МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ЗАПОРІЗЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ

ФАКУЛЬТЕТ СОЦІАЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ ТА ПСИХОЛОГІЇ
КАФЕДРА СОЦІАЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ ТА СПЕЦІАЛЬНОЇ ОСВІТИ

КВАЛІФІКАЦІЙНА РОБОТА

магістра

на тему: **«ДІАГНОСТИКА ТА ПОДОЛАННЯ ДИСГРАФІЇ У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ»**

Виконала: студентка 2 курсу, групи 8.0163
спеціальності 016 «Спеціальна освіта»
освітньо-професійної програми «Логопедія»
Є. Ю. Грабовенко

Керівник: доцент, кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри соціальної педагогіки
та спеціальної освіти Кучерак І. В.

Рецензент:_____
_____
_____

Запоріжжя
2024

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ЗАПОРІЗЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ

Факультет соціальної педагогіки та психології
Кафедра соціальної педагогіки та спеціальної освіти
Рівень вищої освіти магістерський
Спеціальність 016 Спеціальна освіта
Освітня програма «Логопедія»

ЗАТВЕРДЖУЮ
Завідувач кафедри _____
«____» _____20__ року

З А В Д А Н Н Я
НА КВАЛІФІКАЦІЙНУ РОБОТУ СТУДЕНТЦІ

Грабовенко Євгенії Юріївні

1. Тема «Діагностика та подолання дисграфії у молодших школярів»
керівник роботи Кучерак Ірина Володимирівна, кандидат педагогічних наук, доцент
затверджена наказом ЗНУ від « 24 » вересня 2024 р. № 1447-с

2. Строк подання студентом роботи 05.11.2024

3. Вихідні дані до роботи матеріали педагогічної практики, курсових робіт

4. Зміст розрахунково-пояснювальної записки (перелік питань, що їх належить розробити) проаналізувати теоретичні аспекти формування і розвитку навичок письма в учнів початкових класів з дисграфією; дослідити зміст, організацію і прийоми логопедичної роботи щодо формування і розвитку навичок письма в учнів початкових класів з порушенням письма; висвітлити особливості здійснення логопедичної роботи щодо формування і розвитку навичок письма в дітей означеної категорії; сформувати методичні рекомендації щодо формування і розвитку навичок письма в молодших школярів

5. Перелік графічного матеріалу (із точним зазначенням обов'язкових креслень) 10 рисунків з результатами дослідження.

6. Консультанти розділів роботи

Розділ	Консультант	Підпис, дата	
		Завдання видав	Завдання прийняв
Вступ	Кучерак І. В.		
Розділ 1	Кучерак І. В.		
Розділ 2	Кучерак І. В.		
Висновки	Кучерак І. В.		
Додатки	Кучерак І. В.		

7. Дата видачі завдання _____

КАЛЕНДАРНИЙ ПЛАН

№ п/п	Назва етапів кваліфікаційної роботи	Строк виконання етапів роботи	Примітка
1	Збір та систематизація матеріалу	жовтень-листопад	виконано
2	Написання вступу	листопад	виконано
3	Написання першого розділу	грудень-квітень	виконано
4	Написання другого розділу	травень-вересень	виконано
5	Написання висновків	жовтень	виконано
6	Оформлення додатків	жовтень-листопад	виконано
7	Оформлення роботи, рецензування	листопад-грудень	виконано
8	Захист	грудень	

Студент _____ ___Грабовенко Є. Ю._____
(підпис) (прізвище та ініціали)

Керівник роботи _____ __Кучерак І. В.____
(підпис) (прізвище та ініціали)

Нормоконтроль пройдено

Нормоконтролер _____ __Апухтіна В. В.____

РЕФЕРАТ

Кваліфікаційна робота: 83 с., 10 рисунків, 77 джерел, 2 додатки.

Об’єкт дослідження – особливості формування і розвиток навичок письма у дітей молодшого шкільного віку.

Предмет дослідження – організація логокорекційної роботи для оптимізації формування і розвитку навичок письма у дітей молодшого шкільного віку.

Мета кваліфікаційної роботи – підготувати методичні рекомендації щодо формування і розвитку навичок письма в молодших школярів.

Методи: теоретичний аналіз джерел, спостереження, опитування, вивчення особових справ, анкетування.

Теоретичне значення дослідження. Отримані результати можуть послужити основою для подальших досліджень, спрямованих на розробку системних методик і навчальних програм, які допоможуть молодшим школярам з дисграфією подолати труднощі в оволодінні писемним мовленням.

Практична цінність дипломної роботи полягає у можливості використання її положень і висновків для корекції навичок письма у молодших школярів з порушенням писемного мовлення (дисграфією).

Галузь використання: заклади дошкільної освіти, заклади загальної середньої освіти, приватні логопедичні центри.

СЕНСОРНА ІНТЕГРАЦІЯ, ДОШКА БІЛЬГОУ, ДИСГРАФІЯ, ДИСЛЕКСІЯ, ОСОБЛИВІ ОСВІТНІ ПОТРЕБИ, МОЗОЧКОВЕ СТИМУЛЮВАННЯ, МОВЛЕННЯ, ЛОГОПЕДІЯ, ПОЧАТКОВА ШКОЛА

SUMMARY

Hrabovenko Y. Diagnosis and Correction of Dysgraphia in Younger Schoolchildren. Zaporizhzhia, 2024. 83 p.

Qualification work: 83 pages, 10 illustrations, 77 sources, 2 appendices.

Object of Study: the features of the formation and development of writing skills in primary school-aged children.

Subject of Study: the organization of speech correction work to optimize the formation and development of writing skills in primary school-aged children.

Purpose of the Qualification work: to prepare methodological recommendations for the formation and development of writing skills in young schoolchildren.

Methods: theoretical analysis of sources, observation, interviews, case studies, questionnaires.

Theoretical Significance of the Research: The results can serve as a foundation for further research aimed at developing systematic methods and educational programs to help young students with dysgraphia overcome difficulties in acquiring written language skills.

Practical Value of the Qualification work: The findings and conclusions can be applied to correct writing skills in primary school students with written language disorders (dysgraphia).

Fields of Application: preschools, general education schools, educational and therapeutic-educational institutions.

Keywords: sensory integration, Bilgo balance board, dysgraphia, dyslexia, special educational needs, questionnaire, cerebellar stimulation, methodology, speech, speech therapy, primary school.

ЗМІСТ

Вступ……... 7
Розділ 1. Теоретичні аспекти формування і розвитку навичок письма в учнів початкових класів з дисграфією……. 10
1.1. Основи оволодіння навичкою письма у школі І ступеня……... 10
1.2. Сучасні поняття про дисграфію…… 23
1.3. Критерії та методичні прийоми виявлення дисграфії у молодих школярів…….. 31
Розділ 2. Зміст, організація і прийоми логопедичної роботи щодо формування і розвитку навичок письма в учнів початкових класів з дисграфією…….. 42
2.1. Організація і методи проведення дослідження…… 42
2.2. Особливості здійснення логопедичної роботи щодо формування і розвитку навичок письма в дітей означеної категорії…… 48
2.3. Методичні рекомендації щодо формування і розвиту навичок письма в молодших школярів……... 59
Висновки……. 63
Список використаних джерел……... 66
Додатки……... 75

ВСТУП

Писемне мовлення як одна з форм мовленнєвої діяльності є важливим засобом спілкування та здобуття знань. Особливо важливий цей аспект для молодших школярів, оскільки повноцінне оволодіння писемним мовленням є не лише освітнім, але й соціально значущим завданням. Процес письма належить до найскладніших і усвідомлених форм мовленнєвої діяльності, тому його освоєння дітьми є одним з основних завдань початкової освіти. Достатній рівень сформованості писемного мовлення не лише забезпечує дітей засобом спілкування, але й сприяє переведенню техніки письма на вищий рівень усвідомленості та довільності. Від рівня сформованості писемного мовлення у дітей значною мірою залежить якісне засвоєння основ наук.

Питання формування писемного мовлення у дітей розглянуто в дослідженнях таких науковців, як Л. Бартєнєва [4], Е. Данілавічютє [12], Л. Журавльова [16], Ю. Рібцун [34-37], Є. Соботович [40, 41, 42], В. Тарасун [44- 47], Л. Тенцер [48-54], Л. Трофименко [55-59], Н. Чередніченко [60-69] та інших.

Процес письма є одним з ключових елементів писемного мовлення, і порушення в його формуванні можуть суттєво заважати успішному навчанню, особливо з мовних дисциплін. Дисграфія становить значну частину серед мовних порушень у школярів. Специфічні труднощі у навчанні грамотного письма в учнів загальної середньої освіти, особливо в початковій школі, часто зумовлені загальним недорозвиненням мовлення, обмеженим мовленнєвим досвідом, особливостями психофізичного розвитку, а також недостатньою сформованістю дій, операцій і психічних функцій, необхідних для процесу письма (згідно з дослідженнями Л. Журавльової [15-19], Є. Соботович [40-43] та інших). Важливим чинником є також недостатній розвиток спеціальних методик навчання молодших школярів писемному мовленню, які б враховували характер їхніх мовленнєвих порушень та труднощі в опануванні грамотним

письмом, а також відсутність ґрунтовних досліджень, що висвітлювали б укомплектованість шкіл логопедами чи вчителями-логопедами.

Дослідження, проведені в цьому напрямку (В. Тарасун [44-47], Н. Чередніченко [60-69], Д. Шульженко [71] та інші), показали, що ефективність використання корекційних засобів і прийомів для виправлення конкретних мовленнєвих порушень і розвитку писемного та усного мовлення учнів початкових класів залежить від багатьох факторів. Тому одне з головних завдань логопеда – виконуючи основну роботу з корекції мовленнєвих порушень у дітей, створити основу для подальшого успішного засвоєння і правильного використання навичок письма та читання.

Об'єкт дослідження – особливості формування і розвиток навичок письма у дітей молодшого шкільного віку.

Предмет дослідження – організація логокорекційної роботи для оптимізації формування і розвитку навичок письма у дітей молодшого шкільного віку.

Гіпотеза – використання дошки Більгоу як засобу корекційного навчання позитивно вплине на формування та розвиток навичок письма у молодших школярів з дисграфією, зокрема шляхом покращення дрібної моторики, зорово-моторної координації та фонематичного сприйняття, що в свою чергу сприятиме зниженню кількості специфічних помилок при письмі та підвищенню загальної писемної компетентності учнів.

Мета кваліфікаційної роботи – підготувати методичні рекомендації щодо формування і розвитку навичок письма в молодших школярів.

Для досягнення цієї мети були визначені наступні **завдання**:

- Проаналізувати теоретичні аспекти формування і розвитку навичок письма в учнів початкових класів з дисграфією;
- Дослідити зміст, організацію і прийоми логопедичної роботи щодо формування і розвитку навичок письма в учнів початкових класів з порушенням письма.
- Висвітлити особливості здійснення логопедичної роботи щодо

формування і розвитку навичок письма в дітей означеної категорії.

- Сформувати методичні рекомендації щодо формування і розвитку навичок письма в молодших школярів.

Методологічну основу дослідження складають загальнонаукові методи, зокрема: теоретичний аналіз психолого-педагогічної літератури для порівняння та зіставлення поглядів учених на досліджувану проблему; спостереження; бесіда; метод порівняльного аналізу різних документальних фактів та педагогічного досвіду у формуванні навички читання у молодших школярів з порушенням писемного мовлення (дисграфією).

Теоретичне значення дослідження. Отримані результати можуть послужити основою для подальших досліджень, спрямованих на розробку системних методик і навчальних програм, які допоможуть молодшим школярам з дисграфією подолати труднощі в оволодінні писемним мовленням.

Практична цінність дипломної роботи полягає у можливості використання її положень і висновків для корекції навичок письма у молодших школярів з порушенням писемного мовлення (дисграфією). Методичні рекомендації можуть бути корисні вчителям, логопедам, дефектологам, асистентам учителів та батькам.

Наукова новизна одержаних результатів полягає у спробі аналізу, узагальнення та систематизації інформації щодо формування і розвитку навичок писемного мовлення, зокрема дисграфії у молодших школярів. Створення методичних рекомендацій щодо формування і розвитку навичок письма в молодших школярів, де запропоновано та обґрунтовано використання логопедичного практикуму «Точно в ціль», «М’ячик в кошик», «Повторюй за мною».

Апробація результатів дослідження. Результати дослідження знайшли відображення у збірнику наукових праць студентів, аспірантів, докторантів і молодих вчених «Молода наука-2024» [12].

РОЗДІЛ 1
ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ І РОЗВИТКУ НАВИЧОК ПИСЬМА В УЧНІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ З ДИСГРАФІЄЮ

1.1. Основи оволодіння навичкою письма у школі І ступеня

Формування готовності до засвоєння навичок створення зв'язного писемного висловлювання може бути ефективним, якщо враховувати сутність та особливості функціонування писемного мовлення, які тісно пов'язані з його визначенням. Тому важливо детальніше розглянути поняття «писемне мовлення». На сьогодні писемне мовлення розглядається Л. Трофименко як складна мовленнєва діяльність, яка передбачає виклад зв'язного висловлювання або завершеної думки в письмовій формі. Загалом, писемне мовлення є «особливою системою символів і знаків, володіння якою є критичним, переломним моментом у розвитку дитини» [55, с. 38]. Часто це поняття використовують дослідники [1; 2; 6; 7] як синонім до «письма», або зазначають, що писемне мовлення включає читання і письмо, де письмо є продуктивним процесом, а читання – рецептивним.

Більш переконливою є точка зору В. Галущенко, що окремо розглядає писемне мовлення і письмо, де письмо визначається як процес запису слова на основі звуко-буквеного аналізу його структури. Однак, їх взаємозв'язок і взаємозалежність не заперечуються [11, с. 45]. Цей, на перший погляд, парадокс пояснюється А. Винокуровим тим, що писемне мовлення є особливим видом діяльності, в якому поєднуються письмо і читання як операційні компоненти [10, с. 43]. Ю. Коломієць вказує, що для того щоб записати думку, спочатку потрібно сформулювати її у завершеній формі, розбити на окремі слова, а потім кожне з них за допомогою письма відобразити матеріально, тобто записати. Той, хто пише, має можливість базувати наступні частини тексту на тому, що вже було написано, читаючи його [24, с. 120].

Дослідниця О. Ніжинська вказує, в свою чергу, що завершальним етапом писемного мовлення є контрольне прочитування, яке дозволяє здійснити подальшу перевірку та редагування тексту. Тому читання можна розглядати як процес, що певною мірою є зворотним до письма [24, с. 120].

Те, що для читання є початком, для письма є завершенням роботи, вважає Л. Коваль [23, с. 40].

У контексті організації писемного мовлення виділяють три основні компоненти цього виду діяльності, які можна представити у вигляді схеми:

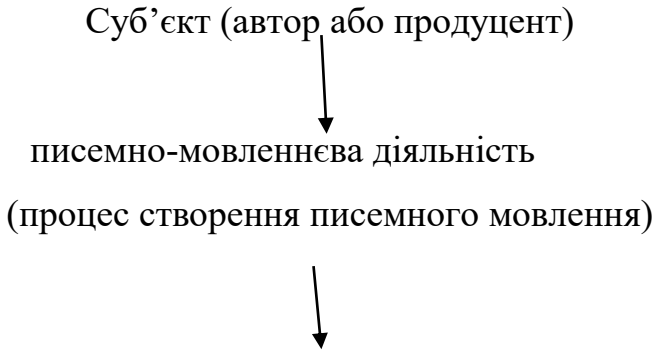


Рисунок 1.1 – Компоненти писемного мовлення [14, с. 7]

Сутність писемно-мовленнєвого висловлення потрібно розглянути з трьох основних аспектів, вважає Л. Журавльова: психологічного, психолінгвістичного (лінгвістичного) та психофізіологічного [15, с. 102]. На нашу думку, такий підхід дозволяє проаналізувати та описати саме писемне мовлення (елементи його змісту: мотиви, цілі, дії, операції), його результат (продукт) та психофізіологічну основу. Поняття «писемне мовлення» у різних гуманітарних науках (психології, лінгвістиці, фізіології, логопедії) має трохи різне значення залежно від контексту, в якому воно використовується.

У психологічному аспекті писемне мовлення розглядається як складова частина інших видів діяльності, таких як епістолярна, навчальна, мнестична, управлінська та інші, де воно займає певне структурне місце і виконує

конкретні функції, на це вказує дослідниця лоропсихології С. Конопляста. Залежно від того, яку діяльність обслуговує писемне мовлення, існують різні форми письмової продукції:

- листи, записки, листівки – як продукти епістолярної діяльності;
- щоденники, записники тощо – результати мнестичної діяльності;
- ділові документи (накази, інструкції, звіти і т. п.) – продукти управлінської діяльності;
- у навчальній діяльності це контрольне списування, диктанти, виклади, твори, що мають різний ступінь самостійності та творчої активності [14, с. 9].

Психологічна структура діяльності писемного мовлення відрізняється при створенні різних форм письмової продукції і залежить від рівня володіння цією навичкою. На основі досліджень сучасних вчених, дослідник психокорекційної роботи в логопедичній практиці О. Лозович представив писемно-мовленнєву діяльність як послідовність операційних компонентів, які створюють цілісну, самоврядну функціональну систему [29, с. 67].

Така складна діяльність, як мовлення (особливо писемне), що являє собою поєднання різноманітних умінь і навичок, розвивається у дитини або дорослого поступово, крок за кроком [29, с. 67]. На початку писемне мовлення формується як набір усвідомлених дій, відображених у схемі, вказує І. Мартиненко, лише з часом ці операційні компоненти стають автоматизованими, перетворюючись на добре засвоєний навик [30, с. 44]. Це є головною відмінністю писемного мовлення від усного, яке розвивається мимоволі і функціонує на автоматичному рівні. Таким чином, залежно від рівня оволодіння навичкою писемного мовлення, схема може спрощуватися за рахунок зниження значущості окремих операцій, вказує у своїх роботах дослідник І. Мартиненко. На ранніх етапах розвитку навичок писемного мовлення основна увага людини зосереджується на звуковому аналізі слова і, іноді, на пошуку відповідних графем, зазначає Т. Сак, співавтор навчального посібника з логопсихології. Проте на подальших етапах ці аспекти відходять на другий план. У психології це явище називають «інтеріоризацією психічної дії»,

що означає перенесення її у внутрішній план [26, с. 76].

Є. Соботович зазначає, що скорочення та спрощення процесу можливе лише тоді, коли на початку він був розгорнутий у вигляді окремих взаємопов'язаних компонентів. Крім того, «ущільнення структури» психічної дії, що не знижує її ефективності, а, навпаки, підвищує її, можливе лише за умови ретельного опрацювання всіх компонентів на стадії початкового освоєння цього психічного процесу [40, с. 11].

Інтеграція та координація операційних компонентів писемного мовлення здійснюється за допомогою ряду вищих психічних функцій. За визначенням Н. Чередніченко, вищі психічні функції – це «складні рефлекторні процеси, що мають соціальне походження, опосередковані за своєю структурою та свідомі, довільні за способом свого функціонування» [60, с. 23]. Це визначення Н. Чередніченко підкреслює основні характеристики функціональних систем: їх формування в процесі розвитку, свідомий контроль за їхнім перебігом і опосередкованість мовленням. Однією з найважливіших функцій, що створює основу для формування писемно-мовленнєвої діяльності, є усне мовлення: «для початку навчання писемного мовлення необхідний певний рівень розвитку усного мовлення – базовий ступінь його граматичності, наявність достатнього словникового запасу, а також розрізнення зовнішньої та внутрішньої (смислової) сторін слова» [61, с. 54].

Водночас письмові форми роботи слугують основою для розвитку усного мовлення. Це положення стало основою для розробки методики викладання іноземних мов [77, с. 12]. Тісний зв'язок між писемним та усним мовленням передбачає їхню єдність, а також значні відмінності. Протиставляючи усне мовлення писемному, авторка методики раннього розвитку, Марія Монтессорі зазначає: «писемне мовлення має бути відокремлене від членороздільного, щоб піднятися до рівня логічного мислення. Адже воно передає думку на відстані, тоді як відчуття і мускульні механізми залишаються неактивними» [77, с. 32].

Наукові розвідки дослідників [15-19; 44-47; 70; 71;] показали, що процеси писемного та усного мовлення мають суттєві відмінності за такими

параметрами:

- походження;
- психологічний зміст;
- спосіб і умови формування;
- функції;
- особливості протікання.

Важливість усного мовлення у формуванні писемного підкреслюється в роботах, присвячених вивченню розвитку навичок читання та письма у дітей з порушеннями усного мовлення [4-5; 34-37; 40-43; 48-54; 60-69]. Ці дослідження розглядають порушення писемного мовлення як наслідок недостатнього розвитку усного мовлення, обумовленого різними етіологічними факторами.

У фундаментальних дослідженнях Н. Чередніченко та Л. Трофименко, присвячених зв'язку між усним і писемним мовленням, підкреслюється тісний зв'язок порушень письма з недорозвиненням усного мовлення. Навчання письму глибоко пов'язане з оволодінням усною мовою. Той факт, що порушення письма часто пов'язані з недостатньою підготовленістю процесів, які розвиваються в ході оволодіння мовленням, є підтвердженням нашої думки.

Згідно з системним підходом, порушення писемного мовлення, як вважала А. Курбатова, входять до поняття загального недорозвинення мовлення, яке впливає на всі компоненти мовленнєвої діяльності, такі як звуковимову, фонемне сприйняття, лексику і граматичну будову [61, с. 32]. Вважається обґрунтованою точка зору, що дефекти писемного мовлення можуть виникати через порушення лексико-граматичного розвитку мови (О. Лозович, Р. Тур, І. Мартиненко, Г. Лужецька та інші). У таких випадках на письмі можуть виявлятися аграматизми, характерні для усного мовлення, в рамках загального недорозвинення мовлення, обумовленого недостатнім засвоєнням норм рідної мови. Отже, дослідження в області недорозвитку мовлення підтверджують тісний зв'язок між усним і писемним мовленням, де ключовим моментом є пряма залежність успішного формування писемних висловлювань від достатнього рівня оволодіння усним мовленням.

Згідно з поглядами ряду дослідників, процес оволодіння писемним мовленням регулюється розвитком кількох психічних функцій (Л. Коваль, Ю. Коломієць, С. Конопляста, Т. Сак та інші). В. Ільяна вважає, що розвиток дитини відбувається одночасно в когнітивній та мовній сферах; так формуються внутрішні структури, які здатні інтегрувати і співвідносити мовні та немовні дані, а також реалізувати наміри у формі висловлювань [21, с. 43]. Дослідниця також вказує, що серед когнітивних процесів, що підтримують писемне мовлення, більшість авторів одностайно виділяють увагу і пам'ять. У пам'яті, яка є основою для створення мовлення, зберігається слово у неповній формі, у вигляді «фонемних ґрат» [21, с. 43].

І. Лазарєва у статті «Проблеми профілактики оптичної дисграфії у дітей в умовах загальноосвітнього навчального закладу» чітко вказує, що формування слова в повному обсязі відбувається лише в процесі складання повідомлення, як результат застосування синтаксичних правил. Внаслідок «утримання» деяких елементів в оперативній пам'яті та «виключення» інших, з'являється можливість одночасного синтезу послідовності слів [28, с. 66]. Недостатній розвиток осмисленої і керованої пам'яті, особливо зорової, слухомовленнєвої та логічної, часто є тією слабкою ланкою, на основі якої виникає комплекс порушень різних психічних функцій, до яких, зокрема, відносяться і труднощі у оволодінні навичками писемного мовлення [28, с. 65].

Є. Соботович у статті «Психолінгвістична періодизація мовленнєвого розвитку дітей дошкільного віку» вказує, що писемне мовлення тісно пов'язане з іншими вищими психічними функціями та процесами, такими як мислення, уява, емоційно-вольова сфера та загальний рівень психічного розвитку дитини. Розвинутость цих функцій є важливим фактором для успішного створення зв'язного писемного висловлювання. З лінгвістичної (психолінгвістичної) точки зору, писемне мовлення розглядається як система процесів, що забезпечують створення зв'язного письмового висловлювання: «Лінгвістика досліджує те, що є специфічним для мовної діяльності» [41, с. 54].

Звернемося до думки Л. Андрусишина, що активно досліджує

психологічні характеристики загальнофункціональних механізмів мовлення у старших дошкільників із ЗНМ, який вказує, що результатом писемного мовлення є текст, що є матеріальним втіленням думки. Залежно від того, які аспекти тексту вважаються головними, визначення самого поняття тексту може змінюватися [1, с. 20]. Проте більшість дослідників, таких як, І. Брушневська, Л. Бартєнєва, А. Винокур, сходяться на думці, що текст – це складна смислова одиниця, що є вищою комунікативною єдністю, яка характеризується відносною завершеністю. Лінгвістика тексту вивчає писемні продукти, які мають завершеність і є структурно-семантичною єдністю, відмінною від простого набору речень, а також володіють достатнім обсягом і правильністю логічної та граматичної побудови. В психолінгвістиці поняття тексту має інше розуміння. Згідно з діяльнісним підходом, письмовий текст визначається як конкретна ситуація спілкування, що містить необхідні компоненти – автора, реципієнта та предмет комунікації [40-43; 60-63].

Обов'язковими характеристиками, що надають мовній освіті статус тексту, є його цілісність і зв'язність. Ці властивості забезпечуються так званою «формальною зв'язністю», про це зазначає М. Вашуленко у авторській «Концепції мовної освіти в Україні», яка реалізується через лексичні та граматичні засоби. Для оцінки цієї явища можна проаналізувати довжину та лексико-морфологічний склад речень, а також правильність їх синтаксичної структури. З фізіологічної (психофізіологічної) точки зору, писемне мовлення розглядається як процес створення продуктивних мовленнєвих висловлювань [9, с. 73].

Аналіз наукових джерел з питання логопедії дітей з ЗНМ дозволив нам говорити, що функціональна система, відповідальна за нормальне писемне мовлення, включає різні ділянки кори лівої півкулі мозку та різні системи (оптичну, моторну, акустичну тощо) аналізаторів, кожна з яких забезпечує успішне виконання однієї з ланок цього процесу [28, с. 65]. Окрім зорового аналізатора, «слуховий і руховий аналізатори активно беруть участь у створенні тексту» (І. Лазарєва). Це призводить до виникнення асоціацій між моторними,

зоровими, артикуляційними та слуховими характеристиками букв. Тому для успішного формування навичок писемного мовлення необхідне збереження і повноцінне функціонування всіх відділів (центрального та периферичного) та провідних шляхів систем аналізаторів, що складають психофізіологічну основу цього процесу [28, с. 65].

Щоб мовна освіта отримала статус тексту, вона повинна відповідати основним характеристикам – цілісності і зв'язності [9, с. 73]. Ці властивості забезпечуються так званою «формальною зв'язністю» (М. Вашуленко), яка досягається за рахунок лексичних і граматичних засобів. Це явище можна оцінити, аналізуючи довжину речень, їх лексико-морфологічний склад та правильність синтаксичної структури [9, с. 73].

Отже, з фізіологічної (психофізіологічної) точки зору, писемне мовлення розглядається як процес створення продуктивних мовленнєвих висловлювань. Вважається, що функціональна система, яка забезпечує нормальний процес писемного мовлення, охоплює різні ділянки кори лівої півкулі мозку і різні системи аналізаторів (оптичну, моторну, акустичну тощо). Кожна з цих систем відповідає за одну з ланок цього процесу.

Окрім зорового аналізатора, слуховий і руховий аналізатори також активно залучені у створення тексту. Це призводить до асоціацій між моторними, зоровими, артикуляційними і слуховими ознаками букв. Отже, для успішного розвитку навичок писемного мовлення необхідно забезпечити збереження і повноцінне функціонування всіх відділів (центрального та периферичного) і провідних шляхів систем аналізаторів, які формують психофізіологічну основу цього процесу.

Процес письма розглядається як багатоступенева система, складний системний психічний процес і важлива форма мовленнєвої діяльності людини. Він вимагає злагодженої роботи чотирьох основних аналізаторів: рухового, мовленнєво-рухового, зорового та мовленнєвослухового. Письмо є усвідомленим актом, який формується через спеціальне навчання та інтегрує кілька функціональних систем. Оволодіння письмом включає створення нових

зв’язків між словом, яке людина чує і вимовляє, і словом, яке вона бачить і записує. Таким чином, письмо не може бути віднесене тільки до мовленнєвих дій, сприйняття або рухової сфери.

Письмо є знаковою системою для фіксації мовлення, що дозволяє передавати інформацію на відстані і зберігати її в часі. Це форма мовлення, спрямована на широку аудиторію, позбавлена ситуативності, і вимагає навички звуко-буквеного аналізу, вміння логічно і граматично правильно висловлювати свої думки, а також аналізувати та удосконалювати написане.

Процес письма включає не тільки фіксацію змісту за допомогою графічних знаків, але й створення програми мовленнєвого висловлювання у письмовому тексті, тобто породження мовлення на письмі. Як зазначав видатний вчений Ю. Рібцун, процес письма є складною психічною діяльністю з багаторівневою структурою, що включає різні психофізіологічні компоненти. У дорослих цей процес є спрощеним, тоді як у процесі навчання письму він має розгорнуту форму.

Н. Чередніченко виділяє три основні етапи процесу письма [63, с. 273]. Першим етапом є «аналіз звукової структури слова, яке потрібно написати, визначення послідовності і розташування кожного звуку. На цьому етапі важливо проаналізувати і зберегти послідовність звуків, а також виділити і перетворити звукові варіанти в чіткі фонеми» [63, с. 273].

Дослідник вказує, що цей звуковий аналіз здійснюється завдяки взаємодії мовленнєвослухового і мовленнєворухового аналізаторів. Визначення характеристик фонем і їх послідовності в слові значною мірою залежить від того, як вимовляються звуки: гучно, пошепки або «про себе». Роль промовляння в цьому процесі підкреслюється багатьма дослідженнями: Л. Єфименкова (вивчає значення фонетичних вправ і промовляння для розвитку навичок письма) [33, с. 7]; Т. Пічугіна (вказує на те, що промовляння допомагає у формуванні правильного сприйняття та відображення звукової структури слів при письмі). На початкових стадіях навчання письму промовляння є надзвичайно важливим. Воно допомагає уточнити фонему, відрізнити її від

подібних фонем і встановити їх послідовність у слові [33, с. 7].

Другий етап (детально описується в методичному посібнику з навчання грамоти дітей шостого, сьомого років життя за редакцією І. Карабаєвої та Т. Солоп) – «переведення фонеми або їх комбінації в графічну схему-букву, яку потрібно відрізнити від інших подібних букв. Основну роль у цій операції відіграє зоровий аналізатор, що дозволяє засвоювати зоровий та оптико-просторовий образ букви. Зорово-просторові уявлення забезпечують правильне розташування елементів букви, розрізнення букв з подібними елементами та їх розташування в рядку. Зоровий аналізатор відповідає за розпізнавання схожих букв, що відрізняються кількістю елементів. Завдяки зоровій пам'яті дитина може запам'ятовувати графічний образ букви. Сформованість зорового контролю є важливою умовою для засвоєння цієї частини письмового процесу» [32, с. 73].

Наступною стадією в процесі письма є моторна операція, яка полягає в перетворенні оптичних знаків на відповідні графічні зображення за допомогою рухів руки. Ця стадія описана нами на основі грунтовних робіт Ю. Рібцуна. Цей етап вимагає високого рівня розвитку графомоторних навичок, таких як зазначають І. Марченко, В. Тарасун і Н. Чередніченко. Написання здійснюється через рухове програмування рук, яке забезпечує плавність рухів під час написання окремих елементів літери і переходу між літерами. Організація рухів руки потребує координації моторного та зорового аналізаторів. При написанні літер і слів кінетичний контроль доповнюється зоровим контролем і переглядом написаного. Для ефективного освоєння цієї операції важливо, щоб були добре розвинені дрібна моторика пальців, зорово-моторна координація, контроль руко-рухових процесів і рухова пам'ять [37, с. 43].

На ранніх етапах навчання письму кожна операція є окремою, усвідомленою дією, вважає дослідниця Л. Тенцер [49]. З часом у головному мозку формуються нейронні зв'язки між звуками та рухами, необхідними для їхнього зображення на папері. Письмо включає кінестетичні відчуття та зорове сприйняття, оскільки мозок повинен створити образ букви, а при частому

повторенні цих рухів формуються автоматичні навички. Для досягнення автоматизації потрібно правильно виділити складові етапи і механізми формування навички. Автоматизми в різних психічних сферах мають ключове значення для розвитку умінь і навичок кожної людини [49, с. 343].

Л. Тенцер прямо вказує, що недостатній розвиток будь-якої з частин навички письма може призвести до труднощів у її освоєнні і, в кінцевому підсумку, до порушень, таких як дисграфія. Процес письма є складною усвідомленою мовленнєво-мисленнєвою діяльністю, що включає кілька етапів: мотивацію і внутрішнє програмування писемного висловлювання, створення, запам'ятовування, а також послідовний аналіз і синтез структури фрази для запису, фонематичний аналіз і синтез слів, узгодження фонем з графемами і відтворення графем [51, с. 223]. Письмо є складним процесом, оскільки в ньому беруть участь численні психічні функції, когнітивні та сенсомоторні елементи.

Дослідники Н. Чередниченко та Л. Тенчер визначили, що функція письма розвивається тільки в результаті цілеспрямованого навчання. Проте основи її формування закладаються ще в дошкільному віці. Труднощі, з якими стикаються молодші школярі під час освоєння письма, не обмежуються лише необхідністю засвоєння знаково-символічної функції письма. Вони також пов'язані з необхідністю розрізнення змісту знаку (значення) та його форми, високим рівнем довільності письма та складною сенсомоторною основою. Згідно з думкою вище зазначених дослідників, основними компонентами процесу письма є: а) навичка символізації; б) розвинене фонематичне сприймання; в) здатність до фонематичного аналізу і синтезу; г) сформованість графомоторних навичок [63, с. 273].

У своїх наукових працях вчені, що досліджують психологічні передумови для розвитку цього виду мовленнєвої діяльності, одностайно виділяють недоліки в яких можуть призводити до різних форм порушень письмового мовлення [4-5; 12; 15-19; 48-54; 60-69]. Дослідники виділяють п'ять ключових передумов:

- Сформованість (або збереження) усного мовлення, здатність

до довільного його використання та аналітико-синтетичної мовленнєвої діяльності.

- Розвиток (або збереження) різних видів сприйняття, відчуттів і знань, та їх взаємодії, зокрема зорово-просторового та слухо-просторового гнозису, соматопросторових відчуттів, знання та відчуття схеми тіла, а також розуміння понять «правий» і «лівий».
- Розвиток моторної сфери, включаючи дрібну моторику, предметні дії та різні види праксису руки, а також здатність до рухливості, переключення уваги і стійкості.
- Формування у дітей здатності до абстрактного мислення, що можливе при переході від дій з конкретними предметами до роботи з абстракціями.
- Розвиток регуляції, саморегуляції, контролю за діями, намірами та мотивами поведінки [52, с. 199].

Отже, для успішного оволодіння навичками письма необхідно, щоб у дитини був високий рівень розвитку усного мовлення, функціональної бази (когнітивних і сенсомоторних процесів), а також операційних компонентів мислення.

Наукові дослідження багатьох зарубіжних [73; 77; 74-75] і вітчизняних фахівців [53; 56; 70; 71] свідчать про тісний зв’язок письма з усним мовленням, яке може розвиватися лише на основі високого рівня сформованості усного мовлення (Є. Соботович, В. Тарасун, Н. Чередніченко). Мовленнєва готовність дитини до шкільного навчання є ключовим чинником підготовки до освітньої діяльності. Відомо, що порушення у розвитку усного мовлення негативно впливають на засвоєння шкільної програми, формування особистості дитини та її соціальну адаптацію.

Д. Шульженко, досліджуючи методологію інклюзивної форми освіти, вказує, що початковий етап оволодіння грамотою має на меті формування складної психомоторної єдності, що включає розуміння акустичного (фонемного), артикуляційного (вимовного), оптичного (зорового) та кінетичного (рухового) образів слова. Для того, щоб перетворити звуки

мовлення у графічні символи (букви), молодшому школяру необхідно опанувати зоровий образ букви, що потребує достатнього рівня розвитку зорових функцій, таких як зорово-просторове сприйняття, уява, зоровий аналіз і синтез, зоровий контроль, зорову пам'ять і зорову увагу. Успішне оволодіння навичкою письма вимагає вміння вільно орієнтуватися в просторі та розуміння основних просторових понять. Часові аспекти сприйняття та відтворення мовлення також є невід'ємною частиною цього процесу [71, с. 109].

О. Аль-Мраят пише, що графомоторна навичка є найменшою базовою одиницею письма, яка відповідає за правильне відображення мовленнєвих звуків і послідовності графем, завершуючи процес письма [2]. Дослідник вказує і на той факт, що завдяки графомоторній навичці здійснюється перетворення зорових образів букв у графічні знаки через рухи руки, що, в свою чергу, впливає на весь процес письма. Наприклад, труднощі в написанні букв можуть настільки зосередити увагу дитини, що дезорганізують усі попередні операції. Формування цих навичок в онтогенезі розвивається паралельно з розвитком художньої діяльності, а ключовою функцією, від якої залежить цей процес, є зорово-моторна координація [2].

У дошкільному віці регуляція графічних рухів здійснюється на основі рухового аналізатора, коли діти покладаються на так звану «пам'ять руки», при цьому зоровий контроль майже не задіяний, Рібцун Ю. у своїй роботі «Дошкільнятко: корекційно-розвивальна та навчально-виховна робота з дітьми з фонетико-фонематичним недорозвитком мовлення» описує, що з часом відбувається інтеграція кінестетичних відчуттів під час графічної діяльності зі сприйняттям зорових образів, і ця інтеграція досягає свого піку у віці 6-8 років [34, с. 67].

В. Тищенко також описує процес, коли око починає активно контролювати рухи руки, а зорово-моторна координація стає ключовим елементом у регуляції графомоторних рухів і розвитку відповідних навичок. На початкових етапах розвитку навички письма рух руки, необхідний для написання кожного елемента літери, а згодом і цілої букви, є свідомою дією. У

подальшому ці елементи поєднуються, і процес написання навіть цілих звукових комплексів поступово автоматизується. Увесь процес письма набуває складного автоматизованого характеру, при цьому рухи руки супроводжуються кінестетичним контролем, що підкріплюється зоровим контролем і читанням написаного [41, с. 23].

Отже, формування рухових функцій, включаючи дрібну моторику рук, відбувається під час взаємодії дитини з оточуючим предметним світом. Відомо, що розвиток руки дитини в онтогенезі починається з обмацувальних і хапальних рухів. У подальшому маніпуляції з предметами допомагають дитині отримати перший досвід у пізнанні світу, формуючи предметне мислення та сприяючи розвитку тонких рухів кистей і пальців рук. Це, у свою чергу, стимулює розвиток мовленнєвої функції дитини, а також сенсорних і моторних аспектів мовлення. Особливим фактором, що впливає на розвиток динамічної організації різних видів довільних рухів рук у дітей, є ліворукість. У ліворуких дітей часто спостерігаються недостатня плавність рухів, їхня уповільненість та дезавтоматизованість, що особливо помітно під час письма і малювання.

1.2. Сучасні поняття про дисграфію

Дослідження [4-5; 12; 15-19; 48-54; 60-69] описують як труднощі у формуванні навичок письма у молодших школярів можуть бути пов’язані з низькою і нестійкою працездатністю, підвищеною втомлюваністю, нестабільною увагою, та низькою пізнавальною активністю. Це може бути обумовлено змінами у роботі регуляторних структур стовбура мозку, особливо у фронто-таламічних зв’язках [48, с. 21]. Відставання у розвитку цих регуляторних структур може супроводжуватися порушенням організації діяльності [47, с. 54]. У дітей з труднощами в письмі можуть бути недостатньо розвинені системи, які відповідають за регуляцію та контроль за власною діяльністю [56, с. 78].

Порушення письма є однією з найпоширеніших форм мовленнєвої патології у молодших школярів. У логопедичній та медичній літературі ці порушення відомі як «дисграфія». Л. Журавльова визначає дисграфію як часткове порушення процесу письма, що проявляється у стійких і частих специфічних помилках. Вона пов'язує причини цих порушень з несформованістю вищих психічних функцій, які беруть участь у процесі письма [18, с. 90]. Протягом дослідження проблеми дисграфії термінологія та визначення неодноразово змінювалися і уточнювалися. Для нашого дослідження ми приймаємо визначення за яким «дисграфія – це стійка вибіркова нездатність засвоїти навичку письма за правилами графіки, тобто згідно з фонетичним принципом, попри достатній рівень інтелектуального і мовленнєвого розвитку, відсутність серйозних порушень слухового і зорового аналізаторів, а також наявність оптимальних умов для навчання» [19, с. 25].

Порушення письма є досить поширеною формою мовленнєвої патології у дітей молодшого шкільного віку. Н. Чередниченко, Л. Тенцер, Л. Журавльова відзначають постійне зростання кількості учнів, які стикаються з серйозними труднощами у навчанні письма і, відповідно, рідної мови як навчальної дисципліни. У 2003 році Т. Пічугіна зазначила, що від 3 до 15% учнів загальноосвітніх шкіл мали дисграфію.

У працях багатьох дослідників, таких як Е. Данілавічютє, Ю. Коломієць, Т. Пічугіна, Є. Соботович, В. Тарасун, Н. Чередніченко, М. Шеремет, порушено питання дослідження проблем письмового мовлення і методичних аспектів їх подолання. Сьогодні існує кілька теорій, що пояснюють патогенез дисграфії. Одна з них пов'язує виникнення дисграфії з порушеннями зорового сприйняття та здатності швидко обробляти зорову інформацію. В ряді досліджень зафіксовано дефіцити зорового сприймання, проблеми зорово-моторної координації і обробки графічного образу слова у дітей з дисграфією, а також підкіркові порушення в зоні таламуса, які впливають на швидкість обробки інформації візуальною системою [47, с. 66]. Однак результати експериментальної перевірки цієї теорії суперечливі і потребують подальшого

міждисциплінарного дослідження.

Інша теорія пов’язує порушення письмового мовлення з фонематичними дефектами, труднощами в сприйнятті звукової сторони мовлення, які ускладнюють освоєння звукового складу письма. Цю точку зору підтримує більшість вітчизняних та зарубіжних науковців, такі як Л. Бартєнєва, Л. Хілько, Д. Шульженко.

Нейрофізіологічні дослідження Л. Трофименко [58, с. 37] підкреслюють важливість відхилень у функціонуванні ЦНС і аналізаторних систем для порушень письмового мовлення. Ці порушення можуть проявлятися в різних формах, таких як дисбаланс між процесами збудження і гальмування, зниження тонусу кори головного мозку і підвищення оборонних реакцій нервової системи. З віком, з розвитком ЦНС, ці явища можуть згладжуватися, але часто зберігається нестійкість вегетативних функцій [59, с. 98].

З психофізіологічної точки зору, що досліджує А. Хілько, дисграфія розглядається як результат порушень аналітико-синтетичної діяльності різних аналізаторів: слухового, моторного, зорового та мовленнєвого. Тому корекційна робота повинна враховувати специфіку порушень і залежати від того, який саме аналізатор зазнав пошкодження. А. Хілько зазначає, що корекція має бути спрямована на виправлення порушень звуковимови, розвиток фонематичного слуху та звукового аналізу. Важливим принципом є принцип наочності [70, с. 59].

Психолінгвістичний підхід до вивчення дисграфії Є. Соботович, Н. Чередниченко, Л. Тенцер розглядає дисграфію як порушення операцій породження мовленнєвого висловлювання. В психологічних і нейропсихологічних працях також активно досліджуються структурні операції писемно-мовленнєвої діяльності, а також основні психічні функції, які впливають на її розвиток. Багато дослідників вказують на зв’язок між порушеннями писемного мовлення і проблемами в розвитку немовленнєвих психічних функцій [40-43; 48-52; 60-65].

У сучасній логопедії дисграфія переважно розглядається як специфічне

порушення мовлення. Багато дослідників, таких як Е. Данілавічютє, Т. Пічугіна, Є. Соботович, В. Тарасун, Н. Чередніченко та інші, вважають, що проблеми в навичках письма і читання викликані значними порушеннями у розвитку усного мовлення. Це включає недосконаліть у звуковимовних навичках, фонематичних процесах, лексичній системі, а також у морфологічних і синтаксичних узагальненнях.

Ю. Рібцун вважає, що дисграфія є частковим порушенням навичок письма, яке виявляється у молодших школярів як труднощі в опануванні писемного мовлення. Вона пропонує вважати основним симптомом дисграфії наявність стійких специфічних помилок. При цьому автор не пов'язує виникнення таких помилок у школярів із зниженим інтелектуальним розвитком, вираженими порушеннями слуху чи зору, або нерегулярністю навчання [36, с. 76].

В. Тарасун розглядає дисграфію як стійку нездатність опанувати правила письма за допомогою фонетичного принципу, навіть якщо учень має достатній рівень інтелектуального та мовленнєвого розвитку і відсутні серйозні порушення зору та слуху [46, с. 23]. Автор зазначає, що дисграфія є не лише педагогічною, але й медичною проблемою. Втім, згідно з міжнародною класифікацією хвороб 10-го перегляду ВООЗ, дисграфія не виділяється окремо в рубриці F81 – Специфічні розлади розвитку шкільних навичок [27].

Аналіз літератури свідчить про існування клінічних досліджень, присвячених сучасним методам діагностики та корекції порушень письма у молодших школярів (Ю. Коломієць, О. Ніжинська, Л. Журавльова, Ю. Рібцун, Л. Тенцер). Автори зазначають, що письмо може бути не сформоване або порушене на різних етапах розвитку і мати різні ділянки ураження мозку, що вимагає різних методів відновлення та формування навички. Особливості протікання процесів письма у школярів з різною латеральною організацією були досліджені Н. Чередниченко, І. Клименко та Л. Тенцер.

А. Курбатова описує дисграфію як часткове порушення навичок письма, яке виникає через локальні ураження, недорозвинення або дисфункції кори

головного мозку [61, с. 45].

У сучасній логопедії існує кілька класифікацій дисграфії, які відображають різні етапи розвитку науки на момент їх створення, а також різне розуміння механізмів цього розладу (Л. Андрусишина, Л. Бартєнєва, І. Брушневська, В. Бондарь).

Згідно з психофізіологічним підходом, дисграфія розглядається як наслідок порушення аналітико-синтетичної діяльності аналізаторів (Е. Данілавічюте, Л. Журавльова, Д. Ельконін). Вчені зазначають, що первинний недорозвиток аналізаторів та зв'язків між ними призводить до недостатнього аналізу і синтезу перцептивної інформації різних модальностей, а також до труднощів перекодування сенсорної інформації з однієї модальності в іншу. Для опанування навички письма дитині необхідно засвоїти графічні образи букв, вміти співвідносити їх з відповідними акустичними та мовленнєво-руховими (артикуляторними) характеристиками. Важливо також, щоб були розвинені навички звукового та кінестетичного аналізу, а також процеси візуально-просторового сприйняття, що ґрунтуються на повноцінному розвитку аналізаторів та координованих зв'язків між ними [12; 14; 15].

На основі психофізіологічного аналізу механізмів порушень письма Н. Сєдих розробив класифікацію дисграфії [38, с. 15]. Він розглядав не лише психофізіологічні механізми порушень, але й пов'язані з ними розлади мовленнєвої функції та мовних операцій у процесі письма. Н. Сєдих та Г. Барищук вважали, що дисграфія перш за все пов'язана з недостатністю мовленнєвого розвитку у дітей. З п'яти видів дисграфії, які були виділені ще за радянських часів, дисграфія на основі розладів усного мовлення та оптична дисграфія присутні в сучасних класифікаціях.

З точки зору клініко-психологічного підходу, дисграфія не розглядається як окремий розлад, а виступає як один із симптомів, що входить до комплексу інших, переважно неврологічних або енцефалопатичних порушень (Л. Журавська). Причини та прояви дисграфії пов'язують насамперед з недорозвиненням і пошкодженням центральної нервової системи, що

виражається в нейродинамічних порушеннях і парціальних дефіцитах вищих психічних функцій, а також у функціональній недостатності їх регуляторних механізмів. Через це багато авторів вказують, що порушення письма найчастіше виникає у дітей з синдромом мінімальної мозкової дисфункції або затримкою психічного розвитку [17; 45; 49].

Л. Журавльова, описуючи різні варіанти дисграфії, акцентує увагу не тільки на специфічних помилках при письмі, але й на клінічних симптомах, що їх супроводжують та зумовлюють ті чи інші порушення письма [18, с. 96].

Є. Соботович, з позиції нейропсихологічного підходу, виокремила певні труднощі письма, які часто зустрічаються у дітей, але рідко розглядаються в логопедичній літературі [43, с. 4]. Вона звертає увагу на регуляторну дисграфію, яка виникає через несформованість довільної регуляції дій (функції планування та контролю). У дітей з такими порушеннями часто спостерігаються проблеми з підтриманням уваги, складнощі з початком завдань, імпульсивність рішень, інертність та труднощі з переходом від одного завдання до іншого. Письмо таких дітей характеризується помилками на кшталт повторення букв, складів, слів, пропусків або передбачення (антиципації) букв, а також злиття слів. Для цих дітей характерні помилки в мовному аналізі, що свідчить про зниження організованості діяльності. Неможливість одночасно контролювати технічні аспекти письма та орфографічні правила призводить до таких помилок, як недотримання правил використання великої літери або написання ненаголошених голосних.

Другий варіант, описаний Л. Тенцер [48-54], порушень письма пов’язаний із труднощами підтримання активного тонусу кори головного мозку. У таких дітей спостерігається підвищена втомлюваність і коливання працездатності – вона змінюється впродовж уроку або тижня. Ці діти часто повільно включаються у завдання, швидко втомлюються, їхня працездатність відновлюється на нижчому рівні, і знову швидко знижується. На фоні втоми з’являються грубі помилки, подібні до тих, що властиві учням із порушеннями програмування та контролю. Письмо таких дітей повільне, автоматизація

навичок відбувається з великими труднощами. Під час письма може спостерігатися підвищення м’язового тонусу, складність утримання робочої пози, а розмір, натиск і нахил літер змінюються в залежності від рівня втоми [53, с. 103].

Третій тип труднощів письма, який виділяє Л. Журавльова, називається зорово-просторовою дисграфією правопівкульного типу. Робота правої півкулі головного мозку відповідає за зорово-моторну координацію, здатність орієнтуватися у вертикальних і горизонтальних координатах, а також за об’єднання частин у цілісний образ і сприйняття цього образу [19, с. 25].

Аналізуючи проблеми письма у дітей з цим видом дисграфії, Л. Трофименко відзначила характерні особливості: складність орієнтування на сторінці зошита, труднощі з визначенням початку рядка, проблеми з утриманням рівного письма в межах рядка, постійне недотримання нахилу та висоти букв, нерівномірність елементів літер за розміром, роздільне написання букв у слові, затримка актуалізації графічного та рухового образів необхідної літери, заміни візуально схожих або близьких за написанням букв, використання друкованих букв замість рукописних, неправильне написання великих літер, дзеркальне відображення букв під час письма, пропуски і заміни голосних, зокрема наголошених, порушення порядку букв у слові, тенденція до фонетичного письма, труднощі у виділенні цілісного образу слова, внаслідок чого два слова або слова з прийменниками пишуться разом (згодом, через підвищену увагу до правил написання прийменників, префікси можуть писатися окремо від коренів) [56, с. 67].

Л. Журавльова пов’язує ці особливості з одним основним механізмом – труднощами обробки просторової інформації та спробами їх компенсації [17, 135].

На відміну від «правопівкульних» проблем, «лівопівкульні» проблеми під час письма проявляються в замінах букв, близьких за звучанням і вимовою, а також у порушеннях програмування та контролю. Л. Журавльова зазначає, що ці труднощі можуть мати різний ступінь вираженості і не завжди досягають тієї

важкості, яка спостерігається при дисграфії. Нейропсихологічний аналіз стану вищих психічних функцій дитини, на думку Л. Журавльової, дозволяє визначити механізм наявної дисграфії та передбачити можливі майбутні проблеми письма у старших дошкільників [16, с. 43].

Л. Журавльова у своїх наукових дослідженнях виділяє три основні типи порушень письма на основі нейропсихологічних досліджень складної мозкової організації письма [19, с. 55]: 1) мовленнєву дисграфію (моторну і сенсорну), яка проявляється в системі різних форм порушень; 2) немовленнєву дисграфію (гностичну), що виникає при порушеннях сприйняття, таких як зорове, просторове та оптико-просторове; 3) дисграфію як порушення цілеспрямованої поведінки, її організації і контролю, а також несформованості мотивів.

Під час аналізу наукової літератури ми можемо виділити такі види дисграфії: артикуляторно-акустична, яка виникає через порушення фонемного розрізнення (диференціації фонем), порушення мовного аналізу і синтезу, аграматична і оптична дисграфія.

Дисграфія може супроводжуватися немовленнєвими симптомами, такими як неврологічні порушення, порушення пізнавальної діяльності, сприйняття, пам’яті, уваги, а також психічні розлади, про це пише Л. Журавльова, ці немовленнєві симптоми не є частиною симптоматики дисграфії, але разом з порушеннями письма відносяться до структури нервово-психічних і мовленнєвих розладів (наприклад, при алалії, дизартрії, порушеннях мовлення при розумовій відсталості тощо) [18, с. 90].

Отже, у багатьох учнів молодших класів з тяжкими порушеннями усного і письмового мовлення спостерігаються проблеми з обсягом уваги, низька концентрація, труднощі з переключенням уваги, порушення короткочасної словесно-логічної пам’яті, а також дефіцит динамічного праксису і графомоторної координації. Незважаючи на велику кількість наукових досліджень, що розглядають дисграфію, питання корекції цих порушень у дітей молодшого шкільного віку залишається однією з найскладніших і ще не повністю вирішених проблем.

1.3. Критерії та методичні прийоми виявлення дисграфії у молодших школярів

У сучасній педагогіці проблема логокорекції мовленнєвого розвитку дітей із дисграфією висвітлена у фундаментальних дослідженнях таких вчених, як Е. Данілавічютє, Л. Журавльова, Л. Коваль, Є. Соботович, В. Тарасун, Н. Чередніченко та інші. Методичні підходи до корекції порушень писемного мовлення мають важливе значення у наукових розробках як педагогіки, так і психології. Логокорекційна робота базується на сучасних уявленнях про психологічні механізми процесів письма і читання, їх системний зв'язок, динамічне локалізування та розвиток, а також інтегративну діяльність головного мозку в психічній діяльності.

Існує кілька напрямів і методів корекційного впливу, які спрямовані на подолання порушень письмового мовлення. Логопедична корекція враховує механізм конкретної форми дисграфії, її симптоми, структуру дефекту та психологічні особливості дітей з дисграфією.

Проте деякі вчені зазначають, що логокорекційна робота часто проводиться на основі симптоматичного підходу, не беручи до уваги визначальні механізми порушення, оскільки дисграфія зазвичай розглядається як мовленнєве порушення. В результаті методи виправлення порушень письма і читання часто спрямовані на корекцію недоліків усного мовлення, які лежать в основі порушень формування навички письма, таких як постановка звуків, розрізнення фонем і мовний аналіз. Однак у деяких випадках дисграфія не може бути пояснена лише недорозвиненням усного мовлення, оскільки у частини дітей із дисграфією недоліки усного мовлення або не спостерігаються, або не є настільки вираженими, щоб викликати порушення письмового мовлення.

Логопедична діагностика є першим етапом у корекційній роботі з дітьми, які стикаються з дисграфією, пише Л. Журавльова. Однак часто це порушення виявляється лише тоді, коли у дитини вже спостерігаються стійкі труднощі в

навчанні.

Тому важливою частиною навчання письма є оцінка рівня сформованості функціональної основи для письма. Це включає оцінку мовних компонентів, зорово-просторової орієнтації, стану графічних навичок, а також сукцесивних і симультанних функцій, необхідних для письма (Е. Данілавічютє, В. Тарасун, Н. Чередніченко та ін.).

При розробці методики важливо враховувати, що письмо є складною формою мовленнєвої діяльності і одночасно видом графо-моторної діяльності [4-5; 12; 15-19; 34-37; 40-43; 44-47; 48-51; 55-59; 60-69; 70; 71]. На основі досліджень радянських вчених з 1935 по 1997 рр. було виділено два основні рівні передумов формування навички письма у дітей. Маємо вдзначити, що під час дослідження теми левова частка наукових розвідок належить саме радянським вченим, а пізніше – російським. Після вторгнення росії на території суверенної України у 2014 році питання доцільності використовувати наукові розвідки країни-агресора – не виникає.

Л. Журавльова у своїй дисертації пише про перший рівень, що стосується функціональної спроможності аналізаторних систем мозку, їх здатності до взаємодії в складному процесі сприймання, співвідношення та перекодування сенсорної інформації. Тому важливо досліджувати сформованість зорового та слухового сприймання, моторних функцій, а також слухо-зорово-моторної координації, яка є нейрофізіологічною основою письма [16, с. 87].

Другий рівень передумов включає психологічну готовність дитини до навчання, що передбачає сформованість психічних функцій і процесів. Для ефективного навчання письма необхідні компоненти, такі як пам’ять, увага та мислення, які забезпечують розумові дії аналізу, синтезу, порівняння, узагальнення та абстрагування. Оскільки письмо є свідомим і довільним актом, важливими елементами процесу його формування є саморегуляція та контроль [16, с. 56].

Відповідно до цього, однією з основних задач скринінгу є визначення рівня розвитку психічних функцій у дитини, включаючи функцію

саморегуляції, яка є важливою для освоєння навичок письма [16, с. 56].

Таким чином, на думку Л. Журавльової, методика логопедичного скринінгу дозволить здійснити моніторинг розвитку окремих компонентів функціональної системи письма, які є початковим етапом у процесі навчання письму учнів початкових класів.

Методологічною основою для розробки методики логопедичного скринінгу є кілька ключових теорій. По-перше, це твердження, що всі внутрішні процеси формуються через інтеріоризацію, тобто шляхом засвоєння соціальних взаємодій дитини з дорослими, які потім стають частиною її свідомості [16, с. 56]. Також використовуються психологічні, психолінгвістичні та нейропсихологічні уявлення про вищі психічні функції, що розглядаються як складні саморегульовані рефлекси, що мають соціальне походження, опосередковану структуру та є усвідомленими і довільними у виконанні [16, с. 57].

Уявлення про психологічну структуру процесу письма [14, с. 56] також є важливими, а письмо розглядається як цілісна, самоорганізована функціональна система зі складною будовою, ієрархічною організацією, пластичністю та взаємозамінністю компонентів [16, с. 56]. Також враховується співвідношення мислення та мовлення, як його описували [16, с. 58].

Як зазначає Л. Журавльова, діагностична методика має мати комплексний характер, що відповідає стратегічним цілям дослідження мовленнєвого розвитку дітей з дисграфією. Тому важливе систематичне вивчення всіх компонентів мовлення як функціональної системи та різних складників мовленнєвої діяльності, з урахуванням послідовності їх розвитку в онтогенезі та взаємозалежності між ними [16, с. 58].

Щоб методика логопедичного скринінгу могла ефективно виконувати діагностичні та корекційні завдання, вона повинна відповідати певним критеріям, пише Л. Журавльова, перший критерій стосується відображення функції, яка діагностується та коригується, у динаміці. Це дозволяє застосовувати скринінг на різних етапах розвитку такої функції, як письмо:

перед початком навчання в школі, протягом першого класу та впродовж усього періоду навчання в початковій школі. Такий підхід забезпечує можливість моніторингу мовленнєвого розвитку учнів, які мають труднощі у формуванні навичок письма або порушення цієї функції, а за необхідності – здійснювати корекційну роботу та запобігати вторинним відхиленням [16, с. 45].

Ще одним важливим критерієм, вказує Л. Журавльова, є надійність механізму інтерпретації отриманих результатів, яка базується на чіткій і добре продуманій структурі методики [16, с. 45]. Цей критерій дозволяє використовувати методику не тільки логопедам, але й учителям початкових класів, значно спрощуючи їхню роботу. У майбутньому планується частково або повністю автоматизувати аналіз результатів діагностичної та корекційної роботи за допомогою ІТ-технологій [16, с. 45].

Л. Журавльова вказує, що у методиці логопедичного скринінгу чітко визначені вимоги до обладнання та мовного матеріалу, який підбирається з урахуванням вікових і програмних вимог. Особливу увагу приділено варіативній частині методики (конструктору завдань), що дозволяє фахівцям самостійно формувати завдання відповідно до мети обстеження та індивідуальних потреб дитини з порушеннями мовленнєвого розвитку. Це забезпечує можливість максимально точного застосування логопедичного скринінгу в різних умовах і на різних етапах формування письмової функціональної системи [16, с. 45].

Одним з ключових критеріїв методики є алгоритмізація процесу, яка робить процедуру скринінгу максимально чіткою і точною. Такий висновок ми зробили з досліджень Е. Данілавічютє, Є. Соботович, В. Тарасун, Н. Чередніченко та інших авторів.

Зважаючи на великий обсяг показників за всіма критеріями та компонентами, розглянемо найбільш інформативні методики (як загальноприйняті, так і адаптовані) для оптимізації діагностичного процесу та забезпечення достовірних результатів.

У загальній структурі розвитку дитини, на думку Л. Журавльової,

ключове значення мають основні передумови (складові) її психомовленнєвого розвитку. Психофізіологічна зрілість організму дитини є основним показником її готовності до навчальної та мовленнєвої діяльності, як усної, так і письмової [16, с. 45]. Тому, в процесі мовленнєвого розвитку учня початкових класів важливою є інтеграція основних соціально-психологічних і психофізіологічних компонентів його особистості. Повноцінна реалізація цих компонентів на оптимальному рівні можлива лише за умови відповідного середовища. Враховуючи це, дослідження структурної організації мовленнєвого розвитку учня з дисграфією вимагає спеціальних підходів і детального аналізу явищ, відповідно до їх вікових проявів [16, с. 45].

Динамічний праксис. Ця проба дозволяє оцінити: 1) здатність автоматизувати рухову навичку та переключатися між різними рухами; 2) можливість засвоювати рухову програму за візуальним зразком. Завдання включало зміну трьох положень кисті: «кулак – ребро – долоня» [15, с. 105].

Оцінювання виконання проби проводилось за чотирма критеріями: засвоєння рухової програми; якість і плавність виконання; помилки в серійній організації; здатність утримувати програму в пам’яті.

Реципрокна координація. Ця проба спрямована на вивчення сформованості механізмів серійної організації рухів та міжпівкульної взаємодії. Логопед демонструє рухи, супроводжуючи їх інструкціями, наголошуючи, що під час виконання лише кисті рук, а не зап’ястя, повинні торкатися столу.

Кінестетичний праксис. Ця проба призначена для дослідження кінестетичної організації рухів руки, що є важливим для виконання тонких і диференційованих рухів. Проба складається з трьох частин: 1) відтворення позицій пальців за зоровим зразком; 2) відтворення позицій пальців за пропріоцептивним зразком (без зорового контролю); 3) перенесення позицій пальців з однієї руки на іншу за пропріоцептивним зразком. Для кожної частини проби надавалася окрема інструкція, причому дитині пропонувалося виконати 5 позицій однією рукою, а потім 5 іншою [17, с. 135].

Результати проби оцінювалися за двома критеріями: автоматизація рухів

та їх плавність.

Результати виконання проби оцінювалися за чотирма критеріями: продуктивність (сукупний бал за всі завдання для кожної руки та загальний результат); типи помилок (кінестетичні, просторові, імпульсивні); характер виконання (незручності, синкенезії, допомога іншої руки); міжпівкульна взаємодія [17, с. 135].

До дослідження слухо-моторних координацій ми можемо віднести наступні техніки:

Оцінка ритмів. Дитині пропонувалося виконати завдання з інструкцією в певній послідовності. Спочатку потрібно було прослухати і назвати кількість ударів, які зробив дослідник, потім відтворити ритми на слух, а на завершення – за словесною інструкцією.

Оцінка виконання цієї проби проводилася за двома критеріями: продуктивність і кількість помилок у засвоєнні програми. Завдання на слухове сприйняття та виконання серійних рухів оцінювалися окремо [17, с. 135].

Проба Хеда (просторовий праксис) призначена для дослідження здатності сприймати і відтворювати необхідне положення рук у просторі, а також для перевірки сформованості «схеми тіла». Дитина, сидячи навпроти логопеда, повинна була повторити просторове положення руки дослідника [17, с. 135]. Спочатку дитина копіювала рухи дослідника однією рукою, потім використовувала різні руки, а на завершення виконувала рухи обома руками. Загальна кількість проб становила 9.

Оцінювання виконання проби проводилося за трьома критеріями: продуктивність, здатність засвоїти інструкцію, кількість допущених помилок.

Проби на вивчення зорового гнозису включали три різні завдання. **Проба Поппельрейтера** (упізнання накладених зображень) мала на меті оцінити здатність розпізнавати зображення, які частково перекривають одне одного. Дитині показували два набори накладених зображень. Спочатку вона мала впізнати сім контурних зображень предметів, які були частково перекриті, що дозволяло визначити її здатність виділити контурне зображення,

відокремивши його від сторонніх елементів тла. Друга проба оцінювала здатність дитини впізнавати предмети за їх фрагментами, що допомагало оцінити сформованість холістичної (правопівкульної) стратегії сприйняття [17, с. 135].

Оцінювання виконання цієї проби здійснювалося за двома основними критеріями: продуктивність і кількість помилок, зокрема вербальні помилки, вербально-перцептивні помилки, перцептивно близькі (називання предметів з іншої семантичної категорії), перцептивно далекі помилки, помилки за типом фрагментарного сприйняття, а також персевераторні відповіді (повторення однієї відповіді більше двох разів) [17, с. 135].

Зорові асоціації. Ця проба спрямована на вивчення сформованості зорових уявлень та їх здатності до актуалізації. Аналіз малюнків дозволяє визначити, яка стратегія обробки зорової інформації розвинена у дитини краще. Завдання виконувались на аркуші паперу формату А4, поділеному на вісім частин (для дітей 5-6 років – на шість частин). Після завершення малювання дитина мала назвати свої малюнки [17, с. 135]. У процесі виконання проби перевірялися вільні та спрямовані зорові асоціації. Оцінювання результатів проби здійснювалось за чотирма критеріями: продуктивність, зміст малюнків (кількість предметних і непредметних зображень), якість малюнків, і повтори [17, с. 135].

Варто зазначити, що повторення одного малюнка з різними назвами свідчить про слабкість зорових уявлень та перцептивної основи значення слова, що є типовим для затримки розвитку правопівкульних зорових функцій. Повторення деталей і прийомів малювання характерні для слабкості функцій лівої півкулі, особливо її передніх відділів. Повторення однієї назви для різних малюнків може свідчити про труднощі з номінацією (II блок, ліва півкуля) і слабкість функцій цього блоку. Повторення одного й того ж малюнка чи назви (персеверації) характерні для слабкості функцій III блоку [17, с. 135].

Проба на зорово-просторову пам’ять була орієнтована на перевірку здатності дитини запам’ятовувати фігури, які важко описати словами. Основна

мета цієї проби – дослідження процесів сприймання, зберігання та відтворення зорово-просторової інформації [17, с. 135]. Спочатку дитині показували десять малюнків по одному за секунду, після чого вона повинна була назвати ті предмети, що запам’ятала, без урахування їхнього порядку. Далі дитині давали картку з чотирма геометричними фігурами, яку вона повинна була розглядати не більше 5 секунд, після чого картку забирали і просили намалювати ці фігури. Незалежно від якості малюнка, психолог закривав його. Фігури показували дитині ще два рази, після чого, через 10-15 хвилин і після виконання інших завдань (наприклад, копіювання тривимірного об’єкта), дитина знову мала згадати фігури.

Оцінка результатів проби проводилась за двома критеріями: продуктивність і помилки. Помилки включали зміни у вигляді спрощення, пропуски деталей, спотворення (зміна двох і більше деталей), контамінацію, зміни у фігурах, такі як лінійна дизметрія, поділ на частини, порушення пропорцій та дзеркальність [17, с. 135].

Копіювання тривимірного об’єкта. Ця проба оцінює рівень розвитку зорово-просторової та зорово-моторної координації у дитини.

Копіювання малюнка будинку. Дитині демонструють зображення будинку, паркану і дерева, а потім фіксується час, необхідний для копіювання. Під час малювання можна змінювати олівець і відзначати послідовність використаних кольорів, щоб проаналізувати стратегію копіювання. Цей аналіз корисний для поглибленого дослідження зорово-просторових функцій, включаючи перевірку аналітичної стратегії лівої півкулі та холістичної стратегії правої півкулі [17, с. 135].

Дослідження слухо-мовленнєвої пам’яті. Проба спрямована на вивчення процесів сприймання та збереження слухо-мовленнєвої інформації [17, с. 134]. У першій частині проби оцінюється фонематичний аналіз і можливості звуковимови через повторення слів. У другій частині досліджується спочатку мимовільна слухо-мовленнєва пам’ять (перше відтворення), а потім довільна. Слова використовуються з незначною

образністю, щоб уникнути зберігання інформації в зоровій модальності, і включають близькі слова-суперники, такі як «холод-голод», «гість-кисть», «рама-рана» для оцінки точності звукового сприймання. Деякі слова можуть утворювати семантичні групи, що викликають семантичні парафазії (наприклад, «вітер» замість «дощ»). Інші, малознайомі для дітей слова, як «ризик» і «клин», допомагають моделювати процес освоєння нових слів. Проба проводиться, коли дитина ще не втомлена, і слова називаються тричі без пауз, незалежно від успішності виконання [17, с. 134].

Після перерви (наприклад, завдання на рахунок для гомогенної інтерференції) проводиться відтерміноване відтворення. Важливо перевірити, чи дитина зберігає структуру матеріалу, поділеного на дві групи. Звукові заміни та спотворення можуть свідчити про проблеми з переробкою кінестетичної та слухової інформації, а заміна на схожі за звучанням слова (наприклад, «холод-голод») характерна для дітей зі слабкістю функцій лівої півкулі. Це може вказувати на нестабільні порушення порядку, коли кожне відтворення має різний порядок слів. Стійкі порушення порядку, або повторення одних і тих же помилок, свідчать про слабкість функцій III блоку.

Оцінка проби проводиться за двома критеріями:

- Продуктивність повторення.
- Помилки, оцінювані за всіма трьома повтореннями:
- Помилки, що свідчать про слабкість функцій лівої півкулі.
- Помилки, що свідчать про слабкість функцій правої півкулі [17, с. 134].

Для дослідження розвитку мовленнєво-когнітивного компонента у дітей з дисграфією було обрано ряд показників, що відображають стан їх мовленнєво-лінгвістичних та мовленнєво-прагматичних навичок

- Здатність розуміти зміст тексту (сприйняття тексту) і відтворювати його граматичну структуру (відтворення тексту).
- Уміння активізувати синтагматичні та парадигматичні зв’язки мовних елементів.
- Спосіб смислового прогнозування (лексична пильність).

- Навички встановлення причинно-наслідкових зв’язків.

Для оцінки цих показників можна використовувати **Гейдельберзький тест мовленнєвого розвитку дітей** від Х. Грімма (N. Grimm) та Х. Шелера (N. SchCler) [15, с. 104], а також методи нейропсихологічного обстеження [15, с. 104], такі як складання розповіді за серією малюнків та асоціативні ряди. До зазначенго тесту входить 13 субтестів у 6 розділах.

А. Структура речень

1. Розуміння граматичних структур (ГС).

2.Імітація граматичних структур (ІС).

Б. Морфологічні структури

1. Множина-однина (число) іменників (МО).

2. Творення спільнокореневих слів. Субтест словотворення (СТ)

3. Ступені порівняння прикметників (СП).

В. Значення речення

1. Корекція семантично неправильних речень (КС).

2. Конструювання речень (КР).

Г. Значення слів

1. Знаходження слів (ЗС) /перебудова слів.

2. Класифікація понять (КП).

Д. Інтерактивне значення

1. Варіації назв (ВН).

2. Встановлення взаємозв’язку вербальної та невербальної інформації (ВВ).

3. Кодування й декодування презентованої інтенції (КІ).

Е. Узагальнювальний (інтегративний) ступінь

1. Запам’ятовування тексту (оповідання) [15, с. 104].

Отже, це лише основні методики, що можуть допомогти вчителю-логопеду провести комплексне дослідження. Війна, що точиться в країні вже більше 10 років, внесла свої корективи у процедури діагностики дітей, наприклад, у прифронтових областях, бо часу на тривалі діагностики немає

через часті сигнали повітряної тривоги. Тому перед вчителями-логопедами стоїть завдання якісно провести діагностику у певний період часу. Під час вивчення наукових джерел та досвіду теоретиків та практиків вчителів-логопедів ми дійшли до висновку про необхідність створення діагностики, що буде одночасно поєднувати діагностику динамічного, кінестетичного, просторового праксису дітей з дисграфією.

РОЗДІЛ 2
ЗМІСТ, ОРГАНІЗАЦІЯ І ПРИЙОМИ ЛОГОПЕДИЧНОЇ РОБОТИ ЩОДО ФОРМУВАННЯ І РОЗВИТКУ НАВИЧОК ПИСЬМА В УЧНІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ З ДИСГРАФІЄЮ

2.1. Організація і методи проведення дослідження

Гіпотеза нашого дослідження: ефективність використання дошки Бельг0у для «мозочкової стимуляції» в роботі шкільного логопеда полягає в необхідності збагачення і покращення методів та підходів у корекційній роботі логопеда із школярами 2-4 класів з дисграфією. Впровадження нових методик і технологій, таких як балансир або дошка Бельгоу для мозочкової стимуляції, відкриває нові можливості для логопедів у роботі з дітьми з дисграфією.

Дослідження цієї теми та впровадження в роботу логопеда дошки Бельгоу сприяє розширенню розуміння педагогами принципів розвитку мозку та методів стимулювання його функцій для покращення якості письмового мовлення та соціальної адаптації реціпієнтів із специфічними освітніми потребами, такими як дисграфія.

Для доведення гіпотези про потребу впровадження дошки Бельгоу або балансира у роботу шкільного логопеда з метою підвищення якості письма у школярів початкових класів з дисграфією потрібно виконати наступні завдання:

- Вивчення впливу використання балансира на розвиток мозкових функцій та психологічний стан дітей шкільного віку (2-4 класи) з дисграфією.
- Оцінка ефективності методики балансира у покращенні якості писемного мовлення та сприянні розвитку моторики, сенсорної інтеграції дітей початкової школи.
- Визначення оптимальних умов та параметрів використання балансира для досягнення максимальних корекційних результатів у логопедичній роботі.
- Розробка рекомендацій щодо впровадження методики балансира в

практику логопедичної корекції для покращення результативності і ефективності процесу письма.

Сенсорна інтеграція є процесом організації стимулів, які сприймаються органами чуття, для формування сенсорного досвіду та адаптивних реакцій на навколишнє середовище. На думку дослідниці, А. Заплатинської, сенсорна інтеграція є інструментом, що сприяє передачі знань через відчуття до мозку, важливим для адекватної оцінки ситуацій. Недостатня інтеграція може призвести до проблем із писемним мовленням та загальним розвитком [20, с. 67]. За О. Камінською, сенсорна інтеграція лежить в основі будь-якої складної діяльності людини. Оволодіння писемним мовленням суттєво залежить від рівня сенсорного розвитку дітей, зокрема від їх здатності якісно опрацьовувати інформацію, отриману через різні органи чуття. Сенсорна інтеграція тісно пов’язана з процесами сенсорного виховання та сенсорного розвитку дитини [22, с. 25].

До методів, що спрямовані на формування анатомічних структур головного мозку належить метод мозочкової стимуляціїї М. Більгоу, що включає в себе метод сенсорної інтеграції. Основу методу складає теорія про рівномірний розвиток основних систем організму людини: пропріоцептивної, вестибулярної, слухової, зорової, тощо. Суть цього методу полягає в тому, що фахівець створює таке оточення для дитини, де вона має можливість одночасно використовувати всі свої сенсорні системи під час занять.

Т. Скрипник наголошує, що під час інтенсивної стимуляції усіх сенсорних систем мозочок, особливий відділ головного мозку, дитини починає активно формувати нові клітини. Різноманітні ігри та завдання, які вона виконує на балансирі, допомагають їй здобути новий досвід взаємодії з оточуючим середовищем. Цей досвід стає основою для розвитку більш ефективних механізмів адаптації до навколишнього середовища [39, с. 25].

Сенсорна стимуляція та активність рухів є важливими для формування мозку. Це становить основу програми мозочкової стимуляції. Мозочкова стимуляція орієнтована на активізацію функцій головного мозку та мозочка та

включає лікувальні, реабілітаційні та профілактичні заходи. Мозочок містить приблизно половину нейронів у мозку, тому він відіграє значну роль у його функціонуванні. Мозочок відповідає за координацію рухів, збереження рівноваги, регулювання емоційного стану, концентрації уваги та розвиток когнітивних навичок.

Методом мозочкової стимуляції ґрунтується на нейропсихологічних принципах, основною метою цього методу є навчити дитину відчувати і підтримувати баланс свого тіла. Для досягнення цієї мети дитину розміщують на спеціальній дошці-балансирі та просять виконувати прості вправи. За словами автора методу, бельгійського нейропсихолога М. Більгоу, під час занять мозочковою стимуляцією мозок дитини змушений уважно контролювати кілька процесів одночасно: напругу м’язів, позицію тіла, аналіз безпеки простору, розрахунок можливих варіантів подальшого розвитку подій.

Префронтальна кора головного мозку людини відповідає за успішне виконання цих функцій. Основною функцією цієї частини мозку є забезпечення достатнього рівня безпеки життєдіяльності та допомога у реалізації творчого та життєвого потенціалу. Таким чином, за словами М. Більгоу, коли дитина займається мозочковою стимуляцією, вона не лише вчиться відчувати і підтримувати баланс свого тіла, але й стимулює в собі бажання до прояву будь-якої творчої активності.

Дослідження використання балансиру для мозочкової стимуляції у дітей з дисграфією потребують уважного аналізу, врахування індивідуальних особливостей та обгрунтованих підходів для максимізації його користі та мінімізації ризиків.

Формування гіпотези про використання балансира для мозочкової стимуляції у корекційній роботі логопеда виникло на основі експеременту під час практичних занять логопеда-педагога з дітьми з дисграфією в Комунальному закладі загальної середньої освіти «Балабинський ліцей «Престиж» Кушугумської селищної ради Запорізького району Запорізької області та грунтовного вивчення теоретичних концепцій корекції за допомогою

«мозочкової стимуляції».

Гіпотеза про можливість використання у роботі шкільного логопеда балансира для мозочкової стимуляції виникла на основі наукових даних про взаємозв'язок між рухом та когнітивними функціями мозку. Відомо, що рухова активність може стимулювати розвиток різних областей мозку, включаючи мозочок, відповідальний за координацію рухів під час письма та когнітивні функції осмислення самого процесу написання.

Ідея використання балансира для мозочкової стимуляції виникла як спроба знайти ефективний та доступний метод покращення розвитку дітей з дисграфією. Враховуючи потенційну користь від рухової активності для розвитку мозку та функціональних навичок, логопед має використовувати балансир як засіб для покращення координації рухів під час писемного мовлення. Це інноваційний підхід у корекційній практиці з метою покращення результатів та забезпечення більш ефективної підтримки дітей.

Наукові дослідження, присвячені використанню балансира у роботі логопеда, на даний момент в українській науковій літературі майже відсутні. Незважаючи на те, що балансир може бути корисним інструментом для логопедичної роботи з дітьми з дисграфією, існує обмежена кількість досліджень, що безпосередньо аналізують його застосування в логопедії. Наукова спільнота України не виявила достатньої зацікавленості або ресурсів для проведення систематичних досліджень з цього питання. Відсутність наукових статей на тему практичної користі використання балансиру для мозочкової стимуляції дітей з дисграфією ускладнює можливість об'єктивного аналізу ефективності та потенціалу використання балансира в логопедії України.

Використання балансиру для мозочкової стимуляції в роботі практичного шкільного логопеда є цікавою та перспективною ідеєю, що може мати позитивний вплив на розвиток дітей з дисграфією. Проте для того, щоб обґрунтувати це рішення та провести критичний аналіз, необхідно розглянути деякі ключові аспекти.

Перш за все, важливо оцінити ефективність та безпеку використання балансиру для мозочкової стимуляції у дітей шкільного віку; з’ясувати, як впливає використання балансиру на стан дітей: розвиток концентрації, відчуття самоконтролю; вивчити наявні методики та підходи до використання балансиру для мозочкової стимуляції, врахувавши індивідуальні особливості кожної дитини с дисграфією при використанні балансиру.

Використання балансиру для мозочкової стимуляції – цінне доповнення до роботи практичного логопеда в школі. Проте, важливо забезпечити належний аналіз, підготовку та моніторинг, щоб забезпечити максимальну користь та безпеку для дітей.

На початковому етапі розробки алгоритму впровадження балансиру для мозочкової стимуляції дітей з дисграфією в практичній діяльності логопеда в школі здійснено розробку дослідницького плану, в якому сформовані цілі дослідження, вибір методів та інструментів вимірювання, збір наукових даних та літературного огляду наявних наукових досліджень щодо ефективності використання балансиру для дітей з дисграфією наявні наукові дослідження, що стосуються цієї теми. На першому етапі проведений збір рекомендацій та кращих практик щодо використання балансиру для логопедичної роботи з дітьми з дисграфією.

На етапі підготовки матеріалів для експерименту, було розроблено програму занять, яка включає в себе вправи на балансирі для дітей з дисграфією:

1. Вправа «Точно в ціль»;
2. Вправа «М’ячик в кошик»
3. Вправа «Повторюй за мною».

Для початкової оцінки ми використали та змодифікували методику Г. Волкової (додаток А) з наміром впровадити її у межах нашого дослідження. Ця методика призначена для оцінки різних аспектів розвитку дітей. Основним принципом методики Г. Волкової є комплексний підхід, що передбачає детальне дослідження немовленнєвих та мовленнєвих процесів, розвитку

сенсорності та рухової активності дитини, її рівня інтелекту, особистісних якостей, а також аналіз соціального та мовленнєвого оточення, в якому перебуває дитина.

Первинна (додаток Б) і контрольна діагностика проводилася на базі Комунального закладу загальної середньої освіти «Балабинський ліцей «Престиж» Кушугумської селищної ради Запорізького району Запорізької області. Основну групу склали 5 дітей шкільного віку (вік від 6 до 9 років).

Термін застосування балансиру: протягом навчання з 2 по 4 класи Заняття проходили 3-4 рази в тиждень, приблизно по 20-30 хв, в залежності від індивідуального підходу до кожної дитини.

Система оцінювання:

Високий рівень (3 бали): дитина розуміє завдання і виконує його правильно згідно інструкцій логопеда. Дії – чіткі та узгоджені, дитина зацікавлена в успішному досягненні кінцевого результату.

Середній рівень (2 бали): дитина відразу ж розпочинає співпрацю з логопедом, але не може самостійно виконати завдання. Після повторної інструкції чи наочної демонстрації дорослого, дитина здатна виконувати завдання правильно.

Низький рівень (1 бал): дитина не може виконати завдання самостійно, хоча адекватно реагує на процес навчання. Проте після навчання вона не переходить до самостійного виконання завдання і потребує спільного виконання його.

Завдання не виконано: дитина не розуміє суті завдання, , не намагається розпочати його виконання і не проявляє зацікавленості у досягненні успішного чи прийнятного кінцевого результату.

Загальна кількість балів:

Високий рівень: 32 – 36.

Середній рівень: 15 – 31.

Низький рівень: 10 – 14.

Протягом періоду дослідження був сформований графік відвідування

занять дітей з контрольної групи на балансирі за авторською методикою. Дослідження ускладнюється воєнним станном та дистанційною формою освіти у школах прифронтового міста. Попередньо проводилася діагностика когнітивних функцій дитини і сенсорних систем, особливостей емоційно-вольової сфери. Тривалість занять та послідовність вправ було підібрані за віком учасників групи. При оцінці результатів дітей ми орієнтувалися на наступні чинники: прийняття і розуміння завдання, способи виконання, бажання контактувати з психологом і приймати допомогу, реакція на невдачу, прагнення дитини спробувати ще раз, ставлення до результату виконання завдання.

Під час оцінки ми звертали увагу на те, як дитина вирішує поставлені завдання з писемного мовлення перед собою. Ми відзначали, чи діють вони цілеспрямовано, чи звертаються за допомогою, чи намагаються подолати труднощі в написанні самостійно. Також ми виявляли, яка саме допомога необхідна дитині під час занять та поза ними: пояснення, вказівки, повторення інструкцій, навідні питання, показ дій наочним прикладом.

2.2. Особливості здійснення логопедичної роботи щодо формування і розвитку навичок письма в дітей означеної категорії

Логопедична робота з дітьми, які мають дисграфію, спрямована на формування та розвиток навичок письма, включає використання різних методик, серед яких ефективним інструментом є балансир. Балансир – це спеціальний пристрій, що дозволяє дитині підтримувати рівновагу та координувати рухи під час виконання вправ. Його застосування має кілька важливих аспектів:

- Розвиток моторики: балансир допомагає розвивати загальну та дрібну моторику, яка є важливою для письма. Виконуючи вправи на балансирі, дитина вчиться координувати рухи рук і тіла, що сприяє кращому контролю над рукою

під час написання літер;

- Поліпшення координації: вправи на балансирі сприяють розвитку координації між зоровими, слуховими та руховими центрами. Це важливо для усвідомленого контролю рухів під час письма, що зменшує кількість помилок, характерних для дисграфії;
- Формування просторового сприйняття: балансир допомагає дитині краще орієнтуватися у просторі, що необхідно для правильного розміщення елементів на аркуші паперу під час письма. Це сприяє формуванню правильного зображення букв і їхнього розташування.
- Розвиток концентрації та уваги: робота на балансирі вимагає від дитини значної концентрації та уваги, що позитивно впливає на їхню здатність зосереджуватися під час письма. Це важливо для дітей з дисграфією, які часто мають труднощі з утриманням уваги на завданні;
- Сенсомоторна інтеграція: балансир допомагає інтегрувати різні сенсорні системи дитини (зорову, слухову, тактильну), що є важливим для гармонійного розвитку навичок письма. Завдяки цьому дитина краще розуміє зв’язок між звуком, зображенням літери та її написанням.
- Психоемоційна стабілізація: виконання вправ на балансирі може мати заспокійливий ефект, що важливо для дітей з дисграфією, оскільки вони часто відчувають стрес і тривогу під час письмових завдань. Психоемоційна стабілізація сприяє кращому засвоєнню навичок письма.

Отже, використання балансиру в логопедичній роботі з дітьми, що мають дисграфію, є ефективним методом, який сприяє комплексному розвитку навичок письма, знижуючи рівень труднощів, пов’язаних із порушеннями письма.

Авторські нейрокорекційні вправи на балансирі для дітей з дисграфією:

1. ВПРАВА «ТОЧНО В ЦІЛЬ»

Мета: вправа на балансирі допоможе покращити рівновагу та координацію рухів, що особливо важливо для дітей з порушеннями моторики

та іншими особливостями, пов’язаними з руховою активністю, а також ігрова вправа на балансирі надає багато сенсорних вражень, що може допомогти в сенсорній інтеграції для дітей з дисграфією або іншими порушеннями сенсорної обробки.

Обладнання: дошка-балансир, дошка з цифрами та мішечки з піском (або крупа).

Періодичність проведення: заняття можна починати з 6 років. Необхідні регулярні заняття – 3-4 рази в тиждень, приблизно по 20-30 хвилин.

Хід: дитина стає на балансир та втримує рівновагу. Перед дитиною знаходиться дошка на відстані 50-60 см від балансиру.

1. Дитина, стоячи на балансирі та втримуючи рівновагу, мішечком намагається влучити у цифру на дошці, слідкуючи за тим, скільки разів плескає у долоні логопед;

2. Дитина сама називає цифру на дошці перед нею, та намагається влучити.

Очікувана користь: мозочкова стимуляція за допомогою ігрової вправи «Точно в ціль» підходить для дітей з дисграфією та сприяє інтеграції сенсорної інформації з руховими діями. Це допомагає дітям з дисграфією краще контролювати свої рухи під час письма, зменшуючи кількість помилок, пов’язаних з недостатньо скоординованими рухами руки.

2. ВПРАВА «М’ЯЧИК В КОШИК»

Мета: за допомогою фізичної активності на балансирі та одночасному виконанні вправ досягти точності написання, що може бути особливо важливим для не лише для дітей з дисграфією, але й для дітей з ООП.

Обладнання: дошка-балансир, кошики та легкі м’ячики (наприклад, для сухого басейну).

Періодичність проведення: заняття можна починати з 6 років. Необхідні регулярні заняття – 3-4 рази в тиждень, приблизно по 20-30 хвилин.

Хід: дитина стає на балансир та втримує рівновагу. Перед дитиною знаходяться кошики на відстані 50-60 см від балансиру.

1. Дитина, стоячи на балансирі та втримуючи рівновагу, м’ячиком намагається влучити у кошик перед нею;

2. Дитина під час влучання у кошик, називає колір м’ячика.

Очікувана користь: мозочкова стимуляція за допомогою ігрової вправи «М’ячик в кошик» підходить для дітей з дисграфією для підвищення концентрації уваги перед заняттям з письма. Робота на балансирі допоможе підготувати дітей до адаптації до навантаження писемного мовлення у середній ланці школи.

3. ВПРАВА «ПОВТОРЮЙ ЗА МНОЮ»

Мета: за допомогою поєднання заняття на балансирі та цілеспрямованої, систематичної і планомірної роботи з розвитку дрібної моторики рук у дітей із дисграфією у шкільному віці можна досягти поліпшення писемних функцій, підготовка кисті рук до письма та підвищення працездатності кори головного мозку.

Обладнання: дошка-балансир, система вправ для розвитку дрібної моторики.

Періодичність проведення: заняття можна починати з 6 років. Необхідні регулярні заняття – 3-4 рази в тиждень, приблизно по 20-30 хвилин.

Хід: дитина стає на балансир та втримує рівновагу. Перед дитиною стає логопед на відстані 1-1,5 м.

1. Дитина, стоячи на балансирі та втримуючи рівновагу, слідкує за рухами рук логопеда;

2. Логопед почергово показує вправи та просить повторити.

Схема 1. Почергова зміна положень рук (повторювати 5-7 разів).



Рисунок 2.1 – Почергова зміна положень рук (повторювати 5-7 разів)



Рисунок 2.2 – Почергова зміна положень рук за схемою 1 після плеску в долоні (повторювати 5-7 разів)

Схема 2. Почергова зміна положень рук за схемою 1 після плеску в долоні (повторювати 5-7 разів)

Уточнення: перехід до наступної схеми можливий після того як дитина усвідомила і відтворила без помилок попередні вправи.

Схема 3. Почергово доторкнутися до носика і вушка.

Схема 4. Перехрестити руки і знову доторкнутися до вуха і носа

Схема 5. Змінити положення рук. Повторити 5-7 разів.

Уточнення: перехід до наступної схеми можливий після того як дитина усвідомила і відтворила без помилок попередні вправи.

Очікувана користь: під час корекційно – розвивальної вправи на балансирі, що включала в себе комплекс завдань для розвитку дрібної моторики, відбувається формування та виправлення порушень рухово-кінестетичної, зорово – просторової функції сприйняття.

4. Закінчення вправ. 5 хвилин перерви на відпочинок.

Важливо, щоб програма занять була індивідуально розроблена під окремий випадок і враховувала особливості кожної дитини з дисграфієюта пам’ятати, що ефективність занять на балансирі може варіюватися в залежності від віку дитини, її індивідуальних потреб та можливостей.

Перед початком дослідження позитивного впливу нейрокорекційних вправ на балансирі на когнітивні функції дітей з дисграфією, було проведене анкетування батьків чи опікунів та спостереження за контрольною групою. Розглянемо вплив нейрокорекційних вправ на дошці Бельгоу на прикладі пункту 13.1. завдання «Знайти тінь предмету»: перша група карток містить

зображення тіні білки, повітряної кульки, парасольки, їжака; друга група – сюжетна картинка з повним зображенням предметів, на якій є відповідні (білка, повітряна кулька, парасолька, їжак). Дитина повинна співвіднести силуетні зображення на першої групи карток з відповідними предметними картинками з другої групи.

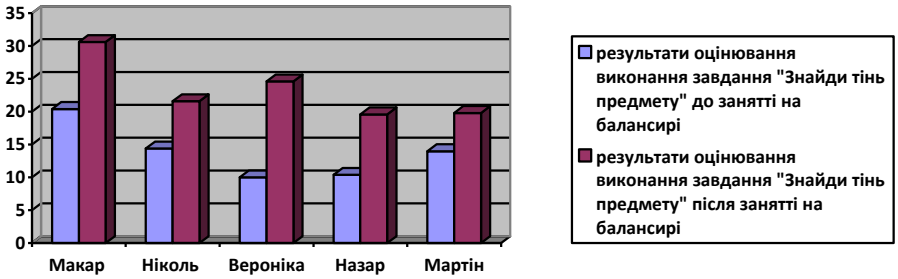


Рисунок 2.3 – Результати оцінювання виконання завдання «Знайди тінь предмету»

На початковому етапі оцінки зорової пам’яті дітей за допомогою виконання завдання «Знайди тінь предмету» діти продемонстрували досить низький рівень виконання завдання. Мартіну та Вероніці треба було додатково пояснювати завдання. Після виконання авторської програми нейрокорекційних вправ на балансирі, повторна діагностика дозволила говорити про зростання рівня виконання завдання до середнього: Макар (зростання ефективності на 10 %), Ніколь (13%), Вероніка (11,5%), Назар (10,3 %), Мартін (12 %).

Відпрацювання рівноваги на балансирі сприяло розвитку координації рухів та просторової уяви. Це допомогло дітям краще розуміти відношення між об’єктами та їхніми тінями, що полегшує виконання завдання. Також, заняття на балансирі підвищило рівень уваги та концентрації, що сприяло уточненню спостережень та збільшенню точності в пошуку тіні предмету.

Виконання пункту 13.2. завдання з контуром «Намалюй контур» до та після заняття на балансирі демонструє зростання ефективності якості виконання вправи дітьми Макар (зростання ефективності на 9 %), Ніколь (10%), Вероніка (9,5%), Назар (12,3 %), Мартін (11 %).

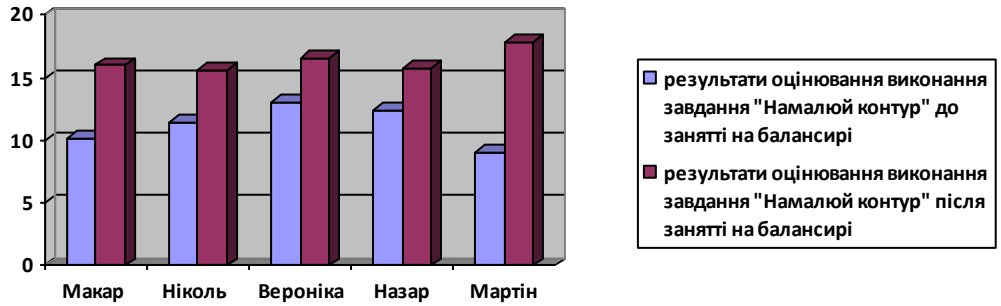


Рисунок 2.4 – Зростання ефективності якості (у %) виконання вправи «Намалюй контур»

Завдання, що пропонувалися на початку дослідження та вже після закінчення комплексу вправ на балансирі схожі за алгоритмом виконання, але відмінні за контекстом, для того щоб виключити момент впізнаваності.

13.3. Завдання «Проба Поппельрейтера».

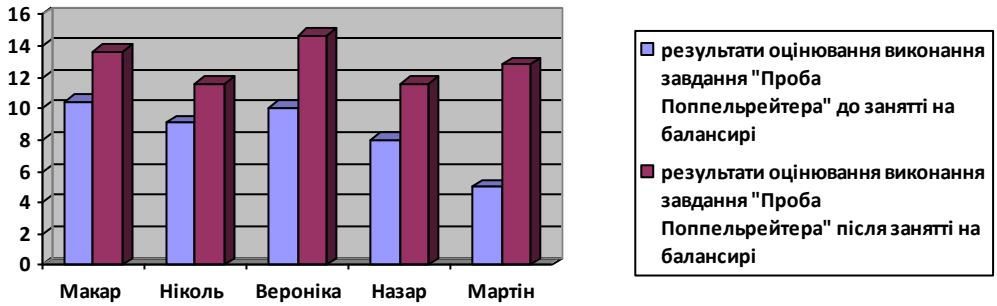


Рисунок 2.5 – Результати дослідження впливу нейрокорекційних вправ на балансирі на якість виконання проби Поппельрейтера

Вправи на балансирі стимулювали роботу нервової системи та сприяли підвищенню рівня уваги та концентрації у дітей з дисграфією. Це позитивно вплинуло на їхню здатність фокусуватись на виконанні завдань, таких як проба Поппельрейтера. Дослідження виявило, що нейрокорекційні вправи на балансирі сприяюли покращенню когнітивних функцій дітей з дисграфією, таких як сприйняття, пам’ять та виконавчі функції. У всіх дітей було відзначено покращення якості виконання завдання: з низького рівня до наближеного до

середнього.

16.2. Дошки Сегена (три рівня складності).

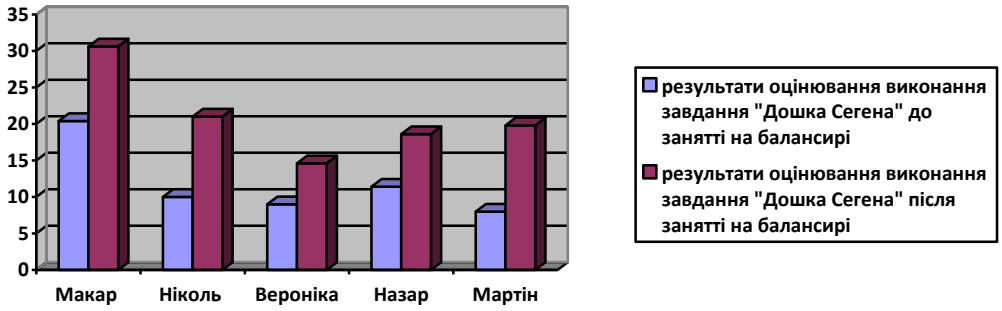


Рисунок 2.6 – Динаміка покращення когнітивних функцій дітей з дисграфією («Дошка Сегена»)

Використання балансиру активізувало нервову систему дітей, що покращило їхні когнітивні функції та здатність до концентрації, що є важливими аспектами для успішного проходження завдань на дошці Сегена.

Регулярне використання балансиру протягом 3 місяців сприяло підвищенню рівня уваги та зосередженості дітей з дисграфією. Це допомогло їм краще сприймати інформацію та аналізувати завдання, що стоїть перед ними на дошці Сегена. Макар (зростання ефективності на 11 %), Ніколь (12%), Вероніка (8,5%), Назар (12,3 %), Мартін (14 %). Під час дослідження зафіксовано зниження частоти прояву негативних реакцій на невдачі після проходження дітьми авторської програми нейрокорекційних вправ.

17. Динамічний праксис.

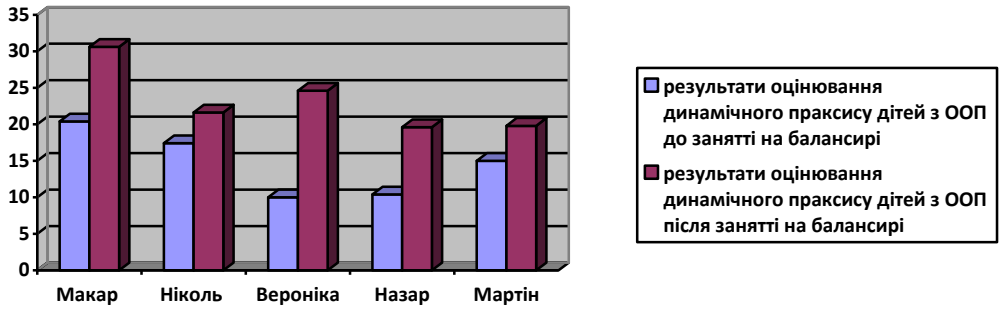


Рисунок 2.7 – Результати оцінювання динамічного праксису

Заняття на балансиру сприяло розвитку рухової координації, включаючи уміння відтворювати послідовні рухи і контролювати свої рухи в просторі. Особливі успіхи мала Вероніка, менше прогресу проявила Ніколь. Це може полегшило виконання завдань, які передбачали складні рухи або послідовність дій, що є важливим для поліпшення динамічного праксису.

Заняття на балансиру сприяло розвитку навичок самоконтролю та здатності до регулювання рухів. Покращена здатність до уваги допомогла дітям краще сприймати та аналізувати інформацію, необхідну для виконання рухових завдань.

19. Дослідження моторики.

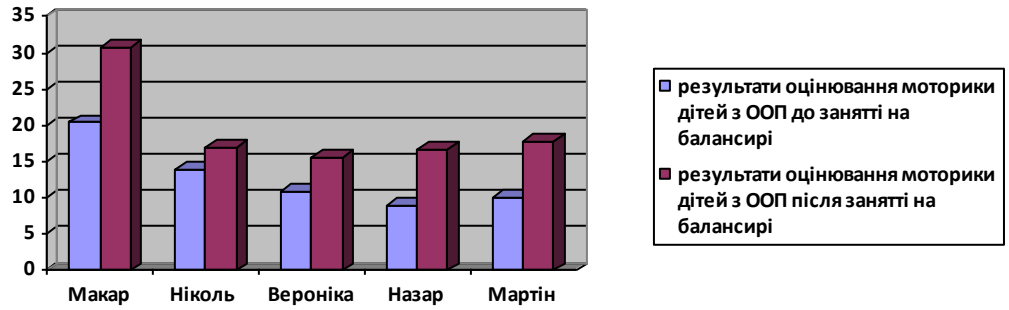


Рисунок 2.8 – Результати оцінювання моторики дітей

Діти з контрольної групи мають проблеми з просторовим сприйняттям та відчуттям свого тіла у просторі. Заняття на балансиру допомогло їм краще розуміти просторові відношення та розвивати пропріоцептивну відчутливість.

Виконання вправ на балансирі вимагало від дітей з дисграфії зосередженості та уваги на своїх рухах. Це відчутно покращило їхню здатність до концентрації та сприяло загальному розвитку моторики. Рівень виконання комплексу вправ на перевірку моторики (див. анкету) у всіх дітей контрольної групи на початку дослідження був низьким. Після проходження авторського курсу нейрокорекційних вправ на балансирі – рівень зріс до середнього.

21. Інтелектуальний розвиток (серія сюжетних картинок за методикою Бернштейна, серія із чотирьох картинок).

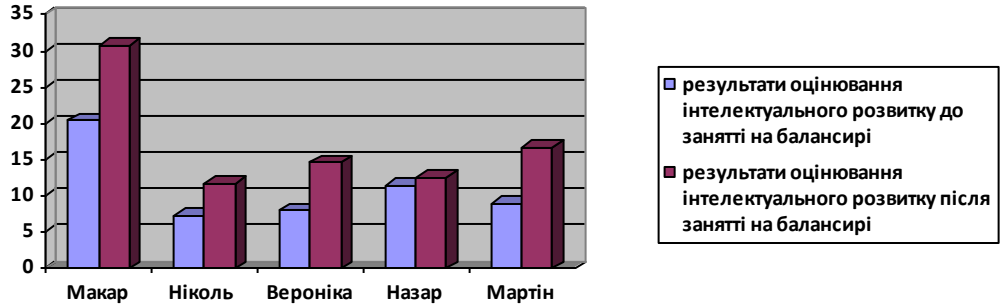


Рисунок 2.9 – Результати оцінювання інтелектуального розвитку

Вправи на балансирі стимулювали роботу мозочку, сприяючи розвитку когнітивних функцій, таких як сприйняття, увага, концентрація та пам’ять. Це поліпшило здатність дітей з дисграфією до аналізу та розв’язання різних завдань, що сприяє їхньому інтелектуальному розвитку. Після завершення дослідження було відзначено підсилення цікавості дітей до творчості.

Практичні результати впровадження авторської системи нейрокорекційних вправ на балансирі (протягом 3 місяців):

Макар Ш. Заняття на балансирі допомогло Макару розвивати моторику та координацію рухів. Це особливо важливо, оскільки у нього спостерігається утруднена дрібна моторика та несформований пальцевий праксис. Заняття на балансиру сприяло покращенню концентрації та уваги Макара. Це може допомогти зменшити труднощі концентрації довільної уваги, що він зараз відчуває.

Вправи на балансирі також сприяли стимуляції сенсорних систем Макара, допомагаючи йому краще сприймати і обробляти інформацію з навколишнього середовища. Успіх у виконанні вправ на балансирі підвищило впевненість Макара в собі та його самооцінку. Це стимулювання бажання спробувати нові завдання та розвивати самостійність.

Після занять на балансирі Макар почав активніше взаємодіяти з іншими дітьми та дорослими, що сприяло покращенню його соціальних навичок та спілкування.

Ніколь Н. Вправи на балансирі допомогли Ніколь каналізувати свою

енергію та знизити рівень гіперактивності. Під час занять вона зосереджувалася на підтримці балансу, що сприяло зменшенню розсіювання уваги. Виконання вправ на балансирі вимагало від Ніколь зосередження на своїй позиції та рухах, що сприяло покращенню її здатності до концентрації та уваги. Заняття на балансирі допомогли Ніколь розвивати координацію рухів та зміцнювати м'язи. Це поліпшило її здатність до координації рухів та підтримки стійкого стану. Заняття на балансирі допомогли Ніколь навчитися контролювати свої емоції та реакції на стресові ситуації. Під час виконання вправ вона поліпшила контроль за своїм тілом та емоціями. Успіх у виконанні вправ на балансирі підвищило впевненість Ніколь в собі та покращити її самооцінку. Це сприяло підвищенню її відчуття власної компетентності.

Вероніка С. Виконання вправ на балансирі допомогло Вероніці зміцнити м'язи та покращити її координацію рухів. Це особливо важливо для дітей з моторною алалією. Виконання нейрокорекційних вправ на балансирі допомогло Вероніці розвивати стійкість та покращити її рівновагу. Це допомогло дитині частіше уникати падінь та травм. Вероніка покращила здатність до концентрації та уваги. Виконання вправ на балансирі вимагало від неї уваги до свого позиціювання у просторі та рухів, що сприяли зосередженню. Рідні та педагоги в школі відзначили покращення загального настрою дівчинки та поліпшення її когнітивних навичок.

Назар К. Після завершення комплексу вправ на балансирі протягом 3 місяців, у дитини відзначається збільшення активного словника, загальне поліпшення моторики та координації рухів. Педагоги відзначають зменшення випадків травмування дитини під час перебування у школі та покращення уваги та концентрації як на колективних заняттях та і під час індивідуальних. Рідні Назара відзначили зниження рівня тривоги та стресу. Частота негативних реакцій на зовнішні подразники зменшилася в кілька разів, загальний стан дитини поліпшився. Назар почав частіше контактувати з іншими дітьми та став більш впевненим у собі.

Мартін Р. Заняття на балансирі допомогли дитині покращити свою

моторику та координацію рухів, зміцненню м’язів і покращенню балансу, що значно полегшило його рухову активність і здатність до самостійного пересування. Успіх у виконанні вправ на балансирі позитивно позначилося на самооцінці та самовпевненості Мартіна. Це допомогло йому відчувати себе більш впевнено та компетентно, збільшення контактів з іншими дітьми, спроби взаємодії у спільній грі – покращення навичок соціальної взаємодії та знаходження спільної мови з однолітками. Педагоги відзначають підвищення якості виконання письмових завдань дитиною на розвиток когнітивних навичок.

2.3 Методичні рекомендації щодо формування і розвитку навичок письма в молодших школярів

Сучасна освіта стикається з численними викликами, серед яких важливе місце займає корекція мовленнєвих порушень у дітей. Зокрема, дисграфія, яка проявляється у труднощах із написанням, є одним із найпоширеніших мовленнєвих розладів у молодших школярів. У цьому контексті дослідження впровадження нових методик, таких як балансир та дошка Бельгоу, відкриває нові можливості для ефективної корекційної роботи логопеда. Основною метою даних рекомендацій є формування та розвиток навичок письма в молодших школярів з дисграфією за допомогою балансира.

Сенсорна інтеграція є важливим процесом, що забезпечує організацію стимулів, які сприймаються органами чуття. Вона безпосередньо пов’язана з розвитком мовлення та рухової активності дітей. Згідно з дослідженнями, недостатня інтеграція може призводити до проблем із писемним мовленням. Метод мозочкової стимуляції М. Більгоу передбачає активне використання всіх сенсорних систем дитини, що, в свою чергу, позитивно впливає на розвиток її моторики та мовлення.

Балансир сприяє активізації функцій головного мозку та розвитку

координації рухів. Під час занять діти виконують вправи, що стимулюють їхні вестибулярні, пропріоцептивні та інші сенсорні системи. Це дозволяє не лише поліпшити фізичну підготовку, а й розвинути когнітивні функції, які є критично важливими для успішного оволодіння письмом.

Заняття для розвитку навичок письма в молодших школярів включають в себе такі етапи:

1. Підготовка та розминка. Легкі фізичні вправи для активізації м'язів та підготовки до основної частини заняття.

2. Вправи на балансирі. Виконання спеціальних вправ, таких як «Точно в ціль», «М'ячик в кошик», «Повторюй за мною», які сприяють розвитку координації, сенсорної інтеграції та письмових навичок.

3. Завершення. Обговорення результатів занять, зворотний зв'язок від дітей, підведення підсумків.

Перед початком занять необхідно провести діагностику стану дітей, оцінити їхню моторну активність, емоційний фон та готовність до навчання. Важливо враховувати індивідуальні особливості кожної дитини, зокрема її рівень дисграфії, щоб адаптувати вправи під її потреби.

Методичні рекомендації перед початком занять на балансирі

1. Почніть заняття з показу балансиру дитині. Розкажіть про його цікаві можливості, як він допомагає розвивати рівновагу, координацію та впевненість у собі. Ви можете навести приклади вправ, які можна виконувати на балансирі, щоб зацікавити дитину.

2. Дайте дитині можливість тактильно вивчити балансир. Нехай вона спробує погойдатися на «магічній дошці», яка зможе стати для неї місцем гри та експериментів. Це дозволить дитині звикнути до предмета і зменшить тривожність перед виконанням вправ.

3. Підтримуйте дитину при перших спробах роботи на балансирі. Ваша допомога може бути як фізичною (наприклад, тримання за руки або пояс), так і емоційною – підбадьорюючими словами, щоб дитина відчула себе впевненіше.

4. Розкажіть дитині казку про балансир, який перетворюється на «літаючу

тарілку». В цій історії ви можете включити елементи фантазії, які допоможуть дитині адаптуватися до незнайомої ситуації та побачити балансир як чарівний об’єкт, що відкриває нові можливості.

5. Заохочуйте дитину, відзначаючи її досягнення під час занять. Хваліть за кожен успіх, незалежно від його масштабу, та підбадьорюйте в разі невдачі, запевняючи, що помилки – це частина навчання. Це допоможе формувати позитивне ставлення до занять та підвищить мотивацію.

6. Перед початком занять переконайтеся, що балансир розташований на безпечній, рівній поверхні, щоб уникнути травм. Переконайтесь, що дитина одягнена у безпечне взуття, яке не ковзає та забезпечує добру підтримку. Навчіть дитину дотримуватися правил безпеки під час виконання вправ на балансирі.

Ці рекомендації допоможуть створити безпечне та приємне середовище для занять, а також сприятимуть розвитку дітей через гру та фізичну активність.

Для попередньої, проміжної та заключноїоцінки результатів можна використовувати модифіковану методику Г. Волкової, яка дозволяє детально аналізувати мовленнєві та немовленнєві процеси розвитку дітей. Важливо враховувати не лише якість виконання завдань, а й емоційне сприйняття процесу навчання.

Термін застосування балансиру для розвитку письмових навичок у дітей з дисграфією протягом навчання з 2 по 4 класи є обґрунтованим з кількох причин:

1. Під час 2-4 класів відбувається інтенсивний розвиток письмових навичок. В цьому віці діти переходять від простих до більш складних письмових форм, таких як складання речень, абзаців та текстів. Використання балансиру може допомогти дітям з дисграфією розвивати моторику рук і координацію, що є критично важливим для формування правильних письмових навичок.

2. Балансир активізує дрібну моторику, що є важливим аспектом для

розвитку письма. Регулярні заняття (3-4 рази на тиждень) протягом 20-30 хвилин дозволяють дітям зміцнити м’язи рук, що позитивно вплине на їх здатність тримати ручку та контролювати рухи під час письма.

3. Заняття можуть бути адаптовані відповідно до потреб кожної дитини, що дозволяє забезпечити максимально ефективне навчання. У дітей з дисграфією можуть бути різні труднощі, тому важливо використовувати індивідуальні підходи до занять, які враховують їх унікальні потреби.

4. Заняття на балансирі можуть знизити рівень тривоги у дітей, допомагаючи їм адаптуватися до письмових навантажень. Граючи і тренуючи свої навички в невимушеній атмосфері, діти стають більш впевненими у собі, що є важливим фактором у процесі навчання.

5. Заняття на балансирі можуть проводитися в групах, що сприяє розвитку соціальних навичок. Взаємодія з однокласниками під час фізичних активностей може допомогти дітям з дисграфією налагодити соціальні зв’язки і покращити їх комунікативні навички, що також позитивно вплине на загальний розвиток.

Таким чином, впровадження занять на балансирі в навчальний процес для дітей з дисграфією в період з 2 по 4 класи є важливим та доцільним кроком, який може значно полегшити розвиток письмових навичок і загальний навчальний процес.

Використання балансира для мозочкової стимуляції в роботі логопеда є ефективним підходом для формування та розвитку навичок письма у дітей з дисграфією. Інтеграція рухових і корекційних методик сприяє не лише покращенню писемного мовлення, а й розвитку загальної моторики та соціальної адаптації дітей. Подальше дослідження цієї теми допоможе виявити нові можливості для покращення навчального процесу в умовах шкільної освіти.

ВИСНОВКИ

У багатьох молодших школярів із серйозними порушеннями усного і писемного мовлення виявляються труднощі з концентрацією уваги, обмежений обсяг уваги та нестійка здатність до її переключення. Також спостерігається порушення короткочасної словесно-логічної пам’яті, дефіцит динамічного праксису та недостатній рівень графомоторної координації. Хоча наукових досліджень, присвячених дисграфії, досить багато, питання ефективної корекції цих порушень у молодших школярів залишається одним із найскладніших і поки що не повністю вирішеним.

Формування рухових функцій, зокрема дрібної моторики рук, відбувається в процесі взаємодії дитини з навколишніми предметами. Початок розвитку руки в онтогенезі припадає на хапальні й обмацувальні рухи. Далі маніпуляції з об’єктами дають дитині перший досвід пізнання світу, що сприяє формуванню предметного мислення і розвитку дрібної моторики кистей і пальців. Це, у свою чергу, позитивно впливає на розвиток мовленнєвих та сенсорно-моторних функцій. Особливим чинником, який може впливати на динамічну організацію довільних рухів рук у дітей, є ліворукість. У таких дітей часто спостерігаються недостатня плавність рухів, їхня уповільненість та відсутність автоматизованості, що особливо помітно при письмі та малюванні.

З огляду на широкий спектр показників за всіма критеріями та компонентами, для забезпечення оптимальної діагностики та достовірності результатів було обрано найбільш інформативні методики, серед яких як загальноприйняті, так і адаптовані:

- Реципрокна координація
- Оцінка динамічного праксису
- Кінестетичний праксис
- Оцінка ритмів
- Проба Хеда (просторовий праксис)

- Дослідження зорового гнозису
- Проба на зорові асоціації
- Оцінка зорово-просторової пам’яті
- Копіювання тривимірного об’єкта та малюнка будинку
- Оцінка слухо-мовленнєвої пам’яті.

На підготовчому етапі експерименту було розроблено програму занять із вправами на балансирі для дітей з дисграфією, яка включала наступні вправи:

1. Вправа «Точно в ціль»

2. Вправа «М’ячик в кошик»

3. Вправа «Повторюй за мною»

Цей комплекс спрямований на покращення моторики, координації та сенсомоторної інтеграції, що сприятиме розвитку навичок письма та інших когнітивних функцій у дітей із дисграфією.

Застосування дошки Більгау, як інструмента нейрокорекційних вправ для розвитку навичок у дітей, продемонструвало значну позитивну динаміку за кількома ключовими показниками протягом тримісячного періоду.

1. У всіх дітей, які брали участь у програмі, спостерігалося покращення дрібної та загальної моторики. Вправи на балансирі сприяли зміцненню м’язів, стабілізації рівноваги та координації, що допомогло дітям уникати частих падінь та травм. Цей аспект особливо важливий для дітей із такими особливостями, як моторна алалія (Вероніка) або порушення дрібної моторики (Макар).

2. Вправи вимагали від дітей постійного контролю позиції та рухів, що сприяло розвитку здатності до концентрації та уваги. Учасники (наприклад, Ніколь і Назар) показали зменшення гіперактивності та розсіювання уваги, що допомогло їм краще зосереджуватися на навчальних завданнях.

3. Успіх у виконанні вправ на балансирі зміцнив самооцінку учасників та їхню впевненість у власних силах. Це стимулювало бажання пробувати нові завдання та взаємодіяти з однолітками, сприяючи розвитку соціальних навичок. Наприклад, Мартін і Назар стали активніше контактувати з іншими дітьми, що

позитивно вплинуло на їхню соціальну адаптацію.

4. У деяких дітей, таких як Вероніка та Ніколь, заняття на балансирі допомогли покращити когнітивні навички, зокрема здатність до обробки інформації. Діти почали краще контролювати емоції та реакції на стрес, що сприяло загальному покращенню їхнього емоційного стану.

Таким чином, вправи на дошці Більгау виявилися ефективним інструментом для всебічного розвитку дітей з різними труднощами, допомагаючи їм поліпшити фізичні, когнітивні та соціальні навички.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Андрусишина Л. Психологічні характеристики загальнофункціональних механізмів мовлення у старших дошкільників із ЗНМ. *Теорія і практика сучасної логопедії.* 2007. С. 18–23.
2. Аль-Мраят О. Формування графомоторних навичок у дітей з аутизмом: теоретичні засади і шляхи реалізації *Актуальні питання корекційної освіти :* зб. Наук. Праць. 2019. №14. URL: http://aqce.com.ua/vipusk-n14-2019/al-mrajat-ob- formuvannja-grafo-motornih-navichok-u-ditej.html (дата звернення: 20.09.2024).
3. Барищук Г. Як усунути вади письма: Дидактичний матеріал. Тернопіль : Богдан, 2003. 4-40.
4. Бартєнєва Л. Підготовка дітей із загальним недорозвитком мовлення старшого дошкільного віку до оволодіння орфографією: дис.канд. пед. наук: 13.00.03. Київ, 2000. 201 с.
5. Бартєнєва Л. Передумови формування орфографічної навички у дітей дошкільного віку з НЗНМ. Теорія і практика сучасної логопедії : зб. наук. праць. Київ : Актуальна освіта, 2004. Вип. 1. URL: http://wikipage.com.ua/1x9766.html (дата звернення: 20.09.2024).
6. Брушневська І. Формування комунікативного компонента мовленнєвої діяльності дітей п’ятого року життя із загальним недорозвитком мовлення: дис.канд. пед. наук: 13.00.03. Київ, 2018. 258 с. 4.
7. Брянцева Г. Реалізація комп’ютерної підтримки інноваційних технологій корекції дисграфій. *Ukrainian Journal of Educational Studies and Information Technology*. 2017. Vol. 5. № 4.
8. Бондарь В. Спеціальна педагогіка: Понятійно-термінологічний словник / За редакцією акад. В. І. Бондаря. Луганськ: Альма-матер, 2003. 436 с.
9. Вашуленко М. Концепція мовної освіти в Україні. *Рідна школа*. 1994. № 9. С. 71-77.

10. Винокур А. Навчання зв’язної мови учнів-дисграфіків 5 класу логопедичної школи. Київ, 1971. 234 с.
11. Галущенко В. Впровадження кінезіотерапевтичних вправ у реабілітаційно-комплексній роботі з дітьми. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 19 : Корекційна педагогіка та спеціальна психологія*. 2014. Вип. 27. С. 44-48. URL : http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nchnpu_019_2014_27_11 (дата звернення: 20.09.2024).
12. Грабовенко Є. Основи оволодіння навичкою письма учнів початкових класів. *Збірник наукових праць студентів, аспірантів, докторантів і молодих вчених «Молода наука-2024»*: у 5 т. Запоріжжя : ЗНУ, 2024. Т.1. С. 501-502.
13. Данілавічютє Е. Методика подолання фонемо-графічних відхилень у молодших школярів з ДЦП. *Теорія і практика сучасної логопедії : зб. наук. праць*. Київ : Актуальна освіта, 2018. Вип. 1. С. 99–134.
14. Державний стандарт початкової освіти. Про внесення змін до Державного стандарту початкової освіти : постанова Кабінету Міністрів України № 688 від 24.07.2019 р. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/688-2019-%D0%BF/paran5 (дата звернення: 20.09.2024)..
15. Ельконін Д. До питання періодизації психологічного розвитку в дитячому віці. *Загальна психологія*. 1971. № 4. С. 6–20.
16. Журавльова Л.С. Діти молодшого шкільного віку з мовленнєвими порушеннями у системі освіти. *Науковий часопис НПУ імені М.П.Драгоманова*. Серія № 19 : Корекційна педагогіка та психологія: зб. наук. праць. Київ : НПУ імені М.П. Драгоманова, 2016. Вип. 32. Ч 1. С. 101-107.
17. Журавльова Л. Комплексна діагностика та корекція мовленнєвого розвитку молодших школярів із дисграфією : дис. ... докт. пед. наук : 13.00.03 – корекційна педагогіка. Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова. Київ, 2021. 706 с.

17. Журавльова Л.С. До проблеми корекції мовленнєвого розвитку молодших школярів із дисграфією. *Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки). Збірник наукових праць* / за ред. В.М.Синьов, О.В.Гаврилова. Вип. 7 у 2-х томах; Кам'янець-Подільский : ПП Медобори -2006, 2016. Т.1. С. 133-144.
18. Журавльова Л. Сучасні підходи до вивчення порушень мовленнєвого розвитку молодших школярів. *Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки): збірник наукових праць* / за ред. В.М.Синьова, О.В.Гаврилова. Вип. 8;Кам'янець-Подільский: ПП Медобори 2006, 2016. С. 89-101.
19. Журавльова Л. Сучасний стан логопедичної практики корекційної роботи з молодшими школярами з дисграфією. *Корекційна педагогіка та спеціальна психологія : зб. наук. праць.* Київ : Видавництво НПУ імені М. П. *Драгоманова*, 2017. Вип. 34. С. 24–32.
20. Заплатинська А. Технології «сенсорної інтеграції» в системі корекційної психолого-педагогічної роботи з особами із порушеннями психофізичного розвитку. *Матеріали науково-практичної конференції з міжнародною участю*. Львів, 31 серпня – 1 вересня 2012 р. Львів, 2012. С. 65–71.
21. Ільяна В. Корекція дислексій в учнів молодших класів спеціальних шкіл для дітей з тяжкими порушеннями мовлення : дис. … канд. пед. наук : 13.00.03. Київ, 2010. 30 с.
22. Камінська О., Закревська А. Сенсорна інтеграція, або Як допомогти кожній дитині. *Дошкільне виховання* : наук.-метод. журнал для педагогів і батьків. 2017. № 11. С. 24–29.
23. Коваль Л. Значення фонематичного компоненту в системі передумов формування писемних навичок у дітей з ДЦП. *Український логопедичний вісник : зб. наук. праць*. Київ : Актуальна освіта, 2010. Вип. 1. С. 39–42.
24. Коломієць Ю., Ніжинська О. Особливості порушень писемного мовлення у молодших школярів загальноосвітніх шкіл. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова*. Серія

19: Корекційна педагогіка та психологія : збірник наукових праць. Київ : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2012. Вип. 21. С. 118-123.

25. Кондратенко Л., Прищепа О. Технологія попередження дисграфії. Київ, 2005. 230 с.
26. Конопляста С., Сак Т. Логопсихологія : навчальний посібник. Київ : Знання, 2012. 293 с.
27. Критерії діагностики і психотерапії розладів психіки та поведінки. *Новини української психіатрії*. Харків, 2003. URL : http://www.psychiatry.ua/books/criteria/paper18.htm (дата звернення: 20.09.2024).
28. Лазарєва І. Проблеми профілактики оптичної дисграфії у дітей в умовах загальноосвітнього навчального закладу. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова*. Серія 19, Корекційна педагогіка та психологія : наукове видання / М-во освіти і науки України, НПУ ім. М.П. Драгоманова. Київ : НПУ , 2008. Вип. 9 : До 175річчя НПУ імені М.П. Драгоманова. С. 65-68.
29. Лозович О., Тур Р. Й. Психокорекційна робота в логопедичній практиці: Методичні рекомендації. Херсон : РІПО, 2003. С. 64-73.
30. Мартиненко І. Логопсихологія: курс лекцій : навчальний посібник. 2 вид., виправл. І доповн. Київ : ДІА, 2016. 116 с.
31. Марченко І., Лужецька Г. Корекція уваги у першокласників із тяжкими порушеннями мовлення. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова*. Серія 19: Корекційна педагогіка та психологія : збірник наукових праць. Київ : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2011. Вип. 17. С. 154-160.
32. Методичний посібник з навчання грамоти дітей шостого, сьомого років життя. Київ : Нора принт, 2003. С. 72-76.
33. Пічугіна Т. Рання діагностика дітей із дислексією та дисграфією (методичні рекомендації). *Дефектологія.* 1998. № 1. С. 6-13.
34. Рібцун Ю. Дошкільнятко: корекційно-розвивальна та навчально-виховна

робота з дітьми з фонетико-фонематичним недорозвитком мовлення: навч.-метод. посібн. Київ, 2014. 238 с.

35. Рібцун Ю. Вивчення моторної функції молодших дошкільників із ЗНМ. *Дефектологія*. 2006. № 1. С. 44–48.
36. Рібцун Ю. Звукові намистинки. Формування мовленнєвої полікомпетентності дошкільників. Тернопіль: Мандрівець, 2015. 210 с
37. Рібцун Ю. Корекційна робота з розвитку мовлення дітей п’ятого року життя із фонетико-фонематичним недорозвитком мовлення: прогр.-метод. комплекс. Київ : Кафедра, 2013. 283 с.
38. Сєдих Н. Специфічні порушення письма. *Початкова освіта*. 2006. №10. С. 14-15.
39. Скрипник Т. Сенсорна інтеграція як підґрунтя цілісного розвитку дітей з аутизмом. *Особлива дитина: навчання і виховання*. 2016. Вип. 4 (80) С. 24–31.
40. Соботович Є. Психолінгвістична періодизація мовленнєвого розвитку дітей дошкільного віку. *Теорія і практика сучасної логопедії : збірник наукових праць. Київ : Актуальна освіта*. Вип 1. 2004. С. 7-35.
41. Соботович Є., Тищенко В. Програмні вимоги до корекційного навчання з розвитку мовлення дітей старшого дошкільного віку з вадами інтелекту : програмно-методичний комплекс. Київ : Актуальна освіта, 2004. 144 с.
42. Соботович Є. Критерії оцінювання мовленнєвого розвитку дитини (у його лексичній ланці) на різних вікових етапах. Нормативні показники мовленнєвого розвитку (у його граматичній ланці) дитини дошкільного віку. *Дефектологія*. 2003. №2. С. 2-11.
43. Соботович Є. Нормативні показники мовленнєвого розвитку (в його фонетико-фонематичній ланці) дітей дошкільного віку. *Дефектологія*. 2002. №3. С. 2-4.
44. Тарасун В. Модель процесу породження писемного мовлення як особливої форми комунікації. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова*. Серія 19: Корекційна педагогіка та

психологія : збірник наукових праць. Київ : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2015. Вип. 29. С. 29-102.

45. Тарасун В. Морфофункціональна готовність дітей з особливостями у розвитку до шкільного навчання: діагностика і формування (нейропсихологічний супровід) : монографія. Київ, 2008. 299 с.
46. Тарасун В. Писемне мовлення: запобігання і корекція порушень : науково-методичний посібник. Київ : МП Леся, 2007. 151 с.
47. Тарасун В. Основи теорії і практики логодидактики : підручник для вищих навчальних закладів. Київ : Каравела, 2017. 316 с.
48. Тенцер Л. Діагностика та корекція дисграфії у молодших школярів : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.03. Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова. Київ, 2021. 30 с.
49. Тенцер Л. До проблеми формування мовних понять у молодших школярів із порушеннями писемного мовлення в системі навчання початкового курсу української мови. *Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка*. 2013. Вип. 23. С. 341-349.
50. Тенцер Л. Організація та зміст корекційної логопедичної роботи з молодшими школярами із порушеннями писемного мовлення. *Логопедія*. № 3. 2013. С. 80-90.
51. Тенцер Л. Психолінгвістичні механізми виникнення різних форм дисграфії у дітей молодшого шкільного віку. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 19: Корекційна педагогіка та психологія : збірник наукових праць*. Київ : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2014. Вип. 26. С. 221-227.
52. Тенцер Л. Науково-методичні основи навчання грамоти молодших школярів із дисграфією. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 19: Корекційна педагогіка та психологія : збірник наукових праць*. Київ : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2014. Вип. 27. С. 198-203.
53. Тенцер Л. Обґрунтування та зміст діагностичної методики дослідження

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

54. Тенцер Л. Порівняльний аналіз експериментального вивчення молодших школярів із вадами письма та з нормальним мовленнєвим розвитком. *Логопедія.* № 9. 2016. С. 77-84.
55. Трофименко Л. Формування різних типів семантичних зв'язків між словами у дітей дошкільного віку із ЗНМ. *Дефектологія*. 2005. №4. С. 37 – 40.
56. Трофименко Л. Корекційне навчання з розвитку мовлення дітей середнього дошкільного віку із ЗНМ: Програмно-методичний комплекс. Київ : Актуальна освіта, 2007. 120 с.
57. Трофименко Л. Засвоєння лексико-семантичних мовних явищ дошкільниками із загальним недорозвитком мовлення. *Зб. наукових праць. Матеріали Міжнародної наукової конференції «Тенденції розвитку корекційної освіти в Україні»*. К.: НПУ ім. М.П.Драгоманова. 2008. №11. С. 215-219.
58. Трофименко Л. Формування орієнтування на слово як одиницю мови у дошкільників із ЗНМ. *Дефектологія*. 2011. №4. С. 35-38.
59. Трофименко Л. Корекційне навчання з розвитку мовлення дітей старшого дошкільного віку із ЗНМ Програмно-методичний комплекс. Київ : ПП «Актуальна освіта», 2013. 108 с.
60. Чередніченко Н. Психолінгвістичні та психолого-педагогічні передумови формування навички письма. *Теорія і практика сучасної логопедії: збірник наукових праць*. Київ : Актуальна освіта, 2007. Вип.16. 323 с.
61. Чередніченко Н., Курбатова А. Формування графічної навички письма у дітей з різними вадами мовлення в умовах корекційного навчання : навчально-методичний посібник. Київ : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2009. 96 с.
62. Чередніченко Н. Початковий курс навчання української мови молодших

школярів із тяжкими порушеннями мовлення (ТПМ). Київ : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2017. 205 с.

63. Чередніченко Н., Тенцер Л. Подолання фонемо-графічних помилок у писемному мовленні молодших школярів шляхом використання методики «Письмо без зошита та ручки». *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова*. Серія 19: Корекційна педагогіка та психологія : збірник наукових праць. Київ : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2012. Вип.22. С. 272-275.
64. Чередніченко Н., Тенцер Л. Результати впровадження комплексної системи корекції фонетико-графічних помилок у молодших школярів із дисграфією *Збірник наукових праць Сумського державного педагогічного університету імені А.С. Макаренка «Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології»*. 2020. Вип. 8. С.40 - 57.
65. Чередніченко Н., Тенцер Л. Зміст та організація логопедичної роботи з подолання дисграфії у молодших школярів в умовах корекційного та інклюзивного навчання. *Актуальні питання корекційної освіти : зб. наук. праць*. 2019. № 13 С. 312–324. URL: https://aqce.com.ua/download/publications/527/483.pdf/ (дата звернення: 20.09.2024)..
66. Чередніченко Н., Тенцер Л. Практична реалізація наукових принципів корекційного логопедичного впливу на дітей із порушеннями писемного мовлення. *Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка*. 2012. Вип. 21. С. 172-178.
67. Чередніченко Н., Тенцер Л. Результати впровадження комплексної системи корекції фонетико-графічних помилок у молодших школярів із дисграфією. *Збірник наукових праць Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка «Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології»*. 2020. Вип. 8. С. 40-57.
68. Чередніченко Н., Тенцер Л. Автореферат на авторську методику «Письмо без зошита і ручки» («ПБЗР»). Свідоцтво про реєстрацію авторського права на твір № 101449, 28.12.20, заявка № 103341. 21.12.20; опубл. 28.12.20.

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

70. Хілько А. Навчальний посібник по неврологічних основах логопедії. Слов'янськ: СДПІ, 1994. С. 58-63.

71. Шульженко Д. Методологія інклюзивної форми освіти. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 19 : Корекційна педагогіка та спеціальна психологія*, 2017. Вип. 33. С. 107-117.

72. Baron I. Neuropsychological evaluation of the child. New York, NY: Oxford Universiti Press, 2004. 429 p.

73. Deeney T. «I like to take my own sweet time»: Case study of a Child With Naming-Speed Deficits and Reading Disabilities. *Goldberg Journal of Special Education*. 2001. v. 35, Issue 3. P. 145 -156.

74. Montessori M. Education for a New World. Oxford, England: Clio press, Cop. 1989. Vol.5. 77 p.

75. Montessori M. To Educate the Human Potential. Oxford, England: Clio press, Cop. 1989. Vol.6. 93 Op.

76. Reitan R. The Halstead–Reitan Neuropsychological Test Battery and aging. In T. L. Brink (Ed.), Clinical gerontology: A guide to assessment and intervention. New York: Haworth, 1986. pp. 39-62

77. Snowling M. Developmental dyslexia. *Current Paediatrics*. 2001. № 1(11). P. 10-13.

ДОДАТКИ

Додаток А

Адаптована методика діагностики Г. Волкової

«Методика психопедагогічного обстеження дітей»

1. Загальні відомості про дитину і її родину:
   1.1.ПІБ дитини _____
   1.2.Дата народження дитини _____
   1.3.Дитячий заклад, що відвідує _____
   1.4. Висновок ІРЦ (за наявністю) _____
   1.5. ПІБ батьків:

Батько _____
   Дата народження _____Освіта_____
   місце роботи _____
   посада _____
Мати _____
   Дата народження _____Освіта_____
   місце роботи _____
   посада _____
Інші члени родини _____
2. Скарги батьків на рівень психічного і мовленнєвого розвитку дитини _____
_____
_____3.
Наявність генетичних хвороб _____
4. Загальний анамнез:
   4.1.Від якої вагітності народилася дитина _____
   4.2.Вік матері на момент пологів _____
   4.3.Ускладнення вагітності _____
   4.4.Вага і зріст дитини при народженні _____
   4.5.Особливості грудного вигодування _____
5. Особливості раннього моторного розвитку:
   5.1.Тримає голову (норма з 2 місяців) _____
   5.2. Сидить (норма з 7 місяців) _____
   5.3. Стоїть (норма – 10 місяців) _____
   5.4. Ходить (норма 12 – 15 місяців) _____
   5.5. Перші зуби з _____ міс., в рік _____
6. Перенесені хвороби у ранньому віці; облік у профільного спеціаліста _____7.
Дані, щодо розвитку мовлення в онтогенезі:
   7.1. Гуління _____
   7.2.Белькотіння _____

Продовження Додатку А

8. Використання жестів і міміки _____
9. Особливості мовленнєвого середовища: _____ _
10. Особливості контакту _____
11. Реакція на оціночні висловлювання_____
    11.1.Реакція на схвалення _____
    11.2. Реакція на ситуацію невдачі _____
12. Гнозис кольору, форми і величини:
    12.1.Основні кольорі_____
    12.2. Відтінки_____
    12.3. Основні геометричні форми_____
    12.4. Величина (маленький, середній, великий)_____
13. Зорове сприйняття і зорова пам'ять:

13.1.Завдання «Знайти тінь предмету»

Обладнання: набір карток. Перша група карток містить зображення тіні білки, повітряної кульки, парасольки, їжака; друга група - сюжетна картинка з повним зображенням предметів, на якій є відповідні (білка, повітряна кулька, парасолька, їжак).

Інструкція: Психолог показує дитині сюжетну картинку, розкладає предметні картинки. Дитина повинна співвіднести силуетні зображення на першої групи картокі з відповідними предметними картинками з другої групи.

13.2. Завдання з контуром «Намалюй контур»

Обладнання: комплект цупкого паперу з контурами тварин і предметів (кіт, слон, каструля, виделка, чашка, пательня, тощо).

Інструкція: психолог пропонує дитині обвести предмети по контуру та назвати їх (за можливості).

13.3. Завдання «Незакінчений малюнок»

Обладнання: три картинки: «Машина без колес», «Білочка без хвоста», «Стільчик без ніжки».

Інструкція: 1. «Покажи білочку»; 2. «Покажи чого немає у білочки?»

13.4. Проба Поппельрейтера

Обладнання: накладені один на одного зображення-контури (чотири предмети із різних класифікацій на одному аркуші).

Інструкція: психолог просить важно роздивись картинку і обвести пальцем, які саме предмети бачить дитина.

13.5. Дослідження зорової памяті «Запам'ятай і знайди предмети»

Обладнання: шість предметів з однієї класифікації (іграшкові тварини одного розміру).

Продовження Додатку А

Інструкція: Дітям пропонується запам’ятати три предмети і потім впізнати їх в одному ряду з іншими предметами. Загальна кількість предметів у ряду дорівнювала шести.

Дослідження слухового сприйняття:

13.6.Направлення звуку_____

13.7. Диференціація того, що звучало_____

14. Просторовий гнозис:

14.1. Демонстрація правої / лівої руки на собі_____

14.2. Показ правої / лівої руки психолога

---

15. Зорове орієнтування:

15.1.1. За проханням плескання в долоні зверху, внизу, за спиною_____

15.1.2. Розуміння зверненої мови («Посади ляльку на стілець», «Посади собаку під стіл»)_____

16. Конструктивний праксис (мислення):

16.1. Пірамідка_____

16.2. Дошки Сегена (три рівня складності: перший рівень – чотири цілі фігура; другий рівень - фігури з двох частин; третій рівень - фігури з чотирьох частин)_____

16.3. Розрізні картинки (три рівня складності: з двох частин, з трьох частин, з чотирьох частин._____

16.4. Класифікації, виключення зайвого (четвертий зайвий)_____

16.5. Складання за зразком_____

17. Динамічний праксис:

17.1. Відтворення простого ритму_____

17.2. Відтворення складного ритму_____

18. Дисфункції сенсорних систем:_____ 19. Дослідження моторики:

19.1. Дослідження загальної моторики:

Пройти по лінії, яка накреслена на підлозі _____

Пострибати на двох ногах_____

Пострибати спочатку на одній, а потім на інший нозі_____

19.2. Ручний і пальцевий праксис:

Стиснути / розтиснути кулаки_____

Поплескати в долоні_____

Кулаком правої руки доторкнутися до долоні лівої руки, і навпаки _____

Показати ізольовано кожний палець кожної руки_____

Продовження Додатку А

По черзі показати один, два, три, чотири, п’ять пальців. Теж саме в зворотній послідовності_____
Застібнути ґудзики різного розміру _____
Ведуча рука _____
Ліворукість_____
Амбідекстрія_____20
. Особливості координації кінцівок:
20.1. Рівновага _____
20.2. Переключення дій _____
20.3. Чи є супутні рухи_____ 21. Інтелектуальний розвиток (серія сюжетних картинок за методикою Бернштейна, серія із чотирьох картинок) _____
22. Дослідження імпресивного мовлення:
22.1. Дослідження обсягу пасивного словника_____
22.2. Розуміння простих інструкцій_____
22.3. Розуміння двоступеневих інструкцій_____
22.4. Дослідження номінативного словника_____
23. Характер м’язового тонусу (нормальний, в’ялий, надмірно напружений) _____
- Об’єм руху (повний, неповний) _____
- Точність руху (наявний при цьому самоконтроль) _____
- Надання синкінезій, асиметрії рухів ___ _____
- Рухливість мінімуму мімічної мускулатури _____
26. Особливості ігрової діяльності_____
Критерії оцінювання для завдань пункту 13 (6 завдань), пункту 17 (5 завдань), пункту 19 (1 завдання) можна сформулювати таким чином:

Високий рівень (3 бали): Дитина зразу розуміє суть завдання і виконує його відповідно до наданих інструкцій. Її дії характеризуються чіткою узгодженістю, і вона виявляє зацікавленість у досягненні кінцевого результату.

Середній рівень (2 бали): Дитина відразу починає співпрацювати з дорослим, але не здатна виконати завдання самостійно. Після належного навчання вона здатна виконувати завдання правильно без дорослої допомоги.

Низький рівень (1 бал): Дитина не може виконати завдання самостійно, але вона адекватно реагує на процес навчання. Проте після навчання вона не переходить до самостійного виконання завдання і потребує спільного виконання його.

Завдання не виконано: Дитина не розуміє суті завдання, демонструє неадекватну поведінку (розкидає матеріали), не намагається розпочати виконання завдання і не проявляє зацікавленості у досягненні кінцевого результату.

Додаток Б

АНАМНЕЗ УЧАСНИКІВ ДОСЛІДЖЕННЯ

Макар Ш. (вік 7 років 3 місяці)

(місцевий)

Діагноз невролога «Моторна алалія, затримка психічного розвитку (ЗПР), оптична дисграфія». Хлопчик народилася від першої вагітності. Вага дитини при народження: 1 кілограм 500 грамів, термін гестації – 38 тижнів. До року відзначався недобір ваги. Родина повна, обидва працюють. Освіта у батька: вища, технічна. У матері: середньо спеціальна, медсестра. Макар з 4 років відвідує дошкільний освітній заклад. Хлопчик не контактний, відмічається швидка зміна настрою, імпульсивність. У Макара переважає внутрішня мотивація, дитину складно організувати в межах заняття. Труднощі концентрації довільної уваги. Проявляє інтерес до нових іграшок, якщо завдання сподобалося, контактує добре. Вказівний жест на обох руках. Амбідекстрія. Утруднена дрібна моторика, пальцевий праксис несформований. Дисфункція сенсорних систем. Недостатня чутливість до болі (тактильна дисфункція). Має звичку переминати одяг.

Первинних порушень інтелекту не виявлено. Має місце несформованість узагальнень, знання про навколишній світ не відповідають вікові, затримка психічного розвитку. Провідний вид діяльності не відповідає вікові хлопчика, гра предметно-маніпулятивна.

Добре розуміє звернене ситуативне мовлення, прості інструкції виконує, більш складні не точно і після повторення. Пасивний словник недостатній. Знає своє ім’я та називає його, не використовує особистий займенник «Я». На запитання відповідає «так» і «ні», повторення освоєно. Часто поєднує слово з жестом, вказуючи на потрібний предмет. М’язовий тонус нормальний.

Ніколь Н. (6 роки 4 місяці)

(ВПО)

Діагноз невролога «Розлад дефіциту уваги і гіперактивність (РДУГ), артикуляційно-акустична дисграфія». Дівчинка виховується в повній родині, вона молодша дитина, є старший брат, якому 11 років. Під час вагітності і пологів ускладнень не було. Після двох років Ніколь був поставлений діагноз «РДУГ». У обох батьків середньоспеціальна освіта. Батько: військовослужбовець, мати: бухгалтер. Ніколь відвідує дитячий дошкільний заклад з трьох років, вихователі відзначають гіперактивність, непосидючість, неуважність, складнощі з перемиканням уваги, схильність до істерик. Є прояви афективних спалахів і схильністю до негативізму. На фруструючу ситуацію реагує негативно: уникає контакту, плаче, розкидає іграшки. Активно доповнює мовлення жестами і мімікою для пояснення своїх потреб. Ніколь у гарному настрої охоче виконує завдання. Первинного порушення інтелекту не виявлено, але діагностовано затримку в темпах психічного розвитку дитини. Пальцевий праксис несформований, труднощі викликають завдання, в основі яких координована робота очей та рук. Особливості провідного виду діяльності: не відповідає віку, предметно-маніпулятивна гра. Імпресивне мовлення: прості мовленнєві інструкції розуміє без наочності, більш складні треба повторювати через неуважність, а іноді підказувати жестом. Дитина не уважно слухає інструкцію і одразу намагається швидко її виконати. Пасивний словник не відповідає вікові дитини. Експресивне мовлення: мовленнєвий розвиток не відповідає віку дитини. М’язовий тонус нормальний.

Вероніка С. (7 років та 1 місяць)

(місцева)

Діагноз невролога «Генералізована епілепсія, моторна алалія, оптична дисграфія». Вероніка єдина дитина, виховується лише мамою. Бабуся бере участь у вихованні. У анамнезі: епілепсія, малі судомні напади в ночі (нічний моніторинг ЕЕГ), приймає протисудомні препарати, 11 місяців нападів не спостерігається. До трьох років були моторні і вокальні тіки. За словами дитячої медсестри в ЗДО дитина була весь час соматично ослаблена, часто хворіла та пропускала заняття. Мати: маркетолог, повна зайнятість. Мама і бабуся сумлінно займаються дитиною. Вероніка відвідує дошкільний дитячий заклад з трьох років, коли хворіє знаходиться вдома з бабусею. Вероніка сором'язлива та спокійна, має складності з встановленням зорового контакту. Вираз обличчя часто амімічний. Увага мимовільна, короткострокова, але може зосереджуватись не відволікаючись 10 хвилин на цікавій для себе діяльності. Пам'ять мимовільна, зорова пам'ять краща ніж слухова. Потребує організації дорослого. Наочно-дійове мислення відповідає вікові.

Вероніка знає кольори, основні геометричні фігури, співвідносить предмети за формою і величиною, добре орієнтується у класифікаціях, складає розрізні картинки з трьох елементів. Ступінь орієнтування в просторі, уявлення про оточуючий світ в межах вікової норми. Використовує жести і міміку у спілкування. Порушень інтелекту не має. Здатність маніпулювати дрібними предметами знижена. Праворукість. Дисфункція сенсорних систем: слухової (гіперакузія) і пропріоцептивної (дівчинці довго рівно стояти, постійно шукає опору, здійснює маятникоподібні рухи на стільці). Провідний вид діяльності за віком, сюжетно-рольова гра. Імпресивне мовлення: мовлення розуміє без наочності. Розуміє зміст коротких оповідань та казок. Пасивний словник в межах вікової норми. На стверджувальні питання відповідає «так», заперечення показує жестом голови. М'язовий тонус знижений.

Назар К. (8років та 5 місяців)

(ВПО)

Діагноз невролога «Аграматична дисграфія». Назар виховується у повній багатодітній родині. Дитина росла і розвивалася з затримкою моторного розвитку: голівку почала тримати після 4,5 місяців, сіла у 10 місяців, пішла в 1р. 7 місяців. Мати та батько дитини мають вищу освіту, працюють вчителями англійської мови та математики у приватній школі. Хлопчик епізодично відвідував дошкільний дитячий заклад, більшість часу знаходився вдома з бабусею та іншими дітьми. Три рази на тиждень відвідує заняття у логопеда. Назар моторно незграбний дрібна моторика розвинена погано, пальцевий праксис сформований недостатньо, не може стрибати на одній нозі. Хлопчик спокійний, але постійно тримає в полі зору бабусю. В адаптаційному періоді на заняттях бабуся була присутня через те, що хлопчик боявся її відпустити. Проявляє інтерес до іграшок, може включитися в гру при постійній активізації його уваги. Наочний матеріал запам’ятовує краще. Провідний вид діяльності за віком, сюжетно-рольова гра. Розуміння мовлення на достатньому рівні. Пасивний словник в межах вікової норми. Розуміння мовлення на номінативному рівні. М’язовий тонус знижений. Артикуляційні рухи відтворює нечітко, з відтворенням серії рухів складнощі.

Мартін Р. (6 років 3 місяці)

(місцевий)

Діагноз невролога «ЗПР, моторна алалія та оптична дисграфія». Мартін виховується у повній родині, має старшого брата 13 років. До року у дитини відзначався дефіцит ваги і відставала в моторному розвитку, самостійно сіла в 11,5 місяців. В анамнезі: судоми на високу температуру, на ЕЕГ виявлена судомна готовність, приймає протисудомні препарати. Батько – торговий представник, освіта – середньо-технічна. Мати – лікар-проктолог, вища. Перші слова з'явилися у 2 роки 10 місяців. Мартін відвідував дошкільний освітній заклад з 4 років. Навчальний матеріал сприймає після багаторазового повторення, пам'ять механічна. Повільно перемикається з одного виду діяльності на інший. На шкільних заняттях Мартінй швидко втомлюється, довго не може втримати увагу, часто відволікається. Недостатність розвитку зорово-моторної координації. На зауваження реагує вкрай негативно: відвертається, голосно плаче, намагається піти. У поведінці неспокійний, любить рухливі ігри.

У Мартіна загальна моторна незручність, дискоординація рухів, незграбність, сповільненість та загальмованість рухів. Особливо утруднена дрібна моторика пальців рук. Знання про навколишній вік не відповідають вікові. Жести і міміку використовує не завжди, а тільки в дуже емоційних ситуаціях. Гра не відповідає вікові, гра носить предметно-маніпулятивний характер. Виявлена дисфункція смаковою системи: дитина їсть лише макарони та хліб. Низький больовий поріг, знижена тактильна чутливість, при падінні не плаче, постійно щось переминає у руках (іграшки, власний одяг). Аудіочутливий. Імпресивне мовлення: розуміє мову на побутовому рівні, прості інструкції розуміє, з двоступеневими виникають труднощі. Рівень розуміння мовлення: номінативний. М'язовий тонус знижений. Артикуляційні рухи відтворює, серії рухів не відтворює.

Декларація
академічної доброчесності
здобувача ступеня вищої освіти ЗНУ

Я, Грабовенко Євгенія Юріївна, студент(ка) магістратури денної форми здобуття освіти факультету соціальної педагогіки та психології спеціальності 016 «Спеціальна освіта» освітньо-професійної програми «Логопедія» адреса електронної пошти _____;

– підтверджую, що написана мною кваліфікаційна робота магістра на тему «Діагностика та подолання дисграфії у молодших школярів» відповідає вимогам академічної доброчесності та не містить порушень, що визначені у ст. 42 Закону України «Про освіту», зі змістом яких ознайомлена;

– заявляю, що надана мною для перевірки електронна версія роботи є ідентичною її друкованій версії;

– згодна на перевірку моєї роботи на відповідність критеріям академічної доброчесності у будь-який спосіб, у тому числі за допомогою інтернет-системи, а також на архівування моєї роботи в базі даних цієї системи.

Дата_____ Підпис_____ Є. Ю. Грабовенко

Дата_____ Підпис____ __ І. В. Кучерак