яких звуків на слух.

3. Заміни та змішання свистячих і шиплячих приголосних:

- заміна свистячого приголосного на шиплячий приголосний;
- заміна шиплячого приголосного на свистячий приголосний.

4. Заміни та змішування африкатів та їх компонентів:

- заміна приголосного звуку «ц» на приголосний «ч»;
- заміна приголосного звуку «ч» на приголосний звук «ц»;
- заміни та змішування африкатів на компоненти африкатів;
- заміни компонентів африкатів на африкати.

5. Заміни та змішування задньомовних приголосних (к-х, г-х, включаючи їх м'які пари):

- заміни змичних приголосних на щілинний;
- заміни щілинного (х) на змичні (к, г).

6. Заміни та змішування сонорних приголосних (включаючи м'які пари):

- заміни вібранта «р» на змично-прохідний приголосний «л»;
- заміни змично-прохідного приголосного «л» на вібрант «р».

7. Заміни та змішання голосних літер між собою (по горизонталі):

А-О-У-Е-И

Я-Є-Ю-Е-І

- заміни голосної літери першого ряду на голосну літеру цього ж ряду;
- заміни голосної літери другого ряду на голосну літеру цього ряду.

8. Заміни та змішання приголосних літер, що позначають звуки, подібні до способу творення (п - д, с -х, т - д тощо);

9. Заміни та змішання приголосних літер, що позначають звуки, подібні за місцем освіти (п-м, т-н, н-л тощо).

II. Помилки звукового аналізу та синтезу

Ця група помилок зустрічалася як у рівні літери, і складу, так, як склад, особливо в першокласників, через несформованість фонемного аналізу, сприймався ними як ціла та нечленна одиниця.

1. Пропуски літер:

1.1. Приголосних:

- парних дзвінких приголосних, парних глухих приголосних;
- непарних дзвінких, непарних глухих приголосних;

1.2. Голосних: А, О, У, Е, И, Я, Ю, Є, І

2. Вставки літер:

2.1. Приголосних:

- парних дзвінких приголосних, парних глухих приголосних;
- непарних дзвінких, непарних глухих приголосних.

2.2. Голосних: А, О, У, Е, И, Я, Ю, Є, І.

3. Перестановки літер:

- хаотичні перестановки;
- реверсія (дзеркальна перестановка) літер у складі;
- реверс літер у слові.

4. Антиціпація літер:

- приголосних;
- голосних.

III. Моторні помилки:

1. Помилки кінетичного запуску.

2. Графічний пошук при написанні літер.

3. Зайві елементи під час відтворення літер.

4. Недописування окремих елементів літер.

5. Персеверації – циклічний повтор попередньої літери (складу):

- приголосних літер;
- голосних літер;
- складів.

IV. Зорово-моторні помилки:

1. Змішування оптично подібних літер.

2. Неточність передачі графічного образу літери.

3. Неадекватне зображення літер.

V. Зорово-просторові помилки;

1. Дзеркальність літер.

Підрахунок середнього показника помилок письма (m) у кожного учня здійснювався окремо для приголосних, голосних літер та додаткових знаків, у зв'язку з різною їх кількістю у контрольних текстах. Для цього кількість

помилки, допущених у роботі в написанні, наприклад, приголосних літер, ділилося на загальну кількість приголосних літер, що містилося у тексті, що виконується (Іншакова, 2006).

2.2. Методи дослідження особливостей розвитку школярів

Дослідження психолого-педагогічних особливостей школярів здійснювалося з допомогою методу спостереження, спрямованого вивчення особливостей поведінки та засвоєння шкільних навичок учнями під час уроку. Цей метод дозволяв оцінити працездатність, стомлюваність молодших школярів у процесі уроку. Також здійснювався аналіз медичної документації, аналіз результатів психологічного дослідження, проведеного спільно з психологом школи та аналіз результатів спеціально розроблених анкет для батьків учнів експериментальної групи.

1. Прізвище, ім'я, по батькові дитини;
2. Стать;
3. Вага при народженні;
4. Ріст при народженні;
5. Вік матері на момент народження;
6. Вік батька на момент народження;
7. Чи була пов'язана з виробничими шкідливими роботами батьків (пил, фіброгенні дії, шум, шкідливі хімічні речовини, неонізуюче випромінювання (ВЧ, УВЧ, НВЧ, лазерне), вібрація, іонізуюче випромінювання, мікроорганізми, білкові препарати, важка фізична робота);
8. Вага матері до вагітності;
9. Вага за вагітність додалася на _____ кг;
10. Чи була дана вагітність бажаною;
11. Чи були спроби її перервати;
12. Чи був токсикоз у першій половині вагітності;
13. Чи були часті УЗД у період до 13 тижнів вагітності;

14. Чи була загроза викидня;
15. Чи були операції та травми, які;
16. Чи була психічна травма під час вагітності, яка;
17. Якими за рахунком були пологи даною дитиною;
18. Пологи даною дитиною були: у термін, переношеним плодом, недоношеним у 8 місяців, недоношеним у 7 місяців;
19. Пологи були; самостійні, спричинені, оперативні;
20. Бал за шкалою Апгар;
21. Чи були ускладнення під час пологів у матері (до пологовий вилив вод, швидкі пологи, стрімкі пологи, слабка родова діяльність, кровотеча під час пологів, накладення щипців, кесарів розтин, інфекція під час пологів, видавлювання плода);
22. Чи були ускладнення під час пологів у дитини (асфіксія, пологова травма, обвивання пуповиною, чи був діагноз «перинатальна енцефалопатія» у перші роки життя);
23. Дитина закричала: відразу і голосно, слабо, запишала;
24. Як дитина смоктала у перші дні (активно, мляво);
25. Чи були у дитини порушення сну, рухове занепокоєння, гіпертонус, здригання, «тягнув голову назад»;
26. Чи спостерігалися у дитини труднощі в оволодінні такими навичками: самостійна ходьба, самостійна їжа, самостійне вдягання, самостійне засинання;
27. Коли у дитини з'явилися перші слова, фразова мова;
28. Подальший темп розвитку мови (нормальний, бурхливий, повільний, дуже повільний);
29. Чи були у дитини порушення мови, які (дислалія, ринологія, дазартрія, заїкання, фонетико-фонематичне недорозвинення мови, загальне недорозвинення мови);
30. Чи відвідувала дитина заняття логопеда;
31. Коли дитина почала самостійно тримати голову, повзати, сидіти,

ходити, одягатися, зав'язувати шнурки, застібати гудзики, тримати ручку (олівець);

32. Які хвороби перенесла дитина до 3 років (гнійні інфекції, дитячі інфекції, грип, ангіна, отит, алергічні захворювання та реакції, травми з непритомністю, втрата свідомості без явної причини, черепно-мозкові травми, інші захворювання (які);

33. Освіта матері;

34. Освіта батька;

35. Наявність труднощів навчання у початковій школі в матері чи в батька з письма, читання;

36. Чи вважаєте Ви, що ваші труднощі (матері чи батька) передалися Вашій дитині;

37. Чи були у Вас (у батька чи матері) у дитинстві підвищена рухова активність, неухвага, імпульсивність;

38. Чи є зараз у вашої дитини підвищена рухова активність.

2.3. Результати дослідження навички письма школярів з прогресивною динамікою дисграфії

Молодші школярі з прогресивною динамікою дисграфії склали експериментальну групу учнів (ЕГ, n=15).

Контрольну групу (КГ, 20%, n=30) склали діти з типовим формуванням навички письма, у роботах кількість помилок протягом усього періоду навчання у початковій школі вбирається у середні популяційні показники у кожному віковому періоді.

У всіх школярів контрольної групи були докладно вивчені: навички письма, усне мовлення і навички усвідомленого аналізу та синтезу вимовного мовлення.

Дані психологічного обстеження, проведеного разом із шкільним психологом, показали, що з дітей контрольної групи характерна висока

працездатність, стійкість уваги, великий обсяг короткочасної та довготривалої пам'яті. Учні цієї групи легко включалися до завдань, швидко переключалися до виконання нової вправи.

Результати дослідження письма дітей контрольної групи характеризувались достатнім рівнем сформованого даного досвіду, кількість помилок у них протягом усього періоду дослідження не перевищувала середні популяційні показники. Письмо дітей покращувався до кінця навчання у початковій школі, в учнів була сформована функція контролю, що дозволяло їм самостійно виправляти допущені помилки у всіх видах письмових робіт.

Дослідження мовлення учнів контрольної групи протягом їх навчання в початковій школі показало високий ступінь сформування всіх компонентів мовної системи. Вимова і розрізнення звуків, і навіть вимовляння слів зі складною складовою структурою в дітей були у нормі, відзначався великий словниковий запас, який характеризувався значною кількістю слів, що позначають абстрактні поняття, і слів з переносним значенням. Самостійні зв'язні тексти та перекази дітей відбивали цілісність і послідовність подій, діти легко перемикалися з однієї зв'язувальної ланки оповідання до іншої.

Підставою для виділення групи дітей з дисграфією школярів стала кількість не виправлених помилок, допущених дітьми в письмових роботах протягом усього періоду дослідження, що перевищувало середні показники популяції в кожен віковий період. Усі школярі з дисграфією відвідували корекційні заняття у шкільному логопедичному пункті.

Перспективний і ретроспективний аналіз результатів вивчення процесу оволодіння навичкою письма групою школярів з дисграфією дозволив виділити всередині цієї групи три типи динаміки дисграфії, що спостерігаються на тлі регулярної логопедичної роботи, яка проводилася за традиційною методикою корекції порушень письма (Чердніченко, 2013): регредієнтна динаміка кінцю навчання у початковій школі), стаціонарний прояв дисграфії (показники порушення письма не зазнавали значних змін протягом усього періоду навчання у початковій школі) та прогредієнтна

динаміка дисграфії (характеризувалася поступовим збільшенням числа дисграфічних помилок до кінця навчання у початковій школі).

Прояв дисграфії, коли було постійне збільшення числа помилок, що відображають нездатність дітей опанувати фонематичним принципом письма, незважаючи на систематичні корекційні заняття, вимагало окремого докладного вивчення.

Психолого-педагогічна характеристика учнів, які мають прогредієнтну динаміку дисграфії. За результатами вивчення медичної документації, учні з прогредієнтною динамікою дисграфії мали збережений слух, нормальний чи скомпенсований за допомогою окулярів зір і, на думку фахівця - педіатра, могли навчатися за програмою масової школи.

За допомогою аналізу результатів спеціального анкетування, проведеного серед батьків дітей з прогредієнтною динамікою дисграфії, було встановлено, що труднощі навчання в початковій школі у батьків учнів групи, що вивчається, зустрічалися в 31,58% випадків: 10,53% матерів дітей з дисграфією мали складності в оволодінні письмом і в 21,05% батьків відзначалися проблеми оволодіння читанням та письмом.

Вивчення анамнезу, проведеного в ході дослідження медичної документації та аналізу результатів анкетування, показало, що у дітей групи, що вивчається, були вказівки на патологію пренатального, натального або раннього постнатального періодів розвитку (84,21%). У всіх матерів відмічався токсикоз вагітності, у 15,79% випадків було виявлено випадки загрози викидня. Багато матерів школярів групи, що вивчається, відзначали, що під час вагітності їхня робота була пов'язана з виробничими шкідливостями, такими як, шкідливі хімічні речовини, важка фізична робота і нервово-напружена праця.

Аналіз анкет дозволив визначити, що пологи у більшості матерів протікали з ускладненнями, такими як, оперативні втручання, стрімкі пологи, слабка родова діяльність та інфекція під час пологів, родова травма у дитини. У половині випадків матері школярів групи, що вивчається, зазначили, що у

їхніх дітей у перші місяці життя спостерігалися порушення сну, виражені рухові занепокоєння, наявність гіпертонусу.

У період до трьох років половина дітей групи, що вивчається, переохворіли на різні інфекційні захворювання, такі як, краснуха, вітрянка, грип, ГРЗ, ГРВІ, ангіна, отит, кишкові інфекції, мали алергічні захворювання.

За свідченням матерів, в дітей віком відзначалися особливості формування моторних функцій. Це виражалося у сповільненому темпі моторного розвитку, діти насилу вчилися зав'язувати шнурки, застібати гудзики.

В результаті аналізу даних про розвиток мови з'ясувалося, що у 15,79% випадків у дітей спостерігалися деякі відхилення у мовному розвитку; порушення звуковимови, уповільнене формування словника.

Метод спостереження, що застосовувався протягом навчального року, а також аналіз результатів психологічного дослідження школярів цієї групи, виконаного спільно з психологом школи, показало, що у всіх дітей групи, що вивчається, були труднощі концентрації уваги, що зростають до кінця кожного навчального року, порушення пам'яті, низький рівень словесно-логічного мислення; слабкість функції контролю.

Усі учні з прогредієнтною динамікою дисграфії відвідували спеціальні корекційні заняття до шкільного логопедичного пункту. Корекційна робота проводилася за традиційною методикою, яка була спрямована на заповнення прогалин у формуванні мовлення молодших школярів.

У таблиці 2.1 наведено аналіз різних видів дисграфічних помилок дітей з прогредієнтною динамікою в порівнянні з результатами школярів контрольної групи.

Як видно з таблиці 2.1, в дітей із прогредієнтною динамікою дисграфії, порівняно з результатами школярів контрольної групи, протягом навчання у початковій школі відзначалося поступове збільшення дисграфічних помилок. Наприкінці першого року навчання достовірна різниця між двома групами спостерігалися лише у числі помилок звукового аналізу та синтезу ($p=0,01$).

На початку другого класу у школярів з прогресивною динамікою дисграфії достовірно зросла кількість помилок фонематичного сприйняття ($p < 0,001$) та моторних помилок ($p = 0,02$).

Таблиця 2.1

Порівняльний аналіз помилок письма учнів з ПДД та дітей КГ у всіх видах письмових робіт (m)

Види помилок	ПДД	КГ	Значення відмінностей (критерій Mann-Whitney)
кінець 1 класу			
Помилки фонематичного сприйняття	0,53	0,23	$p = 0,06$
Помилки звукового аналізу та синтезу	1,37	0,72	$p = 0,01$
Моторні помилки	0,47	0,41	$p = 0,32$
Зорово-моторні помилки	0,53	0,14	$p = 0,13$
Зорово-просторові помилки	0,05	0,05	$p = 0,90$
початок 2 класу			
Помилки фонематичного сприйняття	1,85	0,41	$p < 0,001$
Помилки звукового аналізу та синтезу	2,32	1,33	$p = 0-14$
Моторні помилки	3,44	1,47	$p = 0,002$
Зорово-моторні помилки	1,58	0,94	$p = 0,08$
Зорово-просторові помилки	0	0,02	$p = 0,59$

Таким чином, у учнів з прогресивною динамікою дисграфії показники помилок із віком не зменшувалися, а навпаки, збільшувалися.

Для визначення причин погіршення показників при оволодінні письмом у учнів з даним типом динаміки необхідно було виявити переважну групу дисграфічних помилок при письмі під диктовку та списуванні, яка б вказувала на провідний порушений компонент функціональної системи письма, що визначає механізм порушення.

Аналіз сумарних результатів вивчення окремих видів письма (диктант, списування з друкованого та рукописного текстів) за весь період дослідження показав, що основні складності у процесі початкового навчання у дітей з даним типом динаміки дисграфії викликало письмо під диктування.

Школярі, що мають прогресивну динаміку дисграфії, найбільше помилялися при письмі під диктування, тому диктант виявився максимально показовим видом письмової роботи для діагностики прогресивної динаміки дисграфії.

Число помилок у всіх видах письмових робіт дітей, з кожним роком збільшувалося із зростанням шкільних вимог до виконання письмових робіт. Учні цієї групи не справлялися з навантаженням, що постійно збільшується. У школярів з прогресивною динамікою немає характерного для популяції дітей зменшення кількості помилок, що свідчило про явні труднощі закріплення отриманих раніше письмових навичок.

Для визначення причин погіршення навички письма у дітей із прогресивною динамікою дисграфії нами було детально проаналізовано всі види дисграфічних помилок у різних видах письмових робіт.

Число моторних помилок різко зросло на початок другого класу, що збігалось зі збільшенням шкільних вимог до виконання письмових робіт.

Збільшення навантаження, а також необхідність розподілу уваги між технічною стороною письма та застосуванням орфографічних правил призводила до того, що учні з прогресивною динамікою дисграфії переставали справлятися зі зростаючим шкільним навантаженням внаслідок несформованості моторного компонента письма, що виявлялося в переважній кількості даних. Збільшення моторних помилок письма було однією з ознак прогресивної динаміки дисграфії. Таким чином, основною причиною, що ускладнює процес повноцінного оволодіння навичкою письма, виявилася несформованість моторного компонента.

У школярів з прогресивною динамікою дисграфії при письмі під диктування достовірно зростали моторні помилки. Кількість помилок звукового аналізу та синтезу, фонематичного сприйняття та зорово-моторних різко зростала.

Слід підкреслити, що протягом перших двох років навчання у початковій школі у дітей, які мають прогресивну динаміку дисграфії, зберігалось багато помилок звукового аналізу та синтезу. На думку О. Корнева, в основі подібних труднощів лежить слабкість метамовних навичок, що виникають внаслідок несформованості когнітивних здібностей.

Наявність великої кількості помилок звукового аналізу та синтезу в дітей

віком досліджуваної групи могло виникати внаслідок те, що на початковому етапі навчання аналіз і синтез мовлення спирається на приховане промовляння слів. Таким чином, наявність цих помилок у перші два роки навчання пояснювалося слабкістю моторного компонента письма.

Так як погіршення навички письма у дітей з прогресивною динамікою дисграфії відбувалося в результаті не сформованості моторного компонента письма, необхідно проаналізувати різні види моторних помилок у учнів протягом усього періоду навчання в початковій школі.

2.4. Характеристика прояву різних видів моторних помилок молодших школярів із прогресивною динамікою дисграфії

Для простежування особливостей формування моторного компонента письма в дітей, що мають прогресивну динаміку дисграфії, нами було проведено аналіз всіх видів моторних помилок цієї групи школярів у порівнянні з результатами учнів контрольної групи. У таблиці 2.2 відображено аналіз формування моторного компонента письма у дітей з прогресивною динамікою дисграфії, який виражений сумою всіх видів моторних помилок (помилки кінетичного запуску, зайві елементи, недописування елементів літер та персеверації літер та складів). Дані представлені порівняно з показниками школярів, які становлять контрольну групу.

Таблиця 2.2

Специфіка оволодіння моторним компонентом письма школярами з ПДД та КГ (м)

Періоди навчання	ПДД	КГ	Значимість відмінностей (критерій Mann-Whitney)
кінець 1 класу	0,47	0,41	p = 0,52
початок 2 класу	1,00	0,64	p = 0,31

Дані таблиці 2.2 свідчать, що у всіх дітей, як у контрольній групі, так і у школярів з прогресивною динамікою дисграфії, зростала кількість моторних

помилки.

Так як моторних помилок у письмі дітей з прогресивною динамікою спостерігалось достовірно більше, ніж у дітей контрольної групи, всі помилки, що стосуються моторних, були докладно проаналізовані. На таблиці 2.3 представлений аналіз всіх видів моторних помилок у дітей досліджуваної групи.

Таблиця 2.3

**Моторні помилки учнів із правил дорожнього руху у всіх видах
письмових робіт (m)**

Моторні помилки	(m)
написання зайвих елементів літер	2,47
помилки кінетичного запуску	1,81
недописування елементів літер	0,06
персеверації літер та складів	6,98
графічний пошук літери	5,73

Результати, відображені в таблиці, показують, що найчастіше в роботах школярів зустрічалися помилки написання зайвих елементів літер (40,94% від загальної кількості моторних помилок) та помилки кінетичного запуску (33,61%), що виникають внаслідок інертності рухового стереотипу, а також труднощів диференціації рухів руки під час написання елементів літер. Помилки на кшталт спрощення рухової програми (недописування елементів літери) і труднощів серійної організації рухів (персеверації) у роботах зустрічалися рідше. Графічний пошук літери в письмових роботах учнів з прогресивною динамікою дисграфії спостерігався у незначній кількості, тому ці помилки були виключені з подальшого аналізу.

Нижче в таблицях представлений аналіз різних видів моторних помилок школярів з прогресивною динамікою дисграфії за перші два роки навчання у початковій школі у всіх запропонованих видах письмових робіт відповідно до їх частотності.

У таблиці 2.4 наведено аналіз сум помилок написання зайвих елементів

літер у трьох видах письмових робіт у дітей із прогресивною динамікою дисграфії та школярів контрольної групи.

Таблиця 2.4

Помилки написання зайвих елементів літер дітьми з ПДД та КГ (м)

Періоди навчання	ПДД	КГ	Значимість відмінностей (критерії Mann-Whitney)
кінець 1 класу	0,16	0,11	p = 0,57
початок 2 класу	0,79	0,3	p = 0,14

Маючи дані таблиці 2.4, можна сказати, що наприкінці першого року навчання кількість даних помилок в дітей віком двох груп виявлялося майже однаковим. Починаючи з другого класу, кількість написання зайвих елементів літер у дітей з прогресивною динамікою зростала, проте різниця в числі помилок у цей період виявлялася недостовірною.

Таблиця 2.5 містить аналіз сум помилок кінетичного запуску у трьох видах письмових робіт дітей з прогресивною динамікою дисграфії та школярів контрольної групи. До подібних помилок належали заміни літер, що мають однакову точку початку написання (заміни літер і - у, б - д, х - ж, і - ш, л - щ п - т): при письмі яких дитина не могла правильно віддиференціювати накреслення необхідного елемента, внаслідок чого елементи літер змішувалися.

Таблиця 2.5

Помилки кінетичного запуску дітей з ПДД та КГ (м)

Періоди навчання	ПДД	КГ	Значимість відмінностей (Критерій Манн-Whitney)
кінець 1 класу	0,16	0,22	p = 0,93
початок 2 класу	0,21	0,21	p = 0,94

З таблиці 2.5 випливає, що на початку навчання у школярів контрольної групи у письмових роботах помилок кінетичного запуску спостерігалось

більше, ніж у роботах дітей із прогредієнтною динамікою. Однак ці відмінності не були достовірними.

У наступній таблиці 2.6 відображено аналіз суми помилок недописування елемента літери у школярів з прогредієнтною динамікою дисграфії у трьох видах робіт порівняно з результатами дітей контрольної групи.

Таблиця 2.6

Помилки недописування елемента літери у дітей з ПДД та КГ (m)

Періоди навчання	ПДД	КГ	Значимість відмінностей (критерій Mann-Whitney)
кінець 1 класу	0,05	0	p = 0,07
початок 2 класу	0	0,05	p = 0,35

Дані таблиці 2.6 свідчать про те, що на початку навчання (наприкінці першого та на початку другого класу) кількість даних помилок у дітей з прогредієнтною динамікою та школярів контрольної групи виявлялося однаковим.

У наступній таблиці 2.7 відображено аналіз суми персеверацій у всіх видах письмових робіт, у школярів з прогредієнтною динамікою дисграфії порівняно з результатами дітей контрольної групи протягом усього періоду навчання у початковій школі.

Таблиця 2.7

Персеверації у дітей з ПДД та КГ (m)

Періоди навчання	ПДД	КГ	Значимість відмінностей (критерій Mann-Whitney)
кінець 1 класу	0,05	0,1	p = 0,69
початок 2 класу	0	0,09	p = 0,18

Як впливає з таблиці 2.7, ці помилки в дітей віком обох груп зустрічалися досить рідко.

Аналіз отриманих даних дозволив зробити висновок про труднощі моторного компонента письма, що виявлялося в переважній кількості помилок написання зайвих елементів, недописування елементів літер, помилок кінетичного запуску та персевераціях літер та складів у школярів з прогредієнтною динамікою дисграфії.

Далі у таблиці 2.8 представлений аналіз функції контролю школярів з прогредієнтною динамікою дисграфії з прикладу виправлених моторних помилок відповідно до числа невиправлених помилок.

Таблиця 2.8

Сформованість функції контролю школярів із ПДД (m)

Моторні помилки	Період навчання	
	Кінець 1 класу	Початок 2 класу
Виправлені	1,00	2,58
Невиправлені	0,47	1,00
Значимість відмінностей (критерій Wilcoxon)	$p = 0,03$	$p = 0,006$

Дані таблиці 2.8 свідчать, що школярі експериментальної групи не могли виправляти допущені моторні помилки, що також було однією з ознак прогредієнтної динаміки дисграфії.

Таким чином, у дітей з прогредієнтною динамікою збільшувалася кількість помилок кінетичного запуску, написання зайвих елементів літер та їх недописування, а також персеверацій літер, що свідчило про несформованість графічної програми письма, труднощі серійної організації рухів, інертність рухового стереотипу та спрощення. Також школярі з прогредієнтною динамікою дисграфії внаслідок зростаючого шкільного навантаження важко виправляти допущені моторні помилки.

У зв'язку з цим подолання дисграфії, що має прогредієнтну динаміку, вимагає розробки нових корекційних прийомів, спрямованих на формування моторного компонента функціональної системи письма.

РОЗДІЛ 3

МЕТОДИКА КОРЕКЦІЙНОЇ РОБОТИ З ПОДОЛАННЯ ДИСГРАФІЇ, ЯКА МАЄ ПРОГРЕДІЄНТНУ ДИНАМІКУ

3.1. Особливості методики корекційної роботи подолання дисграфії з прогредієнтною динамікою

На підставі проведеного дослідження, що свідчить про наявність у школярів з прогредієнтною динамікою дисграфії несформованості моторного компонента навички письма, що виявляється в труднощах серійної організації рухів, інертності рухового стереотипу, спрощення рухової програми, була розроблена методика подолання порушень письма. Дана методика була спрямована на розвиток моторного компонента навички письма, який базується на збереженні зорових та зорово-моторних функцій.

Спеціальні вправи включалися до системи традиційних логопедичних занять на усіх етапах корекційного впливу. Заняття проводилися систематично тричі на тиждень по 40 хвилин.

Методика корекційної роботи включала три напрями: розвиток зорових (зорово-гностичних, зорово-просторових функцій), розвиток зорово-моторних та моторних функцій.

Розвиток зорових (зорово-гностичних, зорово-просторових) функцій. Метою даного напрямку було формування зорової уваги, навичок зорового аналізу та синтезу, розвиток зорової пам'яті, а також формування зорово-просторових уявлень (уявлення про схему власного тіла, орієнтування в навколишньому просторі, орієнтування на зошитовому письмі та розвиток просторового розташування елементів літер). Робота велася спочатку на предметному матеріалі, потім на матеріалі літер.

1. Формування довільної зорової уваги, навичок зорового аналізу та синтезу:

Завдання 1. Дітям пропонувалося знайти задану кількість відмінностей двох картинок.

Завдання 2. Учням потрібно було знайти невласливі деталі зображення предметів, тварин, осіб тощо, і виправити помилки.

Завдання 3. Школярам пропонувалося домалювати деталі, що бракують, на картинці.

Завдання 4. Необхідно було дізнатися перекреслені зображення.

Завдання 5. Необхідно було дізнатися накладені зображення. Дітям потрібно було назвати всі зображені на малюнку предмети. У разі труднощів пропонувалося обвести предмети пальцем.

Завдання 6. Потрібно було дізнатися літери, написані різними шрифтами і по-різному повернутими.

Завдання 7. Учням необхідно було дізнатися і дописати літеру.

Завдання 8. Школярам було необхідно обвести кольоровими олівцями усі літери.

Завдання 9. На малюнку необхідно було знайти всі літери та обвести їх різними олівцями.

2. Формування зорової пам'яті:

Завдання 1. Учні називали та запам'ятовували запропоновані картинки. Після цього вони відбирали серед інших картинок ті, що були призначені для запам'ятовування. Розкладали їх у правильному порядку.

2. Школярі розглядали велику картину, насичену деталями. Потім картина забиралася. Серед інших предметних картинок діти відбирали тільки ті, що були зображені на великій картині.

Завдання 3. Дітям пропонувалося для запам'ятовування послідовність предметів (малюнок). Потім учні відверталися, логопед змінював послідовність. Дітям потрібно було відновити правильну послідовність предметів (малюнок).

Завдання 4. Учні запам'ятовували предмети та порядок їх розташування у таблиці. Потім зразок забирався, діти повинні були намалювати в таблиці

предмети, що бракували.

Завдання 5. Учні запам'ятовували розташування фігур у клітинах. Потім по пам'яті діти мали намалювати дані фігурки в порожніх клітинах.

Завдання 6. Школярі запам'ятовували розташування крапок у клітинах. Потім по пам'яті вони мали намалювати крапки в порожніх клітинах.

Завдання 7. Запам'ятовування невербалізованих зображень. Учні запам'ятовували постаті, потім знаходили їх на іншій картині.

Завдання 8. Запам'ятовування літер. Учням пропонувалося запам'ятати певні літери, потім їх знайти на іншій картинці, назвати в заданій послідовності.

3. Розвиток візуально-просторових уявлень:

Завдання 1. Учні по команді показували праве око, ліве вухо, ліву брову і таке інше.

Завдання 2. Логопед просив учнів доторкнутися правою рукою до лівого ока, лівою рукою до правого вуха тощо.

Завдання 3. Дивлячись на картинку, учні визначали, якою рукою діяв зображений у ньому персонаж, з якого боку щодо інших предметів чи істот він був, у якій руці і що він тримав.

Завдання 4. Учням необхідно назвати положення заданої картинки щодо інших (м'яч праворуч від будиночка та ліворуч від собаки).

Завдання 5. Учні за завданням логопеда малювали задані предмети, правильно розташовуючи їх у просторі («Намалюйте всередині аркуша будинок, зліва від нього намалюйте дерево, праворуч від будиночка-людини, праворуч вгорі намалюйте сонечко, а зліва вгорі - хмара»).

Завдання 6. «Графічний диктант». Завдання виконувалося у зошиті в клітину. Логопед диктував: «Малюємо три клітини вниз, потім - одну вправо, одну вгору, одну вправо, одну вниз, одну вправо, три вгору, одну вліво, одну вниз, одну вліво, одну вгору, одну вліво». Фігури для диктанту підбиралися спочатку прості, потім поступово ускладнювалися.

Завдання 7. Логопед пропонував дітям порівняти літери, що відрізнялися

просторовим розташуванням частин (б - д, б-в, і - у, з - е та інших) та описати їх подібності та відмінності.

Завдання 8. Учням необхідно було розповісти про написання заданої літери, логопед виконував їх інструкції на дошці.

Розвиток зорово-моторних функцій. Метою даного напрямку був розвиток точних рухів очей, що простежують, формування стратегії сканування перцептивного поля і вироблення зорово-моторних координацій.

1. Формування та уточнення простежуваних рухів очей:

Завдання 1. Лабіринти. Дитині пропонувалося простежити очима по доріжці лабіринту. При труднощі виконання завдання дитині пропонувалося провести «доріжку» олівцем.

Завдання 2. Дитині пропонувалася таблиця, що складалася з 25 клітин. У кожній клітинці було написано літеру. Дитині потрібно було від заданої літери за інструкцією логопеда («Одна клітинка вгору, дві клітинки праворуч» тощо.) простежити очима заданий напрямок і назвати необхідну літеру.

Завдання 3. У запропонованій таблиці дитина мала знайти задану кількість слів певної тематичної групи. Слова розташовувалися вгору, вниз, праворуч і ліворуч.

2. Формування стратегій сканування перцептивного поля: Дані завдання передбачали роботу з розвитку та уточнення рухів очей зліва направо, зверху донизу, по колу проти годинникової стрілки. Вправи цього докладно описані О. Іншакова (2003). Наведемо приклади завдань:

Завдання 1. Необхідно назвати предмети, починаючи із найменшого.

Завдання 2. Необхідно назвати запропоновані зображення зверху вниз.

Завдання 3. Назвати запропоновані картинки у потрібному напрямку (зліва направо, зверху донизу, по колу проти годинникової стрілки).

3. Розвиток зорово-моторної координації.

Спеціальні вправи формували в дітей координації зорових, зорово-просторових та рухових функцій, вироблення у дитини спільних рухів очей та руки зліва направо, зверху вниз, по колу проти годинникової стрілки. Завдання

для цього блоку складені та описані О. Іншаковою (2003). Наведемо приклади:

Завдання 1. Логопед видавав дітям бланки з малюнками та просив провести лінії спочатку по точках, потім самостійно.

Завдання 2. Дитині пропонувалося закреслити задану літеру з ряду, правильно дотримуючись напрямку зліва направо.

Розвиток моторних функцій. Метою даного напрямку було корекція та розвиток дрібної моторики, серійної організації рухів руки, розвиток та уточнення рухової програми написання літер.

1. Для корекції та розвитку дрібної моторики використовувалися вправи, створені задля розвитку та вдосконалення дрібної моторики. Дані вправи описані у роботах Н. Бондар, Наведемо приклади:

Завдання 1.

Апельсин.

Ми ділили апельсин,

Багато нас, а він один.

(Ритмічно стискають та розтискають пальці обох рук).

Це часточка для їжака,

(Почергово загинають пальці на правій руці).

Ця часточка для стрижака.

Ця часточка для каченят.

Ця часточка для кошенят.

Ця часточка для бобра,

А для вовка... шкірка.

(Розводять руки).

Він сердиться на нас, біда!

(Погрожують пальчиком).

Розбігайтеся, хто куди.

(Імітують біг пальцями по столу).

Завдання 2.

«Човник».

Дві долоні притисну

І я морем попливу.

(Долошки з'єднуються човником і виконують хвилеподібні рухи руками).

Вітрила я підніму

(Долоні випрямляють і піднімають нагору).

Синім морем попливу.

А по бурхливих хвилях

Рибки хлюпають тут і там.

(Імітують рухи хвиль та рибок).

Завдання 3.

Квітка.

Виросла висока квітка на галявині,

(Фіксують руки у вертикальному положенні, долоні притискають один до одного).

Ранком весняним розкрила пелюстки.

(Розводять пальці).

Всім пелюсткам красу та насіння

(Рухають пальцями разом-нарізно).

Дружно дають під землею коріння.

(Ладоні опускають униз і тильною стороною притискають один до одного, пальці розводять).

Завдання 4. Ланцюжок. Великий і вказівний пальці лівої руки в кільце.

Через нього поперемінно пропускаються кільця з пальчиків правої руки; великий – вказівний, великий – середній тощо. Цю вправу можна варіювати, змінюючи положення пальчиків. У цій вправі беруть участь усі пальчики.

Завдання 5. Притримуючи олівець (ручку) великим, середнім, вказівним пальцями (як у письмі), одночасно згинати і розгинати їх, намагаючись, щоб олівець (ручка) не рухався і падав. Повторювати ці рухи не швидко та ритмічно.

Завдання 6. Пальцями перебирати олівець (ручку) від верхнього кінця до

нижнього та назад.

Завдання 7. Перебирати олівець (ручку), змінюючи пальці; великий послідовно з'єднується з іншими пальцями.

Завдання 8. Покрутити олівець (ручку), перебираючи пальцями.

2. Формування серійної організації рухів руки під час письма.

Спеціально підібрані вправи розвивали у дітей серії рухів руки, що плавно змінюються. Такі прийоми корекції описані у роботах В. Карпенко (2019) та К. Зелінська-Любченко (2019). Завдання тренували можливості школярів регулювати напрямок та амплітуду рухів під час письма, утримувати рядок. Усі вправи виконували з певним ритмом як мовного супроводу логопеда, потім дитини (синхронним рахунком у такт кожному елементу) чи зорового контролю за зразком, даному для копіювання. На початку дитина писала прості орнаменти із трьох серій, які потім збільшуються до шести. При виконанні завдань спочатку дитина обводила запропонований візерунок, потім прописувала його по точках, після цього вона самостійно виконувала запропоновані вправи. Потрібно було стежити,

Завдання 1. Дитині необхідно було продовжити «візерунок». Необхідно стежити, щоб кількість елементів серії не змінювалася.

Завдання 2. Число елементів поступово збільшувалося до шести. Елементи в серії писалися разом, дитині необхідно було стежити за кількістю елементів у серії.

Завдання 3. Написання серії із літер. Спочатку дитині пропонувалася серія із трьох літер. Потім число літер у кожній серії зростало до шести. Серія літер писалася разом, потрібно було стежити, щоб літери записувалися разом.

Завдання 4. Дитині слід зобразити запропоновану послідовність літер. Спочатку пропонувалася серія із трьох літер. Потім серія поступово збільшувалася до шести літер. Необхідно було стежити, щоб дитина писала літери безвідривно.

Завдання 5. Дитина списувала серії літер, що мали загальну точку початку написання (і-у, б-д, п-т, л-м). Обов'язково зверталася увага школяра

на те, що послідовність літер у кожній серії змінювалася. Спочатку серія складалася з трьох літер, поступово, у міру відпрацювання завдання, кількість літер у серії збільшувалася до шести. Необхідно було стежити, щоб дитина писала літери разом у кожній серії.

3. Розвиток та уточнення рухової програми написання літер. Завдання цього блоку передбачали формування та уточнення у дітей рухового образу літери (кінема). Прийоми роботи з уточнення рухового образу літери у школярів представлені роботах Л. Кондратенко (2005), І. Садовникової (1997).

Завдання 1. Дитині необхідно було «розшифрувати» символи та записати відповідні літери.

Завдання 2. Дитині слід було «розшифрувати» і записати спочатку склади, потім слова.

Дані напрями корекційної роботи призначені для школярів, які мають прогредієнтну динаміку дисграфії. Для корекційно-розвивального навчання виділені напрямки логопед може використовувати диференційовано залежно від переважаючих порушень у учнів, вибір шляху корекційного впливу у кожному конкретному випадку буде індивідуальним.

3.2. Аналіз результатів корекційно-розвивального навчання дітей з прогредієнтною динамікою дисграфії

Навчальний експеримент здійснювався на базі Кам'янець-Подільського ліцею №5. Тип ЗЗСО: Спеціалізована школа та Хотинської спеціальної школи №1. В експериментальному навчанні, яке розпочалося у третьому класі та тривало протягом цілого навчального року (2022 – 2023 навчальний рік), взяли участь 15 школярів, які спостерігаються логопедом з першого року навчання.

У результаті вивчення різних видів письмових робіт, виконаних учнями початку третього навчального року, було виявлено різні види дисграфічних помилок, і натомість яких виділялися помилки моторного характеру.

Далі, для отримання повних уявлень про характер динаміки дисграфії у

цієї групи учнів, наявні дані були доповнені результатами контрольних зрізів письма, проведених наприкінці першого року початку другого та наприкінці другого року навчання. Всі матеріали були піддані ретроспективному аналізу, який засвідчив збільшення числа моторних помилок.

Критеріями виділення експериментальної групи школярів з прогредієнтною дисграфією стали: маніфестація дисграфії, що відбувається на другому році навчання, особливий характер її динаміки, при якій кількість дисграфічних помилок у дітей з кінця кожного року до початку наступного року збільшувалася, поступове зростання числа моторних помилок письма на тлі інших дисграфічних помилок, що спостерігаються протягом першого та другого року навчання, труднощі серійної організації усного мовленнєвого висловлювання.

Перераховані критерії відрізняли дітей з прогредієнтною динамікою від школярів зі стаціонарним проявом дисграфії, у яких маніфестація дисграфії відбувалася до кінця першого року навчання, перебіг дисграфії мав інший характер, який відрізнявся тим, що до початку кожного нового навчального року кількість дисграфічних помилок не зростала, а дещо знижувалась. Помилки моторного характеру зберігалися в тій же кількості по відношенню до інших видів дисграфічних помилок письма. У мовленні дітей зі стаціонарним проявом дисграфії наприкінці першого року навчання спостерігалися труднощі розуміння складних логіко-граматичних конструкцій, і навіть учні достовірно гірше справлялися із завданнями вивчення зв'язного мовлення.

Метою навчального експерименту стало вдосконалення моторного компонента письма, що базується на зорових гностичних, зорово-моторних функціях, розвиток яких сприятиме подолання різних видів помилок письма моторного характеру та оптимізації процесу письмової діяльності школярів у процесі спеціально організованої логопедичної роботи.

Реалізація поставленої перед дослідженням мети здійснювалася в процесі проведення систематичних корекційних занять в умовах шкільного

логопедичного пункту, із застосуванням спеціально розроблених нами прийомів логопедичної роботи розвитку та вдосконалення у дітей сформованих графічних навичок.

Розроблені прийоми корекційної роботи включалися до традиційної логопедичної роботи, що проводиться на шкільному логопедичному пункті.

До участі в даному навчальному експерименті у вигляді групи порівняння були залучені школярі ліцею № 5 з аналогічним порушенням письма ($n=15$), що склали групу зіставлення, яка обстежувалася за аналогічною схемою в ті ж тимчасові періоди.

Школярі порівняльної групи, що беруть участь у навчальному експерименті на початку навчального року, також виявили велику кількість помилок моторного характеру, серед яких явно переважали помилки кінетичного запуску та помилки написання зайвих елементів літер. Рідше у письмі дітей зустрічалися помилки недописування літер.

У мовленні учнів відзначалися проблеми аналогічні дітям експериментальної групи, тобто обидві групи школярів були ідентичні за характером наявних у них порушень письма та мовлення. Ці діти протягом цілого року брали участь лише у корекційній роботі, що проводиться на логопедичному пункті за традиційною логопедичною методикою.

Навчальний експеримент проходив у період з 15 вересня по 15 травня у формі фронтальних групових занять на шкільному логопедичному пункті за спеціально розробленою методикою. Корекційно-розвивальна робота, спрямована на подолання проявів моторної дисграфії, була включена до традиційно здійснюваної поетапної логопедичної роботи, що проводиться за методикою, запропонованою А. Ястребовою (1984).

Після закінчення навчального експерименту було проведено порівняльний аналіз, під час якого порівнювалися результати вивчення навичок письма молодших школярів. Це дало можливість оцінити ефективність корекційної роботи з учнями, що мають прогресивну динаміку дисграфії.

У процесі формування та вдосконалення моторних навичок письма учні експериментальної групи демонстрували достовірне зниження переважаюче у всіх видах письмових робіт загальної кількості моторних помилок. На малюнку 3.1 представлений аналіз процесу формування навички письма під час навчального експерименту в дітей із прогресивною динамікою дисграфії експериментальної групи.

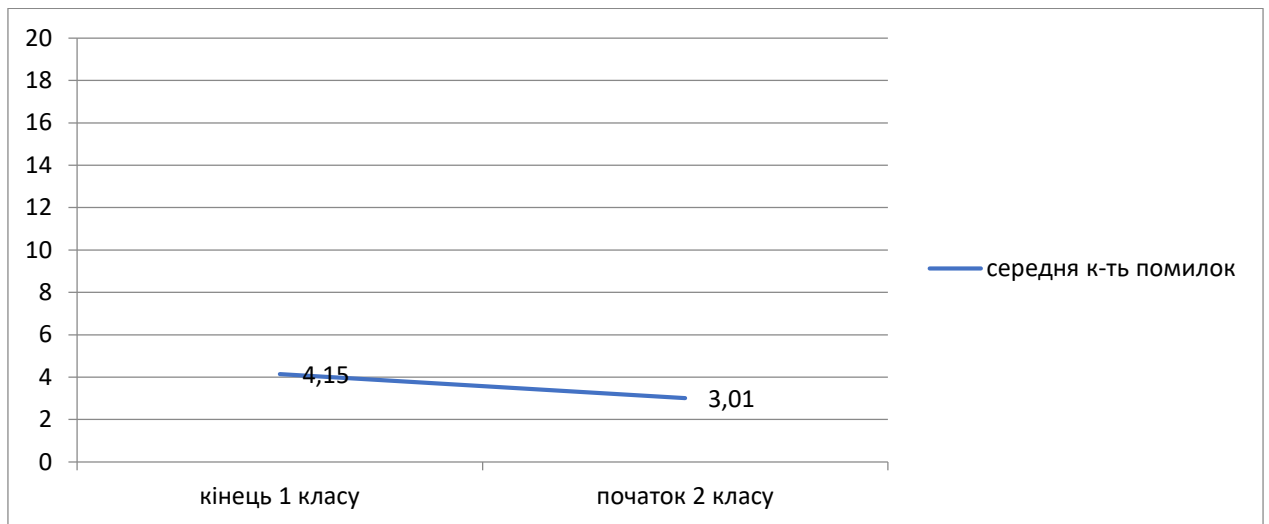


Рис. 3.1 Динаміка оволодіння письмом дітьми експериментальної групи

На малюнку 3.1 видно, що кількість дисграфічних помилок у дітей експериментальної групи до кінця першого року навчання збільшується, проте до початку другого класу внаслідок спеціально проведеної корекційної роботи їхня кількість значно зменшилася.

На малюнку 3.2 представлені порівняльні дані порівняльного аналізу моторних помилок у всіх видах письмових робіт до і після корекційного навчання.

На малюнку 3.2 видно зменшення кількості моторних помилок письма, які допускаються дітьми у різних видах письмових робіт (диктант, списування з друкованого та рукописного текстів). Найбільш суто знизилося за період проведення навчального експерименту кількість помилок кінетичного запуску (Wilcoxon, $p = 0,003$), персеверацій ($p = 0,03$).

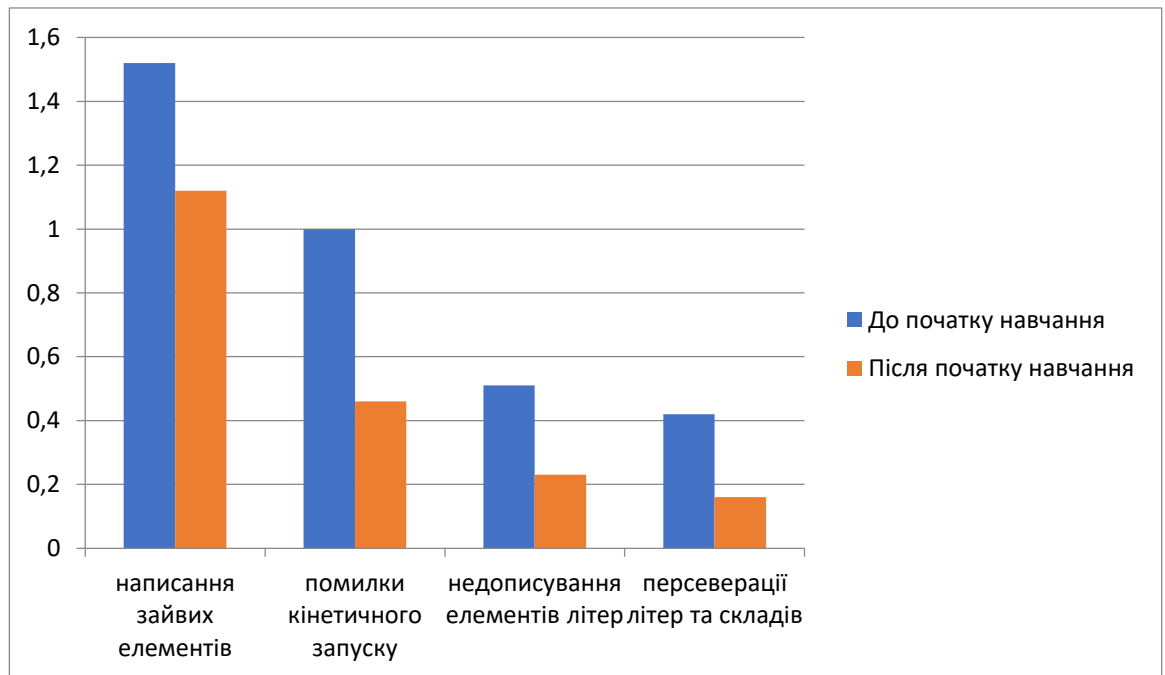


Рис. 3.2 Порівняльний аналіз вивчення моторних помилок письма учнів експериментальної групи до та після проведення формуючого експерименту

При завершенні навчального експерименту у експериментальної групи учнів було виявлено достовірне зменшення загальної кількості моторних помилок письма та відсутність відмінностей від норми їхньої кількості за персевераціями та написання зайвих елементів літер.

Результати зіставлення навичок письма учнів групи порівняння, в якій не використовувалася розроблена нами методика корекції моторних помилок письма, демонстрували протилежну тенденцію виявленої в експериментальній групі школярів.

На малюнку 3.3 представлений аналіз формування навички письма у учнів експериментальної групи протягом двох років навчання у початковій школі.

На малюнку 3.3 наочно видно, що з школярів експериментальної групи кількість помилок збільшується протягом усього періоду дослідження (з першого класу остаточно навчання у третьому класі).

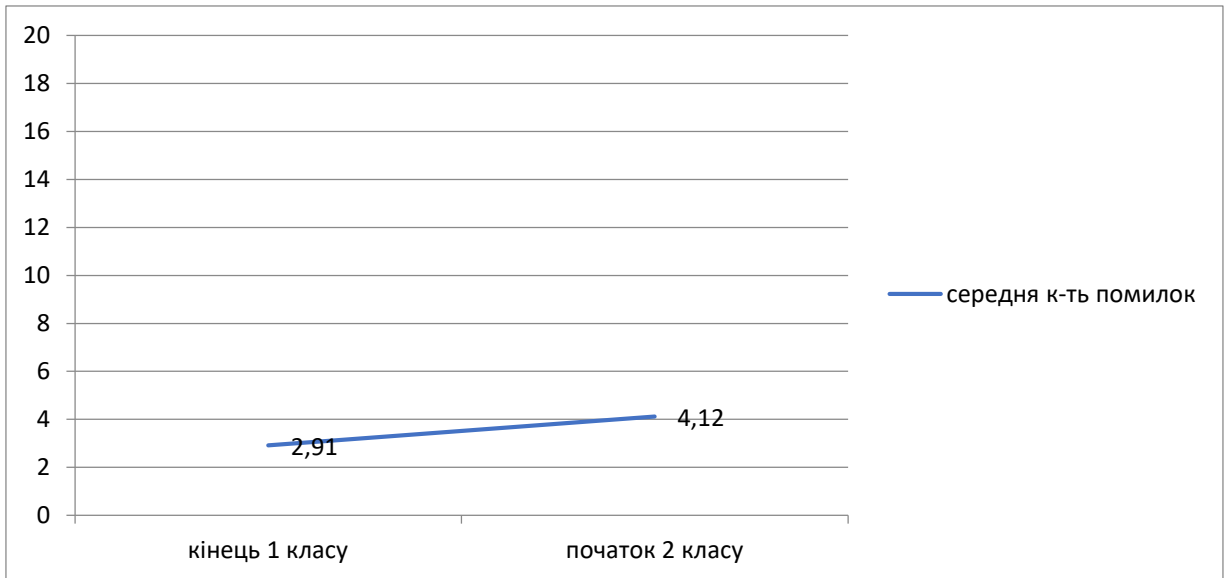


Рис. 3.3 Динаміка оволодіння письмом учнями експериментальної групи

Кількість помилок моторного характеру в дітей експериментальної групи не знижувалася, а навпаки, трохи збільшилася стосовно початку навчання у другому класі. Порівняльний аналіз моторних помилок письма за сумою всіх письмових робіт наведено малюнку 3.4.

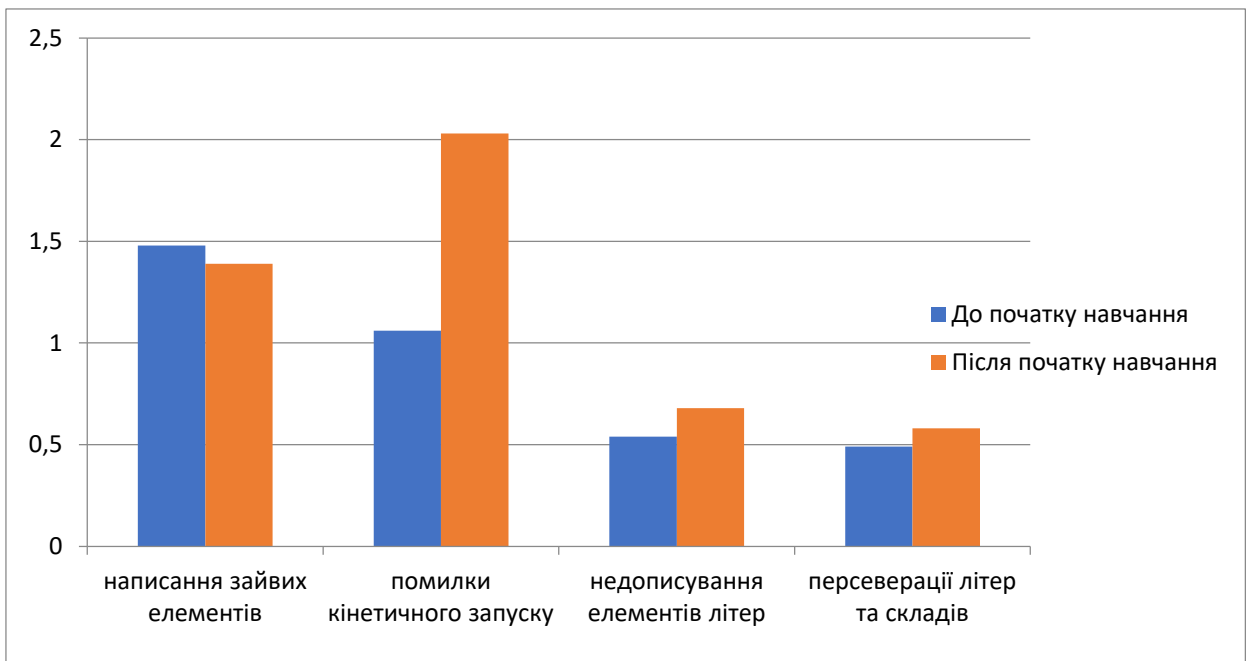


Рис. 3.4 Порівняльний аналіз вивчення моторних помилок письма учнів експериментальної групи до та після проведення формуючого експерименту

Як видно на малюнку 3.4, кількість помилок написання зайвих елементів, недописування елементів літер, персеверацій літер і складів у учнів експериментальної групи у різних видах письмових робіт (диктант, списування з друкованого та рукописного текстів) значно змінилося. Число помилок кінетичного запуску у дітей групи зіставлення достовірно збільшилося до кінця навчання у третьому класі (Wilcoxon, $p = 0,001$).

Таким чином, наведені дані свідчать про ефективність використання у логопедичній роботі спеціально розроблених методів, спрямованих на формування та вдосконалення моторних навичок письма у молодших школярів із прогредієнтною динамікою дисграфії.

ВИСНОВКИ

1. Аналіз літератури з проблеми дисграфії у молодших школярів дозволяє розробити основні напрямки дослідження дисграфічних помилок: для визначення їх динаміки необхідно лонгітюдне вивчення навички письма за допомогою стандартизованих методик протягом початкового навчання, здійснення аналізу письма як складної функціональної системи, зіставлення дисграфічних помилок у різних видах письмових завдань.

2. У невеликої частини учнів (8,80%) виявляється дисграфія з прогредієнтною динамікою, коли кількість помилок письма зростає, починаючи з кінця першого класу, які продовжують збільшуватися протягом усього періоду початкового навчання.

3. До початку другого року навчання серед дисграфічних помилок письма у школярів з прогредієнтною динамікою дисграфії достовірно переважають моторні помилки: кінетичного запуску, написання зайвих елементів, недописування елементів літер і персеверації літер та складів, це вказує на труднощі серійної організації письма, спрощення рухової програми, що виникають внаслідок недосконалості моторного компонента.

4. У учнів цієї групи є особливості стану мовлення, що виражаються у труднощах оволодіння складової структурою слова та вимови ланцюжків складів, що є ознакою порушення серійної організації мовних рухів.

5. Велика кількість моторних помилок письма дозволяє вважати моторний компонент функціональної системи письма фактором ризику прогредієнтної динаміки дисграфії.

6. Включення методики, спрямованої на розвиток моторного компонента навички письма, в традиційно здійснюваний корекційний процес при дисграфії підвищує ефективність подолання специфічних порушень письма при прогредієнтній динаміці дисграфії.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Ананьев Б.Г. Анализ трудностей в процессе овладения детьми чтением и письмом. Известия АПН РСФСР. Москва : Издательство АНН РСФСР, 1955. вып. 70. С. 104–148.
2. Анохин П.К. Системные механизмы высшей нервной деятельности. Москва : Издательство «Наука». 1979. 453 с.
3. Ахутина Т.В., Бабаева Ю.Д., Корнеев А.А., Кричевец А.Н. и др. Влияние индивидуально-типологических особенностей высших психических функций младших школьников на формирование навыка письма / Вестник МГУ. Москва : 2008. №3. С. 63–73.
4. Ахутина Т.В., Диагностика развития зрительно-вербальных функций. Москва : «Академия», 2003. 64 с.
5. Барищук Г.С. Як усунути вади письма: Дидактичний матеріал. Тернопіль : Богдан, 2003. С. 4–40.
6. Бартенєва Л.І. Мовленнєва готовність семирічок із НЗНМ до засвоєння норм правопису. Дефектологія. Київ, 2000. № 1. С. 34–38.
7. Бартенєва Л.І. Підготовка дітей до оволодіння грамотним письмом. Дефектологія. Київ, 2002. № 2. С. 32–34.
8. Бернштейн Н.А. Биомеханика и физиология движений. Избранные психологические труды. Москва : Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж : Издательство НПО «МОДЭК», 2004. 688 с.
9. Блінова Г.Й., Пічугіна Т.В. Дидактичний матеріал для подолання вад у дітей. Київ : Благовіст, 2004. 196 с.
10. Боднар Н.М. Корекційна робота із запобігання дисграфії в дітей молодшого шкільного віку. Педагогічний альманах. Херсон, 2016. Вип. 30. С. 17–22.
11. Бондар В.І. Проблеми корекційного навчання у спеціальній педагогіці : навч. посіб. Київ : Наш Час, 2005. 176 с.

12. Брушневська І.М. Механізми розвитку фонематичного компоненту мовленнєвої діяльності дітей за умов звичайного розвитку. *Збірник наукових праць Херсонського державного університету. Педагогічні науки*. Херсон, 2016. Вип. 70 (1). С. 84–88.

13. Вашуленко М.С. Довідник молодшого школяра з української мови і мовлення. Київ : Літера ЛТД, 2009. 128 с.

14. Волосюк А.А. Сучасні методи корекції усного та писемного мовлення молодших школярів під час корекційно-логопедичних занять : тем. зб. праць / за ред. Н.Л. Гузь. Рівне : РОППО, 2014. 56 с.

15. Гаврилова Н.С. Порухення фонетичного боку мовлення у дітей : монографія. Кам'янець-Подільський : Друк-Сервіс, 2011. 200 с.

16. Голуб Н.М. Дидактичний матеріал з корекції та розвитку писемного мовлення учнів молодшого шкільного віку : навч.-метод. посіб. Київ : Слово, 2014. 384 с.

17. Голуб Н.М. Науково-теоретичні засади досліджень писемного мовлення та його порушень. *Науковий часопис НПУ ім. М. П. Драгоманова. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія*. Київ, 2012. Вип. 21, С. 54–62.

18. Голуб Н.М. Особливості індивідуального підходу до учнів молодшого шкільного віку при корекції в них недоліків писемного мовлення. *Збірник наукових праць ХНПУ ім. Г. С. Сковороди. Теорія та методика навчання та виховання*. Харків, 2012. № 32. С. 22–33.

19. Гріненко О.В., Покотильська М.М., Філоненко Т.Я. Подолання дислексії та дисграфії в учнів початкових класів : навч. посіб. Городище : Слово, 2010. 32 с.

20. Данілавічюте Е.А. Методика подолання фонемографічних відхилень у молодших школярів з ДЦП. *Теорія і практика сучасної логопедії : зб. наук. праць*. Київ, 2018. Вип. 1. С. 99–134.

21. Данілавічюте Е.А. Проблема організації навчання дітей з порушеннями мовлення в загальноосвітньому закладі. *Український логопедичний вісник : зб. наук. праць*. Київ, 2012. Вип. 3. С. 13–21.

22. Державний стандарт початкової освіти. Про внесення змін до Державного стандарту початкової освіти : Постанова Кабінету Міністрів України від 24.07.2019 р. № 688. Дата оновлення: 16.08.2019. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/688-2019-%D0%BF#Text> (дата звернення: 24.01.2022).

23. Дорошенкова О.О. Як виявити порушення мовлення в дитини. *Подолання логопедичних проблем молодших школярів* / за ред. Т.В. Бишова, О.В. Кондратюк. Київ, 2006. С. 4–7.

24. Журавльова Л. С. Комплексний аналіз порушень письма у дітей молодшого шкільного віку. *Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету*. Мелітополь, 2018. № 1 (20). С. 18–22.

25. Журавльова Л.С. Науково-теоретичний аналіз сутнісних відмінностей поняття «дисграфія». *Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки)*. Кам'янець-Подільський, 2018. Вип. 10. С. 105–113.

26. Журавльова Л.С. Порушення письма як одна з проблем шкільного навчання. *Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки)*. Кам'янець-Подільський, 2017. Вип. 9. С. 132–143.

27. Журавльова Л.С. Сучасний стан логопедичної практики корекційної роботи з молодшими школярами з дисграфією. *Науковий часопис НПУ ім. М. П. Драгоманова. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія*. Київ, 2017. Вип. 34. С. 22–30.

28. Иншакова О.Б. Предисловие. Письмо и чтение : трудности обучения и коррекция : учебное пособие / под общ. ред. О.Б. Иншаковой. Москва : Издательство МПСИ, 2001. С. 3–6.

29. Иншакова О.Б., Кричивец А.Н., Ахутина Т.В. Отражение зрительно-пространственных трудностей в письме первоклассников / Ранняя диагностика, профилактика и коррекция нарушений письма и чтения. Москва : Изд-во МОГИ, 2006. С. 44–49.

30. Карабаєва І.І., Солоп Т.М. Методичний посібник з навчання грамоти дітей шостого, сьомого років життя. Київ : Нора-Принт, 2003. 80 с.

31. Карпенко В.В., Зелінська-Любченко К.О. Напрями логопедичної роботи з корекції дисграфії у молодших школярів. *Сучасні проблеми логопедії та реабілітації* : матеріали VIII Всеукраїнської заочної наук.-практ. конф., м. Суми, 15 лютого 2019 р. Суми, 2019. С. 71–73.

32. Коваль Л.В. Значення фонематичного компоненту в системі передумов формування писемних навичок у дітей з ДЦП. *Український логопедичний вісник* : зб. наук. праць. Київ, 2010. Вип. 1. С. 39–42.

33. Коломієць Ю.В., Ніжинська О. В. Особливості порушень писемного мовлення у молодших школярів загальноосвітніх шкіл. *Науковий часопис НПУ ім. М. П. Драгоманова. Корекційна педагогіка та психологія*. Київ, 2012. Вип. 21. С. 114–122.

34. Кондратенко Л.О. Весела грамота : методичні рекомендації для вчителів та вихователів початкової школи / за ред. Ю.З. Гільбуха. Київ : Перспектива, 1995. 144 с.

35. Кондратенко Л.О., Прищепа О.Ю. Технологія попередження дисграфії. Київ, 2005.

36. Конопляста С.Ю., Сак Т.В. Логопсихологія : навч. посіб. / за ред. М.К. Шеремет. Київ : Знання, 2012. 293 с.

37. Корнев А.Н. Нарушение чтения и письма у детей. Санкт-Петербург : Мим, 1997. 286 с.

38. Корнев А.Н. Основы логопатологии детского возраста: клинические и психологические аспекты. Санкт-Петербург : Речь, 2006. 380 с.

39. Лазарева І.А. Особливості логопедичної роботи з корекції проявів оптичної дисграфії у молодших школярів. *Вісник Луганського національного університету ім. Т.Г. Шевченка. Логопедія*. Луганськ, 2011. Вип. 14 (225). С. 132–139.

40. Лалаева Р.И., Венедиктова Л.В. Дифференциальная диагностика и коррекция нарушений чтения и письма у младших школьников : уч.-метод. пособие. Санкт-Петербург : Образование, 1997. 171 с.

41. Лалаева Р. И., Венедиктова Л.В. Нарушение чтения и письма у младших школьников. Диагностика и коррекция. Ростов-на-Дону : Феникс, 2004. 224 с.
42. Логопедія : підручник для студентів вищих навчальних закладів спеціальності «Дефектологія» / М.К. Шеремет та ін. 2-е вид., перероб. та доп.; за ред. М.К. Шеремет. Київ : Слово, 2010. 665 с.
43. Логопедія : підручник для студентів вищих навчальних закладів, які навчаються за спеціальністю «Корекційна освіта (за нозологіями)» / М.К. Шеремет та ін. 3-є вид., перероб. та доп.; за ред. М.К. Шеремет. Київ : Слово, 2015. 665 с.
44. Лозович О.Д., Тур Р.Й. Психокорекційна робота в логопедичній практиці : методичні рекомендації. Херсон : РІПО, 2003. С. 64–73.
45. Левина Р.Е. Нарушения письма у детей с недоразвитием речи. Москва : Издательство АПН РСФСР, 1961. 311 с.
46. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. Москва : Издательство «Политиздат», 1977. 304 с.
47. Лурия А.Р. Высшие корковые функции человека. Санкт-Петербург : Издательство «Питер», 2008. 624 с.
48. Лурия А.Р., Цветкова Л.С. Нейропсихология и проблемы обучения в общеобразовательной школе. Москва : Издательство «Институт практической психологии», Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 1996. 64 с.
49. Лурия А. Р. Очерки психофизиологии письма. Москва : Академия, 2014. 308 с.
50. Максимишина С.А. Логопедична робота з корекції оптичної дисграфії у молодших школярів. *Молодий вчений*. Умань, 2017. № 22. С. 181–182.
51. Малярчук А.Я. Розвиток усного та писемного мовлення молодших школярів. Київ : Літера ЛТД, 2006. 336 с.

52. Мартиненко І. В. Логопсихологія : курс лекцій 2-ге вид., виправл. та допов. Київ : ДІА, 2016. 116 с.
53. Марченко І.С., Кобилякова Т.В. Профілактика оптичної дисграфії : навч.-метод. посіб. Київ : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2011. 101 с.
54. Маслова Т.В., Найдьонова Н.А. Подолання дисграфії та дислексії в мінімальний термін на шкільному логопедичному пункті. *Таврійський вісник освіти*. Херсон, 2014. №2. С. 153–164.
55. Момот Т.Л. Логопедичні зошити № 1, 2, 3 для розвитку усного і писемного мовлення. Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2015. 48 с.
56. Новак О.М. Психологічні аспекти писемного мовлення. *Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки)*. Кам'янець-Подільський, 2011. Вип. 2. С. 182–198.
57. Пінчук Ю.В. Зміст спільної діяльності логопеда і психолога при подоланні дисграфії в учнів молодших класів загальноосвітньої школи. *Науковий часопис НПУ ім. М. П. Драгоманова. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія*. Київ, 2011. Вип. 18. С. 196–199.
58. Пічугіна Т.В. Рання діагностика дітей із дислексією та дисграфією (методичні вказівки). *Дефектологія*. Київ, 1988. № 1. С. 7–12.
59. Сагірова О.О. Порушення письма та їх подолання. *Подолання логопедичних проблем молодших школярів / за ред. Т.В. Бишова, О.В. Кондратюк*. Київ, 2006. С. 90–107.
60. Садовникова И. Н. Нарушение письменной речи и их преодоление у младших школьников : уч. пособ. Москва : ВЛАДОС, 1997. 256 с.
61. Симерницкая Э.Г. Мозг человека и психические процессы в онтогенезе. Москва : Издательство Московского университета, 1985. 190 с.
62. Сєдих Н. О. Вчимося писати й говорити правильно. Поради логопеда. Харків : Основа, 2007. 176 с.
63. Соботович Е. Ф., Гопиченко Е. М. Фонетические ошибки в письме умственно отсталых учащихся младших учеников. *Вибрані праці з логопедії / за ред. Є.Ф. Соботович*. Київ, 2015. С. 250–261.

64. Спирова Л.Ф. Графические ошибки при нарушениях письма у детей с недоразвитием речи. Проблемы психического развития аномального ребёнка. Москва : Просвещение, 1966. С. 53–54.

65. Стрілецька С.В. Сучасні наукові підходи до вивчення дитячої дисграфії та класифікації її видів. *Теоретичні питання культури, освіти та виховання*. Київ, 2010. № 42. С. 197–200.

66. Тарасун В.В. Логодидактика : навч. посіб. 2-е вид. Київ : Слово, 2011. 388 с.

67. Тарасун В.В. Нетрадиційний метод формування у дітей писемного мовлення: читання «з першого погляду». *Дефектологія*. Київ, 2000. № 4. С. 31–34.

68. Тарасун В.В. Основи теорії і практики логодидактики : підручник для вищих навчальних закладів. Київ : Каравела, 2017. 316 с.

69. Тарасун В.В. Писемне мовлення: запобігання і корекція порушень. Науково-методичний посібник для загальних і спеціальних освітніх закладів. Київ : Слово, 2007. 151 с.

70. Тенцер Л.В. Науково-методичні основи навчання грамоти молодших школярів із дисграфією *Науковий часопис НПУ ім. М. П. Драгоманова. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія*. Київ, 2014. Вип. 27. С. 198–203.

71. Тенцер Л.В. Обґрунтування та зміст діагностичної методики дослідження навичок письма у молодших школярів із дисграфією. *Науковий часопис НПУ ім. М. П. Драгоманова. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія*. Київ, 2015. Вип. 29. С. 102–112.

72. Тенцер Л.В. Психолінгвістичні механізми виникнення різних форм дисграфії у дітей молодшого шкільного віку. *Науковий часопис НПУ ім. М.П. Драгоманова. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія*. Київ, 2014. Вип. 26. С. 221–227.

73. Ткачова Ю.В. Дисграфія – порушення писемного мовлення. *Подолання логопедичних проблем молодших школярів* / за ред. Т.В. Бишова, О. В. Кондратюк. Київ, 2006. С. 78–82.

74. Хілько А.С. Навчальний посібник по неврологічних основах логопедії. Слов'янськ : СДП, 1994. 120 с.

75. Чередніченко Н.В. До проблеми засвоєння основ фонетики і графіки молодшими школярами із порушеннями писемного мовлення *Науковий часопис НПУ ім. М.П. Драгоманова. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія*. Київ, 2012. Вип. 21. С. 301–305.

76. Чередніченко Н.В. Психолінгвістичний підхід до вивчення причин та механізмів виникнення дизорфографії у молодших школярів із вадами мовленнєвого розвитку. *Науковий часопис НПУ ім. М.П. Драгоманова. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія*. Київ, 2014. Вип. 27. С. 220–225.

77. Чередніченко Н.В. Типи та механізми дисграфічних помилок у писемному мовленні молодших школярів. *Логопедія*. Київ, 2012. № 2. С. 94–102.

78. Чередніченко Н.В., Горбачова Д.М. Комплексна діагностика дисграфічних та дизорфографічних помилок у письмі молодших школярів із порушенням писемного мовлення. *Логопедія*. Київ, 2015. № 5. С. 74–84.

79. Чередніченко Н.В., Горбачова Д.М. Формування фонетико-графічної грамотності у молодших школярів із порушеннями мовленнєвого розвитку в умовах корекційного навчання : навч.-метод. посіб. Київ : ДІА, 2016. 212 с.

80. Чередніченко Н.В., Пелешенко О.С. Діагностика фонетико-графічних умінь та навичок у молодших школярів із ФФНМ. *Науковий часопис НПУ ім. М. П. Драгоманова. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія*. Київ, 2013. Вип. 23. С. 266–273.

81. 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 (педагогічні науки)*. Кам'янець-Подільський, 2019. Вип. 13. С. 312–324.

82. Чередніченко Н.В., Тенцер Л.В. Практична реалізація наукових принципів корекційного логопедичного впливу на дітей із порушеннями писемного мовлення. *Науковий часопис НПУ ім. М.П. Драгоманова. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія*. Київ, 2013. Вип. 24. С. 172–178.

83. 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 ім. А.С.Макаренка. Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. Суми, 2020. Вип. 8. С. 40–57.

84. Чиркина Г.В. О речедвигательных нарушениях. Недостатки речи у учащихся начальных классов массовой школы / под ред. Р.Е. Левиной. Москва : Издательство «Просвещение», 1965. С. 99–104.

85. Шеремет М.К., Коломієць Ю.В. Нейропсихологічний аспект готовності до шкільного навчання дітей із тяжкими порушеннями мовлення. *Науковий часопис НПУ ім. М.П. Драгоманова. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія*. Київ, 2016. Вип. 23. С. 240–247.

86. Шеремет М.К., Ревуцька О.В. Методика навчання української мови молодших школярів із порушеннями мовленнєвого розвитку (у процесі засвоєння словотворчих засобів) : навч. посіб. Київ : Вид-во НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2009. 194 с.

87. Шульженко Д. І. Методологія інклюзивної форми освіти. *Науковий часопис НПУ ім. М. П. Драгоманова. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія*. Кив, 2017. Вип. 33. С. 107–117.

88. Эльконин Д.Б. Развитие устной и письменной речи учащихся. Москва : Издательство «ИНТОР», 1998. 112 с.

89. Яковлев С.Б., Фур Е.П. Логопедическая работа по развитию семантического уровня синтаксического компонента языковой способности у

младших школьников с тяжелыми нарушениями речи. *Специальное и инклюзивное образование: актуальные проблемы и инновационные подходы*. Москва, 2022. № 3. С. 143–147.

90. Ястребова А.В. Коррекция нарушений речи у учащихся общеобразовательной школы. Москва : Просвещение, 1984. 159 с.

91. Bakker D.J., Bouma A., Gardien C.J. Hemisphere-specific treatment of dyslexia subtypes : a field experiment / *Journal of learning disabilities*. 1990. V.23. №7. P.433–438.

92. Ehri L.C. Learning to read and spell words / *Journal of reading Behavior*. 1987. Vol. 19. P. 5–31.

93. Ellis A.W. Reading, writing and dyslexia. London : Lawrence Erlbaum Association Ltd., 1984.

94. Frith C.D. , Friston K.J., Liddle P.F., Frackowiak R.S.J. A PET study of word finding / *Neuropsychology*. 1991. Vol.29. P. 1137–1148.

95. Helland T., Asbjorsen A. Executive Functions in Dyslexia / *Child Neuropsychology*. 2000. Vol. 6. No. 1. P. 37–48.

96. Leonard L.B. Children with specific language impairment. London, 1998. 335 p.

97. Nicolson R.I., Fawcett A.J., Dean P. Time deficits in developmental dyslexia : evidence of cerebellar involvement. *Proceeding of the royal Society of London*, 1995. 259 p.

98. Schahmann J. The Cerebellum and Cognition / *Int. Review of Neurobiology*. Vol. 41. 1997.