

**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
КРИВОРІЗЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
Факультет педагогічної освіти
Кафедра дошкільної і спеціальної освіти**

**ЛОГОПЕДИЧНИЙ ЗОШИТ ЯК ЗАСІБ КОРЕКЦІЇ ПОРУШЕНЬ
ПИСЬМА В ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ ІЗ
ЗАГАЛЬНИМ НЕДОРОЗВИНЕННЯМ МОВЛЕННЯ ІІІ РІВНЯ**

Кваліфікаційна робота студента
групи СОМ-24
ступінь вищої освіти «магістр»
спеціальності 016 «Спеціальна освіта»
Шульги Галини Миколаївни

Керівник доктор філософії, доцент кафедри
дошкільної і спеціальної освіти
Курськова А.В.

ЗМІСТ

ВСТУП.....	3
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ КОРЕКЦІЇ ПОРУШЕНЬ ПИСЬМА У ДІТЕЙ ІЗ ЗАГАЛЬНИМ НЕДОРОЗВИНЕННЯМ МОВЛЕННЯ ІІІ РІВНЯ	6
1.1. Типологія дисграфічних порушень та їх симптоматика	6
1.2. Особливості порушення письма у учнів молодшого шкільного віку з загальним недорозвитком мовлення ІІІ рівня	12
1.3. Логопедичні зошити з подолання дисграфії, зумовленої несформованістю мовного аналізу та синтезу	15
Висновок до розділу 1	24
РОЗДІЛ 2. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ЕФЕКТИВНОСТІ ЛОГОПЕДИЧНОГО ЗОШИТА В КОРЕКЦІЇ ПОРУШЕНЬ ПИСЬМА	27
2.1. Діагностичний інструментарій дослідження писемного мовлення	27
2.2. Інтерпретація даних діагностичного етапу дослідження.....	32
2.3. Організаційно-методичні аспекти впровадження логопедичного зошита в корекційний процес.....	38
2.4. Оцінка ефективності проведеної корекційної роботи.....	42
Висновок до розділу 2	51
ВИСНОВКИ	53
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	57
ДОДАТКИ.....	61

ВСТУП

Проблема порушень письма у дітей молодшого шкільного віку є однією з найбільш актуальних у сучасній логопедії та спеціальній педагогіці. Неуспішність дітей у школі зустрічається досить часто і служить причиною шкільної дезадаптації дітей, різкого зниження їх навчальної мотивації, внаслідок чого діти починають поводитися агресивно. Труднощі часто виникають через будь-які мовленнєві порушення у дітей, серед яких на першому за частотою місці стоять порушення читання і письма.

Стійкі порушення письмового мовлення можуть виникати у дітей із нормальним інтелектом, збереженим усним мовленням, повноцінними зором і слухом, у яких є недорозвиток деяких приватних психічних процесів, які не проявляються у повсякденному житті, але створюють проблеми при оволодінні письмом або читанням. Досить частим порушенням письмового мовлення є дисграфія (Е. Данілавичюте, А. Кравченка, І. Мартинюк, Є. Соботович, Н. Черніченко та ін.).

Особливо поширеною формою дисграфії є порушення письма, зумовлені несформованістю мовного аналізу та синтезу. Цей вид дисграфії проявляється в порушеннях звукобуквенного аналізу слів, труднощах визначення послідовності звуків у слові, кількості звуків, їх позиції відносно інших звуків. Діти з таким типом дисграфії допускають характерні помилки: пропуски, перестановки, додавання букв та складів, порушення поділу слів на склади, труднощі у визначенні меж слова та речення.

Особливо складною є корекція порушень письма у дітей із загальним недорозвиненням мовлення III рівня, оскільки в них спостерігається системне порушення всіх компонентів мовленнєвої діяльності. Дослідження українських вчених О. Боряк, Н. Пахомової, В. Тарасун, М. Шеремет та ін. показують, що діти з ЗНМ III рівня мають специфічні труднощі у формуванні навичок письма, що пов'язано з недостатнім розвитком фонематичного сприйняття, порушеннями звукового аналізу та синтезу, недорозвитком лексико-граматичного ладу мовлення. У таких дітей дисграфія, зумовлена

несформованістю мовного аналізу та синтезу, часто поєднується з іншими видами дисграфії, що значно ускладнює корекційну роботу.

На даний момент існує безліч методичних розробок з подолання дисграфії у дітей. Сучасні дослідження Е. Данілявічюте, І. Мартиненко, З. Мартинюк та ін. свідчать про необхідність розробки та впровадження ефективних корекційних інструментів, серед яких особливе місце посідають логопедичні зошити. Логопедичний зошит включає в себе комплекс спеціально підібраних вправ, які дозволяють подолати дисграфію, зумовлену несформованістю мовного аналізу та синтезу. У ньому можна врахувати патогенез порушення, реалізувати системний підхід на основі поєднання традиційних прийомів логопедичної роботи з дітьми молодшого шкільного віку з інноваційними методами формування навичок мовного аналізу та синтезу.

Мета дослідження – теоретичне обґрунтування та визначення результативності застосування логопедичного зошита в рамках корекційної логопедичної роботи з подолання порушень письма, зумовлених несформованістю мовного аналізу та синтезу, у дітей молодшого шкільного віку із загальним недорозвиненням мовлення III рівня.

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

1. Теоретично обґрунтувати проблему подолання порушень письма, зумовлених несформованістю мовного аналізу та синтезу, у дітей молодшого шкільного віку.
2. Вивчити стан сформованості навичок мовного аналізу та синтезу і їх вплив на письмо у дітей молодшого шкільного віку із загальним недорозвиненням мовлення III рівня.
3. Розробити тематичне планування для подолання дисграфії, зумовленої несформованістю мовного аналізу та синтезу, у дітей молодшого шкільного віку із загальним недорозвиненням мовлення III рівня та перевірити його ефективність.

Об'єкт дослідження – писемне мовлення дітей молодшого шкільного віку із загальним недорозвиненням мовлення III рівня.

Предмет дослідження – логопедичний зошит як засіб корекції порушень письма, зумовлених несформованістю мовного аналізу та синтезу, у дітей молодшого шкільного віку із загальним недорозвиненням мовлення III рівня.

У своєму дослідженні ми використовували такі **методи**: теоретичні методи: аналіз, синтез, узагальнення літератури з проблеми дослідження; емпіричні методи: констатувальний та контрольний експерименти; педагогічне спостереження; аналіз продуктів діяльності дітей; методи математичної обробки даних: кількісний аналіз отриманих результатів.

Практичне значення дослідження полягає в тому, щоб підвищити ефективність логопедичної роботи з подолання порушень письма, зумовлених несформованістю мовного аналізу та синтезу, у дітей молодшого шкільного віку із загальним недорозвиненням мовлення III рівня. Розроблене тематичне планування із використанням логопедичного зошита може бути використане учителями-логопедами, учителями початкових класів, батьками для корекційної роботи з дітьми, які мають порушення письма, зумовлені несформованістю мовного аналізу та синтезу.

Експериментальна база дослідження: Криворізька гімназія №69 Криворізької міської ради

Апробація результатів роботи: опубліковано 1 тези

Структура роботи: робота складається зі вступу, двох розділів, висновків до розділів, загальних висновків, список використаних джерел (35 джерел), та додатків. Загальний обсяг роботи – 63 с.

РОЗДІЛ 1.

ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ КОРЕКЦІЇ ПОРУШЕНЬ ПИСЬМА У ДІТЕЙ ІЗ ЗАГАЛЬНИМ НЕДОРОЗВИНЕННЯМ МОВЛЕННЯ ІІІ РІВНЯ

1.1. Типологія дисграфічних порушень та їх симптоматика

В історичному аспекті існують різні підходи до розуміння дисграфії та її класифікації, які базуються на психофізіологічному, нейропсихологічному, психологічному та лінгвістичному підходах. Ця багатогранність підходів свідчить про складність даного мовленнєвого порушення та необхідність його комплексного вивчення.

У дослідженнях М. Шеремет зазначено, що О. Токарева виділила три види дисграфій: акустичну, акустичну та моторну. Ця класифікація базується на основі психофізіологічного підходу та враховує провідні механізми порушення письма (рис. 1.1.) [15].



Рис. 1.1. Класифікація дисграфії за психофізіологічними механізмами

Акустична дисграфія характеризується порушеннями у сприйнятті фонем, недостатньою сформованістю здатності до аналізу та синтезу звуків. Типовими помилками є плутанина літер, їх пропуски та заміни – особливо тих, що позначають фонем, схожі за способом вимови та звучанням, також спостерігається перенесення порушень усного мовлення на письмо. Оптична дисграфія виникає внаслідок нестабільності візуальних образів. Окремі літери важко розпізнаються та не асоціюються з відповідними фонемами.

Недосконале зорове розрізнення призводить до плутанини літер у процесі письма. Моторна дисграфія проявляється у складнощах керування рукою під час написання, порушенні координації між руховими образами фонем і слів та їхніми зоровими уявленнями [1].

На сучасному етапі однією з діючих класифікацій є класифікація, висвітлена у роботах Є. Соботович, що базується на лінгвістичному підході та виділяє п'ять видів дисграфій: артикуляторно-акустична, на основі порушення фонемного розпізнавання, на ґрунті порушення мовного аналізу та синтезу, аграматична та оптична (рис. 1.2.) [21].

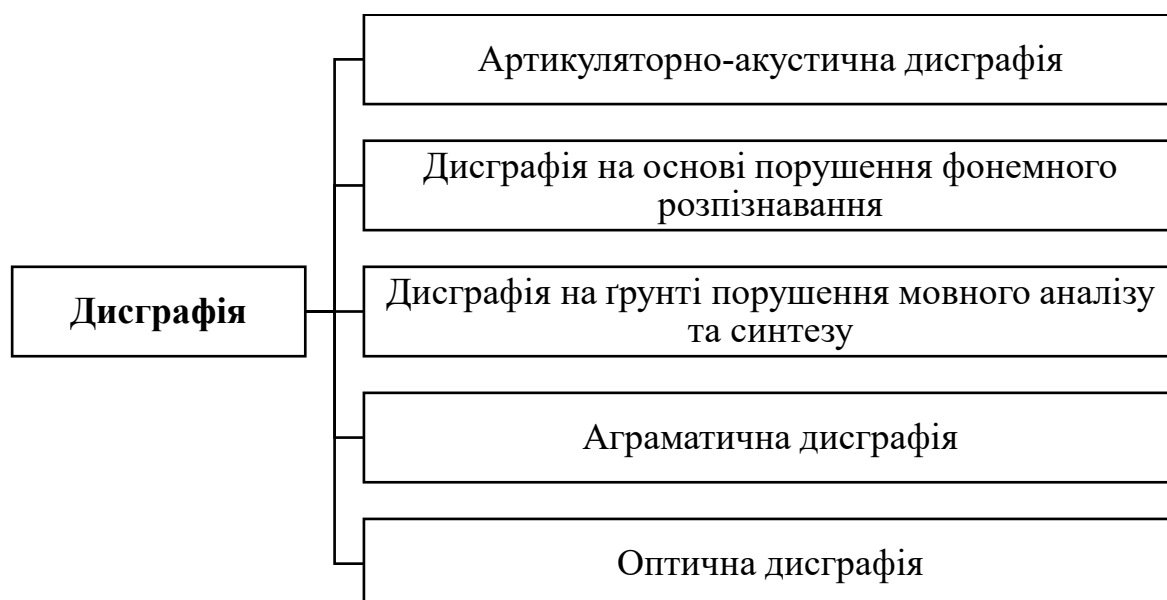


Рис. 1.2. Класифікація дисграфії за лінгвістичними порушеннями

При артикуляторно-акустичній дисграфії провідною ланкою є дефектна вимова звуків, що проявляється в замінах, змішуваннях та пропусках звуків у мовленні, які безпосередньо відображаються на письмі [21].

При дисграфії на основі порушення фонемного аналізу основною ланкою вважається несформованість фонематичних диференціювань, що призводить до замінів та змішувань звуків, близьких за акустичними параметрами [22].

Дисграфія, що виникає через недостатню сформованість мовного аналізу та синтезу, включає три компоненти: порушення аналізу та синтезу на рівні звуків і букв, що виявляється через пропускання, переставляння та додавання літер у словах; порушення на рівні складів, для якого характерні пропуски, перестановки та вставки складових частин слова; порушення на рівні речень, що характеризується пропусками, перестановками та вставками слів, а також злитим написанням слів у реченні [21].

Аграматична форма дисграфії спричинена недорозвитком лексико-граматичної структури мовлення та несформованістю морфологічних і синтаксичних узагальнень. Помилки виявляються на різних рівнях – від слів до текстів. Це порушення смислового та граматичного зв'язку, деформація морфологічної структури слів, неправильне узгодження, спотворення прийменниково-відмінкових форм, пропускання членів речення [21].

Оптична форма дисграфії виникає внаслідок недорозвитку зорового гнозису, мнезису, здатності до зорового аналізу та синтезу і просторових уявлень. Основні прояви: дзеркальне відображення букв – вертикальні та горизонтальні реверсії, літеральні та вербальні помилки; кінетичні помилки – додавання зайвих компонентів букви або, навпаки, недописування її елементів [21].

Нейропсихологічна класифікація Т. Ахутіної, представлена в дослідженнях О. Константинова та О. Ткач, базується на функціональних блоках мозку та специфіці роботи лівої та правої гемісфер головного мозку (рис. 1.3.) [9].

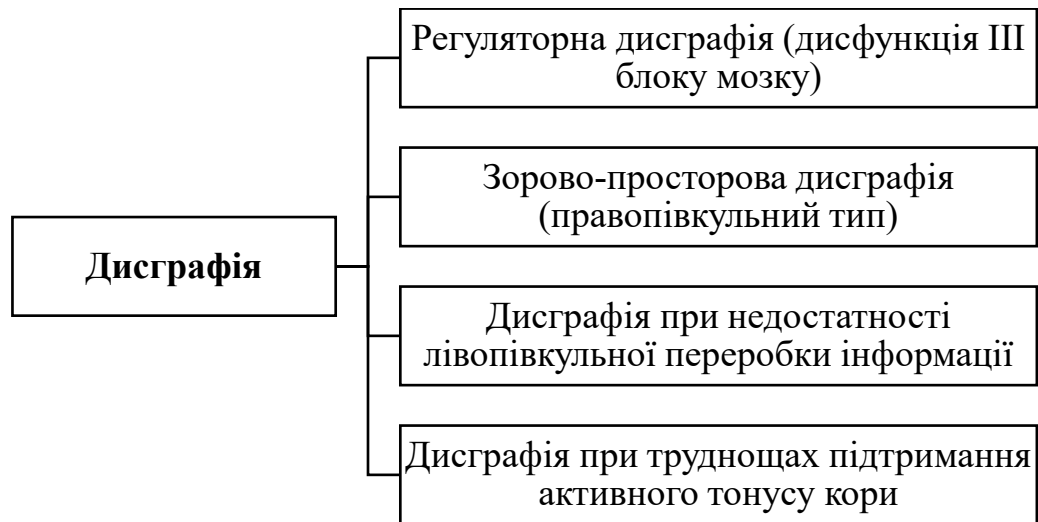


Рис. 1.3. Класифікація дисграфії за функціональними блоками мозку

Перша форма – регуляторна дисграфія, зумовлена дисфункцією третього блоку мозку та слабкістю функцій планування і контролю. Характерне спрощення програми дій, труднощі одночасного контролю технічних аспектів письма та застосування орфографічних норм, проблеми з перемиканням. Помилки: повторення літер, персеверації елементів, пропуски компонентів букв, букв і складів, антиципації, злиття слів, проблеми з оформленням меж речення, дизорфографічні помилки [9].

Друга форма – зорово-просторова дисграфія (правопівкульного типу), пов'язана з несформованістю зорово-просторових функцій і недостатністю акустичного гнозису. Характерні труднощі орієнтації на аркуші зошита, у визначенні початку рядка, утримання рядка, постійні коливання нахилу та розміру букв, непропорційність елементів літер, роздільне написання літер всередині слова [9].

Третя форма – дисграфія через недостатність обробки інформації за лівопівкульним типом. Характерна несформованість фонологічних процесів, пропускання приголосних, заміни чи змішування приголосних, схожих за звучанням і артикуляцією, спотворення та пропуски слів, кінцівок фраз через слабкість слухомовленнєвої пам'яті [9].

Четверта форма – дисграфія, спричинена труднощами підтримки робочого стану активного тону кори, що пов'язано з увагою та зниженням

працездатності. Помилки схожі на регуляторну дисграфію, але посилюються при втомі дитини. Симптоматикою дисграфії є стійкі помилки у письмових роботах школярів, що не залежать від незнання чи невміння застосовувати орфографічні норми [23].

У дослідженні М. Шеремет зазначено, що Р. Лалаєва встановлює відповідність між помилками та конкретним типом дисграфії. Артикуляторно-акустична форма виявляється в замінах і пропусках літер, що відповідають замінам і пропускам звуків в усному мовленні. Дисграфії через порушення фонемного розпізнавання відповідають заміни літер, що позначають фонетично подібні звуки, хоча в усному мовленні звуки вимовляються правильно [15].

При дисграфії через порушення мовного аналізу та синтезу найтипівішими є помилки: пропускання приголосних при їх скупченні, пропускання голосних, перестановки літер, додавання літер, пропуски, додавання та перестановка складів [15].

Аграматичній дисграфії властиві помилки типу деформації структури речення, аграматизми на письмі. При оптичній формі найчастіше змінюються графічно схожі рукописні літери, що складаються з ідентичних елементів, але по-різному розміщених у просторі [15].

У працях Н. Чередніченко представлена класифікація І. Садовникової, яка виокремлює три групи специфічних помилок, описуючи можливі механізми та умови їх виникнення у письмі дітей (рис. 1.4.) [28].

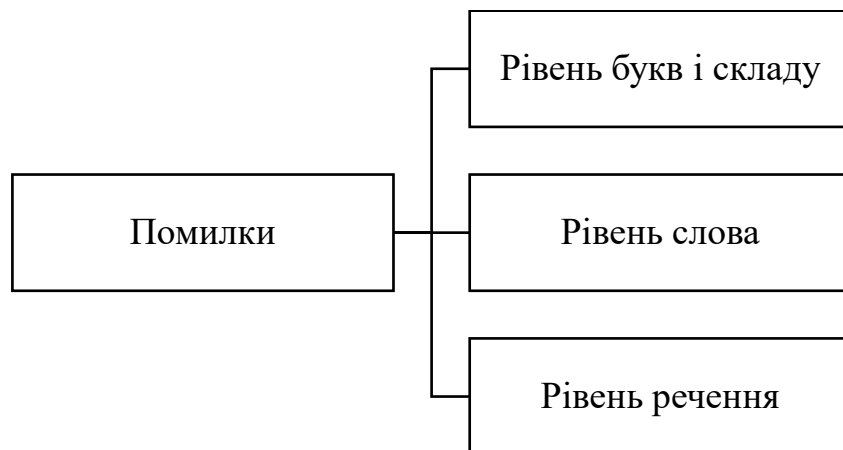


Рис. 1.4. Класифікація помилок за рівнями мовної організації

Помилки на рівні літер і складів можуть бути спричинені несформованістю звукового аналізу слова, що виявляється в пропусках, перестановках, вставках, повторах літер і складів; труднощами розрізнення фонем з акустико-артикуляційною схожістю; кінетичною схожістю написань літер; оптичною подібністю букв [28].

Помилки на рівні слова можуть бути зумовлені утрудненнями виділення з мовленнєвого потоку мовленнєвих одиниць та їх компонентів, що проявляється в злитому написанні слів, прийменників зі словами або роздільному написанні префікса зі словом; грубим порушенням звукового аналізу; труднощами аналізу та синтезу компонентів слів [28].

Помилки на рівні речення зумовлені недостатністю мовних узагальнень, що не дозволяє школярам розрізняти категоріальні відмінності частин мови; порушенням зв'язку між словами, тобто узгодження та керування. Звідси виникає аграматизм, що проявляється в помилках зміни слів за категоріями числа, роду, відмінка та часу [28].

Дослідження наукових праць з формування писемного мовлення в онтогенезі дозволило визначити основні характеристики дисграфії. Детальний розгляд психофізіологічних механізмів письма показав, що протікання і формування письма та писемного мовлення неможливе без наявності міжаналізаторних зв'язків, оскільки письмо здійснюється не роботою одного аналізатора, а групою спільно діючих аналізаторних систем [28].

Формування письма відбувається поступово і поетапно через три етапи: підготовчий, основний і заключний. Підготовчий етап проходить у дошкільному віці, основний – на початку шкільного навчання, заключний – коли письмо стає повноцінною формою мовленнєвої діяльності.

Провідною є класифікація, розроблена Р. Лалаєвою, яка базується на лінгвістичному підході. Сутність дисграфії полягає в повторюваних специфічних помилках письма. Особливу увагу приділено вивченню помилок при дисграфії на ґрунті несформованості мовного аналізу та синтезу, які можуть проявлятися в спотвореннях структури слова та речення.

1.2. Особливості порушення письма у учнів молодшого шкільного віку з загальним недорозвитком мовлення III рівня

Дослідження порушень письма у дітей з загальним недорозвитком мовлення третього рівня представляє особливий інтерес для сучасної логопедії, оскільки ці порушення мають складний полісимптомний характер і потребують детального аналізу механізмів їх виникнення. За словами Є. Соботович, відповідно до мовленнєвої патології та характеру порушення мовлення, у дітей розрізняють різні ступені порушень письма: від повної нездатності до засвоєння грамоти до частково несформованого писемного мовлення.

Специфіка дисграфічних проявів у дітей з ЗНМ III рівня полягає в тому, що порушення письма носять системний характер і зачіпають різні рівні мовленнєвої організації. Л. Тецнер відзначає, що у деяких дітей навичка письма знаходиться на початковому етапі засвоєння. Слова, які вони пишуть під диктовку, виявляються зовсім непохожими на продиктовані. Водночас діти правильно списують запропонований текст, що свідчить про збереження зорового сприйняття графічних образів слів при порушенні процесів звуко-буквенного аналізу [26].

Для систематизації типових помилок дітей з ЗНМ III рівня доцільно представити їх у вигляді таблиці (табл.1.1.).

Таблиця 1.1

Типові помилки дітей з ЗНМ III рівня

Тип помилки	Характеристика	Приклади
Заміни букв	Змішуються букви, що відповідають певним групам звуків	Свистячі-шиплячі, дзвінкі-глухі, сонорні, м'які-тверді
Пропуски та перестановки	Пропуски і перестановки букв, роздільне написання частин слова	«трела» замість «стріла»

Неправильне вживання відмінкових закінчень	Помилки не тільки в складних випадках, але й у простих відмінкових формах	«вона лікувала зубу»
Помилки у службових словах	Неправильне написання сполучників, часток, прийменників	«істали друкувати в газети»

Заміни букв, що відповідають певним групам звуків, є найбільш характерними для дітей з ЗНМ III рівня. Особливо часто змішуються свистячі та шиплячі приголосні, дзвінки та глухі пари, сонорні звуки, а також м'які та тверді варіанти одного фонему. Ці помилки безпосередньо пов'язані з недостатньою сформованістю фонематичного сприйняття та звукової диференціації, що є характерними ознаками даного рівня мовленнєвого недорозвитку [35].

Пропуски та перестановки букв також становлять значну частину помилок у письмі дітей з ЗНМ. Особливо показовим є випадок написання слова «трела» замість «стріла», що демонструє труднощі в аналізі складної звукової структури слова. Такі помилки часто супроводжуються роздільним написанням частин слова, що свідчить про несформованість цілісного уявлення про словоформу [26].

Неправильне вживання відмінкових закінчень представляє ще одну характерну особливість письма дітей з ЗНМ III рівня. Помилки виникають не тільки в складних випадках граматичного оформлення, але й у простих відмінкових формах, як показує приклад «вона лікувала зубу» замість правильного «зуб». Це вказує на несформованість морфологічної системи мови та труднощі в засвоєнні граматичних категорій [23].

Помилки у службових словах становлять окрему категорію порушень, пов'язану з неправильним написанням сполучників, часток і прийменників. Приклад «істали друкувати в газети» демонструє складнощі в оперуванні

абстрактними мовними одиницями, які не мають конкретного предметного значення [35].

Аналіз причин специфічних помилок у дітей з ЗНМ III рівня дозволяє виділити декілька взаємопов'язаних факторів. Обмежений словниковий запас значно утруднює знаходження споріднених слів для перевірки правопису, що особливо важливо для засвоєння орфографічних правил. Несформованість семантичної сторони мовлення заважає групуванню слів за ознакою спільного кореня, що є основою для розуміння морфологічної будови слова [22].

Відсутність чітких звукових уявлень про слово не дає можливості визначити його значущі частини, що призводить до помилок у морфемному аналізі. Незавершеність процесу формування відмінювання призводить до систематичних помилок у відмінкових формах, які часто не корегуються самостійно дитиною. Труднощі засвоєння службових слів обумовлені їх абстрактним характером і відсутністю конкретного предметного значення, що ускладнює їх запам'ятовування та правильне використання [25].

У логопедичній практиці найчастіше зустрічається комбінована форма дисграфії, яка виникає через недостатню сформованість не одного, а одразу декількох компонентів процесу письма, що суттєво ускладнює загальну клінічну картину порушення. Такі випадки вимагають комплексного підходу до обстеження та корекційної роботи з урахуванням усіх складових мовленнєвої системи [22].

У дітей з ЗНМ III рівня специфічні помилки найчастіше мають місце у викладах, творах та експериментальних завданнях, що обумовлено особливостями розвитку фонетичної та лексико-граматичної сторін мовлення. При цьому в умовах списування та написання добре знайомих слів кількість помилок значно зменшується, що вказує на збереження потенційних можливостей для розвитку письма [20].

Успішне подолання дисграфії у дітей з ЗНМ III рівня потребує комплексного підходу, який враховує всі аспекти мовленнєвого розвитку дитини та її компенсаторні можливості. Корекційна робота має бути

спрямована на формування фонематичного сприйняття, розвиток лексико-граматичної сторони мовлення, а також на становлення навичок морфологічного аналізу слова. Особливе значення має поетапне формування операцій письма з урахуванням індивідуальних особливостей кожної дитини та специфіки її мовленнєвих порушень.

1.3. Логопедичні зошити з подолання дисграфії, зумовленої несформованістю мовного аналізу та синтезу

Дисграфія, що виникає через недорозвиток мовного аналізу та синтезу, належить до найчастіших форм порушень письма у молодших школярів. Ця форма дисграфії відзначається специфічними помилками на різних рівнях – від літери до речення, які з'являються через недостатній розвиток умінь фонематичного, складового та мовного аналізу й синтезу. Подолання такого порушення вимагає системного підходу та спеціально структурованого навчального матеріалу, який урахує природу порушення та забезпечує послідовне формування потрібних умінь і навичок.

Нейропсихологічні дослідження свідчать, що порушення мовного аналізу та синтезу пов'язані з дисфункцією лівопівкульних структур мозку, зокрема зон, відповідальних за фонематичне сприйняття та аналіз мовленнєвих сигналів. Поширеність дисграфії серед дітей шкільного віку становить від 5% до 15%, при цьому порушення мовного аналізу складають значну частину цих порушень. Корекція таких порушень вимагає спеціалізованого підходу, який враховує складність процесів мовного аналізу та синтезу.

На сьогоднішній день існує декілька логопедичних зошитів для подолання дисграфії, проте кожен з них має свої переваги та недоліки. Для глибокого аналізу було обрано українські логопедичні зошити – серію «Грамотійко» Т. Момот – три зошити, зошит-тренажер М.Чичановської – дві частини, та логопедичний зошит «Оптична дисграфія» К. Богуш.

Серія логопедичних зошитів «Грамотійко» Т. Момот демонструє потужний потенціал для корекції дисграфії, зумовленої несформованістю мовного аналізу та синтезу. Структурна організація серії відповідає основним принципам поетапного формування фонематичного аналізу, починаючи з найпростіших форм і поступово переходячи до складніших [17].

Перший зошит, присвячений роботі над голосними звуками, створює фундаментальну основу для формування фонематичного аналізу. Систематизація знань про голосні звуки та розвиток фонематичного сприйняття голосних відповідає початковому етапу корекційної роботи, коли формуються навички виділення голосних звуків із потоку мовлення. Це особливо важливо для дітей із порушеннями мовного аналізу, оскільки голосні звуки є основою складоутворення та їх правильне сприйняття сприяє подальшому розвитку складового аналізу.

Другий та третій зошити, спрямовані на роботу над приголосними звуками, забезпечують формування складних форм фонематичного аналізу. Диференціація глухих і дзвінких, твердих і м'яких приголосних розвиває здатність до точного розрізнення фонем, що є критично важливим для подолання специфічних помилок на рівні букви. Завдання на позначення приголосних буквами формують зв'язок між звуковою та графічною формами мови, що безпосередньо впливає на якість письма.

Мовний матеріал у цьому зошиті організовано відповідно до принципу поступового ускладнення будови слів і пропонується дітям у такій черговості: слова з одного складу без скупчення приголосних, двоскладові слова без скупчення приголосних, утворені з двох відкритих складів, двоскладові слова, утворені з відкритого та закритого складу, двоскладові слова зі скупченням приголосних на межі складів, односкладові слова зі скупченням приголосних на початку, односкладові слова зі скупченням приголосних наприкінці, двоскладові слова зі скупченням приголосних на початку, двоскладові слова зі скупченням приголосних на початку і всередині, трискладові слова. Корекційну роботу починають з навчання дітей визначенню кількості складів

у слові та зображенню плесканням двох-трискладових слів. Аналіз звукових поєднань голосних з двох-трьох звуків проводиться вже після вивчення голосних А, У, І та засвоєння зорових образів голосних букв і відповідних їм символів. Логопедична робота з розвитку фонематичного аналізу та синтезу проводиться в чіткій послідовності: виділення звука на фоні слова, вичленення звука з початку та кінця слова, визначення послідовності та кількості звуків у слові, визначення місця звука у слові відносно інших звуків.

Зошит представляє цікавий ігровий матеріал з розвитку морфологічного та лексико-граматичного ладу мовлення дітей дошкільного та молодшого шкільного віку. У зошиті у великій кількості представлені вправи-завдання зі словотвору, багато часу приділяється вправам у доборі спільнокореневих слів, велику увагу приділено семантиці.

Комплексність підходу в серії «Грамотійко» проявляється через одночасний розвиток фонематичного аналізу та інших когнітивних функцій. Формування спостережливості, уваги, просторових і часових уявлень створює необхідну базу для успішного оволодіння навичками мовного аналізу. Розвиток моторно-графічних умінь забезпечує технічну сторону письма, що є не менш важливою для подолання дисграфії.

Зошит-тренажер для профілактики та корекції оптичної дисграфії та дислексії М. Чичановської, хоча і спрямований на подолання оптичної дисграфії, має значний потенціал для корекції порушень мовного аналізу та синтезу. Оптична дисграфія часто поєднується з порушеннями фонематичного аналізу, оскільки неточне сприйняття графічних образів букв ускладнює формування звуко-буквенних зв'язків [32;33].

Перша частина зошита, присвячена буквеному гнозису, створює необхідну основу для розвитку фонематичного аналізу. Формування здатності розпізнавати, диференціювати та запам'ятовувати графічні образи букв безпосередньо впливає на якість звуко-буквенного аналізу. Завдання на розпізнавання букв серед геометричних фігур та виділення букв з фону

розвивають зорове сприйняття, що є важливим компонентом успішного оволодіння письмом.

Диференціація оптично схожих букв має особливе значення для корекції дисграфії, зумовленої несформованістю мовного аналізу. Змішування букв б-д, п-т, м-ш часто спостерігається у дітей із порушеннями фонематичного аналізу, оскільки неточне сприйняття графічних образів ускладнює формування стійких звуко-буквенних зв'язків. Систематична робота з такими парами букв сприяє формуванню точних уявлень про графічні образи та покращує якість фонематичного аналізу.

Друга частина зошита, що зосереджується на розрізненні букв у словах, безпосередньо стосується корекції порушень мовного аналізу на рівні слова. Завдання на знаходження букв у словах та підрахунок кількості букв формують навички позиційного аналізу звуків у складі слова. Диференціація слів з оптично схожими буквами розвиває здатність до точного звуко-буквенного аналізу в контексті цілого слова.

Логопедичний зошит «Оптична дисграфія» К. Богуш представляє собою спеціалізований корекційно-розвивальний посібник, що демонструє сучасний підхід до корекції оптичної дисграфії з позицій нейропсихології, логопедії та педагогіки. Хоча основною метою цього зошита є подолання оптичної дисграфії, його структура та методичні підходи мають значний потенціал для корекції дисграфії, зумовленої несформованістю мовного аналізу та синтезу.

Архітектура навчального матеріалу зошита демонструє логічну структурованість, що відповідає принципам системного підходу в корекційній педагогіці. Макроструктура включає методичні рекомендації, поетапне вивчення літер української абетки, диференціацію проблемних пар графем та систематизацію за рівнем складності. Мікроструктура окремих розділів передбачає презентацію цільової графеми, зорово-моторні вправи, диференціаційні завдання та контрольні елементи.

Методичні принципи зошита повністю відповідають фундаментальним вимогам корекційної роботи. Принцип поетапності реалізується через

послідовне вивчення кожної літери від простого до складного, що відповідає закономірностям формування зорово-моторних навичок. Принцип диференціації проявляється у особливій увазі до пар літер, схожих за оптичними ознаками, що є ключовою особливістю корекції не лише оптичної дисграфії, але й порушень мовного аналізу. Принцип полімодальності забезпечується використанням різних сенсорних каналів для закріплення образу літери.

Зошит К. Богуш використовує спеціалізовані техніки для розвитку зорової диференціації, які мають пряме значення для корекції порушень мовного аналізу. Контрастне виділення реалізується через використання кольорових маркерів для виділення диференційних ознак літер. Поелементний аналіз передбачає розкладання складних літер на прості геометричні елементи, що сприяє усвідомленню структури графеми та формує основу для точного звуко-буквенного аналізу. Зорово-моторна координація забезпечується поєднанням зорового сприйняття з моторним відтворенням через завдання на обведення та переписування.

Особлива увага приділяється формуванню просторових уявлень через орієнтування в межах рядка, розрізнення дзеркальних літер та правильне розташування елементів відносно один одного. Ці методи є принципово важливими для подолання не лише оптичної дисграфії, але й порушень мовного аналізу, оскільки просторове орієнтування становить основу для правильного сприйняття та відтворення графічних символів у контексті слова.

Використання асоціативних зв'язків для кращого запам'ятовування реалізується через візуальні асоціації, образні підказки та контекстуальне запам'ятовування. Такий підхід сприяє формуванню стійких зорових образів літер у пам'яті дитини, що є важливим компонентом успішного звуко-буквенного аналізу.

Зошит розрахований на дітей 2-9 класів, що охоплює критичний період для формування письмових навичок. Це узгоджується з дослідженнями про сензитивні періоди розвитку зорово-просторових функцій та фонематичного

аналізу. Така широка вікова категорія дозволяє використовувати посібник як для профілактики, так і для корекції вже сформованих порушень мовного аналізу.

Системність підходу в усіх трьох українських комплектах відповідає основним принципам корекції дисграфії, зумовленої несформованістю мовного аналізу та синтезу. Поступове ускладнення завдань від простого до складного дозволяє дитині послідовно оволодівати навичками фонематичного аналізу, починаючи з найпростіших форм і поступово переходячи до складніших.

Повторюваність проблемних елементів забезпечує автоматизацію навичок, що є критично важливим для подолання дисграфії. Багаторазове повторення звуків, букв, складів у різних контекстах сприяє формуванню стійких звуко-буквенних зв'язків та покращує якість мовного аналізу. Комплексність підходу через одночасний розвиток різних аспектів мовленнєвої діяльності відповідає сучасним уявленням про корекцію дисграфії.

Практична спрямованість завдань забезпечує формування конкретних навичок, необхідних для подолання специфічних помилок письма. Завдання на звуко-буквенний аналіз, складовий аналіз, диференціацію звуків і букв безпосередньо спрямовані на корекцію тих порушень, які характерні для дисграфії, зумовленої несформованістю мовного аналізу.

Усі розглянуті зошити схожі за структурою, але зміст у всіх різний. Якщо матеріал зошитів не буде оснащений картинками, це може вплинути на зниження мотивації дитини на занятті. Для виправлення порушення у дитини потрібно індивідуалізувати логопедичне заняття, в тому числі і зошит. Необхідно правильно підбирати завдання: враховувати патогенез порушення, щоб завдання були зрозумілими та доступними, правильно структурувати діяльність дитини на логопедичному занятті, інакше вона втратить хід думки і взагалі не засвоїть матеріал.

На основі проведеного комплексного аналізу українських логопедичних зошитів найбільш доцільним для роботи з дітьми з дисграфією, зумовленою несформованістю мовного аналізу та синтезу, є серія «Грамотійко» Тетяни Леонідівни Момот. Цей висновок обґрунтовується кількома ключовими факторами, які визначають ефективність корекційного впливу на специфічні порушення письма у дітей молодшого шкільного віку.

Серія «Грамотійко» забезпечує найбільш комплексний підхід до формування всіх компонентів мовного аналізу та синтезу, що є критично важливим для подолання даного типу дисграфії. Структурна організація серії демонструє повну відповідність основним принципам поетапного формування фонематичного аналізу, починаючи з найпростіших форм і поступово переходячи до складніших. Така логіка побудови корекційного матеріалу відповідає нейропсихологічним закономірностям формування мовленнєвих функцій у дітей та забезпечує системне засвоєння необхідних навичок.

Особливою перевагою серії є її відповідність патогенезу порушення мовного аналізу та синтезу. Перший зошит, присвячений роботі над голосними звуками, створює фундаментальну основу для формування фонематичного аналізу, що є початковим і найважливішим етапом корекційної роботи. Систематизація знань про голосні звуки та розвиток фонематичного сприйняття голосних відповідає тим порушенням, які спостерігаються у дітей із несформованістю мовного аналізу, коли порушується здатність виділяти голосні звуки з потоку мовлення та правильно їх диференціювати.

Другий та третій зошити серії, спрямовані на роботу над приголосними звуками, забезпечують формування складних форм фонематичного аналізу через систематичну диференціацію глухих і дзвінких, твердих і м'яких приголосних. Така робота розвиває здатність до точного розрізнення фонем, що є критично важливим для подолання специфічних помилок на рівні букви, які характерні для дисграфії даного типу. Завдання на позначення приголосних буквами формують міцні зв'язки між звуковою та графічною формами мови,

що безпосередньо впливає на якість письма та зменшує кількість специфічних помилок.

Поетапність корекційної роботи в серії «Грамотійко» повністю відповідає принципам формування мовного аналізу та синтезу. Серія забезпечує послідовний розвиток від виділення звуків із потоку мовлення через формування складового аналізу до розвитку стійких звуко-буквенних зв'язків та позиційного аналізу звуків у складі слова. Така послідовність відповідає етапам формування фонематичного аналізу, які були обґрунтовані в роботах провідних дослідників у галузі логопедії та нейропсихології.

Значною перевагою серії є комплексний підхід через одночасний розвиток когнітивних функцій поряд із формуванням мовного аналізу. Особлива увага до розвитку спостережливості, уваги, просторових і часових уявлень створює необхідну базу для успішного оволодіння навичками мовного аналізу та синтезу. Такий підхід відповідає сучасним уявленням про системний характер мовленнєвих порушень та необхідність комплексного корекційного впливу на всі компоненти мовленнєвої системи.

Розвиток моторно-графічних умінь у серії «Грамотійко» забезпечує технічну сторону письма, що є не менш важливою для подолання дисграфії. Поєднання роботи над звуковим аналізом із формуванням графомоторних навичок створює оптимальні умови для подолання порушень письма на всіх рівнях організації мовленнєвої діяльності.

Водночас інші розглянуті українські зошити також мають свої специфічні переваги та можуть бути ефективно використані як допоміжні засоби в корекційній роботі. Зошит-тренажер Чичановської М.В., незважаючи на свою спеціалізацію на оптичній дисграфії, демонструє значний потенціал для корекції порушень мовного аналізу, особливо на рівні звуко-буквенного аналізу. Інтенсивний тренувальний характер завдань цього зошита може бути особливо корисним для дітей, які потребують додаткової роботи з формуванням графічних образів букв та зорово-просторових функцій.

Зошит К.В. Богуш «Оптична дисграфія» демонструє найбільш науково обґрунтований підхід до корекції з позицій нейропсихології та сучасної логопедії [1]. Систематичне використання спеціалізованих технік зорової диференціації, методів просторового орієнтування та технологій мнемонічного кодування може бути особливо ефективним для дітей із поєднаними порушеннями мовного аналізу та зорово-просторових функцій. Такий підхід відповідає сучасним тенденціям у корекційній педагогіці, які враховують нейропсихологічні основи мовленнєвих порушень.

Практичне застосування цих посібників у корекційній роботі повинно здійснюватися з урахуванням індивідуальних особливостей дитини та специфічного характеру порушень мовного аналізу та синтезу. Серія «Грамотійко» може використовуватися як базовий корекційний інструмент для систематичної роботи з формування фонематичного аналізу, тоді як зошит-тренажер М. Чичановської та зошит К. Богуш доцільно залучати як спеціалізовані доповнення для роботи з конкретними аспектами порушень.

Важливим аспектом ефективного використання будь-якого з розглянутих посібників є дотримання принципів системності, послідовності та індивідуалізації корекційного впливу. Логопедична робота повинна враховувати не лише специфіку порушень мовного аналізу та синтезу, але й загальний рівень розвитку дитини, її пізнавальні можливості та мотиваційну сферу. Лише за умови комплексного підходу та правильного вибору корекційного інструментарію можна досягти максимальної ефективності в подоланні дисграфії, зумовленої несформованістю мовного аналізу та синтезу.

Таким чином, серія «Грамотійко» Тетяни Леонідівни Момот є найбільш доцільним вибором для базової корекційної роботи з дітьми з дисграфією, зумовленою несформованістю мовного аналізу та синтезу, завдяки своїй системності, комплексності та відповідності принципам формування мовленнєвих функцій у дітей.

Використання цих посібників у корекційній роботі повинно здійснюватися з урахуванням індивідуальних особливостей дитини та

характеру порушень. Системне використання завдань, поєднання з іншими корекційними методами та постійний моніторинг прогресу забезпечують максимальну ефективність корекційного впливу.

У розробленому логопедичному зошиті має враховуватися патогенез порушення, використовуватися системний підхід на основі поєднання традиційних прийомів логопедичної роботи з дітьми молодшого шкільного віку. Також у ньому слід враховувати порушення усного та писемного мовлення, враховувати рухову недостатність дітей через включення в роботу динамічних пауз, використовувати графічні символи, які структурують діяльність дитини на занятті.

Перспективи подальшого розвитку логопедичних посібників полягають у розширенні спектра корекційних завдань, врахуванні сучасних досягнень нейропсихології та логопедії, а також у створенні цифрових версій для підвищення мотивації дітей до корекційної роботи. Важливим напрямком є також розробка методичних рекомендацій для диференційованого використання посібників залежно від характеру та ступеня порушень мовного аналізу та синтезу. Особлива увага повинна приділятися створенню національних українських посібників, які враховують специфіку української мови та культурні особливості освітнього процесу.

Висновок до розділу 1

Проведений аналіз теоретичних основ дисграфії, зумовленої несформованістю мовного аналізу та синтезу, дозволив визначити основні закономірності та специфічні особливості цього порушення письма у дітей молодшого шкільного віку, а також оцінити ефективність існуючих логопедичних засобів корекції.

Дослідження різних підходів до класифікації дисграфії свідчить про складність і багатоаспектність цього мовленнєвого порушення. Класифікація О. Токаревої, що базується на психофізіологічному підході, та класифікація Р. Лалаєвої, що ґрунтується на лінгвістичних принципах, демонструють

еволюцію поглядів на природу дисграфії та підкреслюють важливість комплексного підходу до її вивчення. Нейропсихологічна класифікація Т. Ахутіної розширює розуміння механізмів порушення через зв'язок з функціональними блоками мозку, що відкриває нові можливості для розробки ефективних корекційних стратегій.

Дисграфія, зумовлена несформованістю мовного аналізу та синтезу, характеризується специфічними помилками на різних рівнях мовної організації. Порушення звуко-буквенного аналізу проявляються в пропусках, перестановках та додаваннях букв, порушення складового аналізу призводять до помилок у структурі складів, а порушення аналізу на рівні речень викликають труднощі в оформленні меж слів і речень. Ці порушення мають системний характер і потребують комплексного корекційного впливу, який враховує всі компоненти мовленнєвої системи.

Особливості порушення письма у дітей з загальним недорозвитком мовлення третього рівня демонструють складний полісимптомний характер дисграфії. Типові помилки включають заміни букв, що відповідають певним групам звуків, пропуски та перестановки букв, неправильне вживання відмінкових закінчень та помилки у службових словах. Ці порушення обумовлені обмеженим словниковим запасом, несформованістю семантичної сторони мовлення, відсутністю чітких звукових уявлень про слово та незавершеністю процесів формування морфологічної системи мови.

Аналіз українських логопедичних зошитів для подолання дисграфії виявив різні підходи до корекції порушень письма. Серія «Грамотійко» Т. Момот демонструє найбільш комплексний підхід до формування всіх компонентів мовного аналізу та синтезу через поетапне формування фонематичного аналізу від простого до складного. Зошит-тренажер М. Чичановської, незважаючи на спеціалізацію на оптичній дисграфії, має значний потенціал для корекції порушень мовного аналізу через формування зорово-просторових функцій та графічних образів букв. Логопедичний зошит

К. Богуш представляє науково обґрунтований підхід з позицій нейропсихології та сучасної логопедії.

Порівняльний аналіз корекційних посібників показав, що серія «Грамотійко» Т. Момот є найбільш доцільною для базової корекційної роботи з дітьми з дисграфією, зумовленою несформованістю мовного аналізу та синтезу. Цей висновок обґрунтовується структурною організацією серії, яка відповідає основним принципам поетапного формування фонематичного аналізу, комплексністю підходу через одночасний розвиток когнітивних функцій та відповідністю патогенезу порушення мовного аналізу та синтезу.

Дослідження виявило необхідність індивідуалізації корекційного впливу з урахуванням специфічних особливостей порушень у кожної дитини. Ефективна корекція дисграфії потребує не лише використання спеціалізованих логопедичних засобів, але й дотримання принципів системності, послідовності та комплексності корекційного впливу. Важливим аспектом є врахування патогенезу порушення, використання графічних символів для структурування діяльності дитини та включення динамічних пауз для компенсації рухової недостатності.

Перспективи подальшого розвитку логопедичних посібників полягають у розширенні спектра корекційних завдань, врахуванні сучасних досягнень нейропсихології та логопедії, створенні цифрових версій для підвищення мотивації дітей. Особливої уваги потребує розробка національних українських посібників, які враховують специфіку української мови та культурні особливості освітнього процесу, а також створення методичних рекомендацій для диференційованого використання посібників залежно від характеру та ступеня порушень мовного аналізу та синтезу.

РОЗДІЛ 2.

ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ЕФЕКТИВНОСТІ ЛОГОПЕДИЧНОГО ЗОШИТА В КОРЕКЦІЇ ПОРУШЕНЬ ПИСЬМА

2.1. Діагностичний інструментарій дослідження писемного мовлення

З метою вивчення стану письма у дітей молодшого шкільного віку нами був проведений констатувальний експеримент на базі шкільного освітнього закладу. У експериментальному дослідженні прийняли участь 10 учнів молодших класів з ЗНМ III рівня, змішаною дисграфією Криворізької гімназії №69 Криворізької міської ради

На сьогодні у вітчизняній літературі представлено ряд різних методик дослідження стану письма. Розглянемо більш детально декілька з них.

Методика оцінки сформованості навичок письма у дітей із ЗНМ Е. Данілавичюте призначена для виявлення причин труднощів навичок письма, що дозволяє правильно побудувати не тільки корекційну роботу, але й організувати подальше навчання дитини з урахуванням її особливостей. Обстеження здійснюється за допомогою написання диктанту, списування тексту та підписування сюжетних картинок. Якісна та кількісна оцінка проблем письма та читання, що виникають, запропонована в методиці, поєднала логопедичний та традиційний педагогічний підходи. Усі виявлені помилки аналізуються, і робиться відповідний висновок. Окремо оцінюються порушення почерку, тут використовують бальну систему. Далі складається індивідуальна програма корекційної роботи [6].

Слід відзначати труднощі, що виникають, необхідність додаткових запитань, підказок тощо. Проводити оцінку сформованості навичок письма слід індивідуально, уважно спостерігаючи за тим, як дитина виконує завдання.

Методика обстеження письма В. Тарасун призначена для виявлення у молодших школярів порушень письма. Обстеження здійснюється за допомогою виконання наступних видів робіт: слухового диктанту, списування

з друкованого та рукописного текстів. Відбір матеріалу проводився на основі лінгвістичного аналізу текстів [23].

Для оцінки успішності виконання завдань застосована бальна система. Загальна сума балів, нарахованих за помилки, дозволяє оцінити ступінь вираженості порушення та охарактеризувати у учня рівень сформованості контролю за процесом письма, який визначається шляхом віднімання від загальної кількості допущених помилок, числа помилок, знайдених та правильно виправлених дитиною. Аналогічно оцінюються всі види виконуваних письмових робіт: диктанти, списування з друкованого та рукописного текстів.

Особливість цієї методики полягає у тому, що ідентичні контрольні завдання пропонуються дітям для виконання двічі. Школярі виконують їх наприкінці навчального року і повторно на початку наступного року під час переходу до наступного класу. Матеріал для обстеження, що використовується наприкінці першого класу, повторно надається на початку другого класу. Зіставлення двох ідентичних робіт, виконаних у різний час, дає змогу визначити у частини дітей виснаженість, що проявляється наприкінці навчального року, в інших – руйнування сформованих стереотипів письма, що спостерігається на початку нового навчального року. Отримана інформація дозволяє розробити індивідуальну програму корекційної роботи. Обстеження проводиться фронтально, тобто у всіх учнів у класі або в невеликих (під)групах дітей, зарахованих на логопедичні заняття.

Методика обстеження письма Р. Левіної призначена для виявлення у молодших школярів порушень письма. Обстеження здійснюється за допомогою виконання наступних видів робіт: диктант, списування, самостійне письмо букв, складів, слів, речень та тексту. При використанні цих проб можна виявити фонетичні, фонематичні, оптичні, граматичні помилки. Узагальнюючи результати обстеження писемного мовлення, необхідно зіставити та проаналізувати всі види помилок при письмі, скласти зведену таблицю, класифікуючи помилки за видом та кількістю, співвіднести аналіз

помилки при письмі з особливостями усного мовлення дитини. Якісна та кількісна оцінка проблем, що виникають при реалізації письма, дозволяє правильно визначити шляхи та методи корекційного навчання, які повинні знаходитися в повній відповідності з причинами, що породили порушення письма. Обстеження можна проводити як фронтально, так і індивідуально. Дане обстеження письма рекомендується проводити кожного півріччя для виявлення прогресу чи регресу, для більш точної корекції індивідуального плану роботи [19].

Для з'ясування структури порушення ми здійснили обстеження письма за методикою Р. Левіної, оскільки вона дає можливість більш точно встановити характер порушення і надалі допоможе правильно визначити напрями та способи корекційної роботи.

Перше завдання – диктант. Обстеження ми розпочинали з письма літер під диктовку. Мета цього завдання: встановлення того, чи чітко дитина розрізняє на слух мовленнєві звуки і чи правильно перекодує їх у відповідні графічні знаки. Ми пропонували дітям 5 голосних та 5 приголосних літер. Інструкція: прослухай і запиши літери (а, у, и, о, е, д, л, з, ш, с).

Письмо складів під диктовку. Мета цього завдання – встановити, наскільки правильно дитина розрізняє та виокремлює окремі компоненти, що входять до звукового комплексу. Ми пропонували дітям різноманітні склади: відкриті, закриті, прямі, зворотні, зі скупченням приголосних. Інструкція: прослухай і запиши склади (на, са, тук, от, ір, ста, дро).

Письмо слів під диктовку. Мета цього завдання – встановити, наскільки правильно дитина розрізняє та виокремлює окремі елементи, що входять до звукового комплексу. Ми пропонували дітям спочатку прості слова, а потім фонетично складніші. Інструкція: прослухай і запиши слова (вода, трава, замок, шляпа).

Письмо речень під диктовку. Мета завдання – визначення доступного для дитини рівня письма. Інструкція: прослухай і запиши речення (Добре слово і кішці приємно).

Письмо тексту під диктовку. Мета завдання – визначення доступного для дитини рівня письма. Ми пропонували дітям текст, що складається з низки фраз, відібраних таким чином, щоб вони містили значну кількість слів зі звуками, артикуляція яких зазвичай порушується. Інструкція: прослухай і запиши текст (У Віри жив кіт Пухнастик. Кіт був білесенький і пухнастий. Лапки і хвіст сіренькі. Пухнастик любив рибу і м'ясо. Дівчинка часто гралася з котом).

Диктувати рекомендується відповідно до норм орфоепічної вимови, без попереднього звуко-складового аналізу слів, що входять до складу тексту, що диктується. Метою письма на слух є виявлення, в основному, фонематичних помилок.

Списування літер. Мета – встановлення оптико-просторових порушень письма та виявлення труднощів у здійсненні рухових дій під час письма. До обстеження ми включили графічно схожі літери: літери, що відрізняються просторовим розміщенням компонентів, кількістю елементів. Інструкція: перепиши літери (А, а, Ю, є, у, с, К, Щ, ш, З).

Списування складів. Мета – встановлення оптико-просторових порушень письма та виявлення труднощів у здійсненні рухових дій під час письма. Тут також використовуємо різноманітні типи складів. Інструкція: перепиши склади. (рі, са, ом, ус, ки, фу, іл, ем, скво).

Списування слів. Мета проби – визначення оптико-просторових порушень письма та виявлення труднощів в здійсненні рухів при письмі. Ми використовували слова, до складу яких включені букви графічно схожі за написанням. Інструкція: спиши слова (Дім, суп, кулі, цвях).

Списування речень. Мета – визначення оптико-просторових порушень письма та виявлення труднощів в здійсненні рухів при письмі. Інструкція: спиши речення (Сама скаже сорока, де гніздо звила).

Списування тексту. Мета – визначення оптико-просторових порушень письма та виявлення труднощів в здійсненні рухів при письмі. Інструкція: спиши текст (Діти прийшли в гай. Там весело і шумно. Бджола брала мед з

квітки. Мурашка тягнув травинку. Голуб будував гніздо для голубенят. Заєць біг до струмка. Струмок поїв чистою водою і людей, і тварин).

Метою списування є, в основному, виявлення оптичних помилок. Тут же перевіряється, чи не відчуває дитина утруднень у руховій техніці письма.

Самостійне письмо букв. Мета проби: виявлення правильної перешифровки букв у відповідні графічні зображення. Інструкція: самостійно придумай і запиши букви (5 голосних, 5 приголосних букв; рядкові та прописні).

Письмо складів. Мета проби: виявлення помилок у звуковому складі складу. Ми пропонували написання різних складів (прямі та зворотні склади, склади зі стечінням приголосних). Інструкція: самостійно придумай і запиши склади.

Під час логопедичного обстеження ми також перевіряли самостійне написання слів за картинками різного рівня складності. Мета завдання: виявлення помилок у звуковій структурі слова. Матеріалом для обстеження слугували зображення знайомих дітям предметів (ножиці, парасолька, м'яч, чайник). Інструкція: запиши назви цих предметів.

Письмо речень. Мета – виявлення різних видів аграматизму. Інструкція: склади речення за сюжетною картинкою (Хлопчик випадково наступив у калюжу і промочив ноги).

Письмо тексту (5-6 речень). Мета – виявлення різних видів аграматизму. Інструкція: напиши твір на тему «Моя домашня тварина».

Метою самостійного письма учнів вважається виявлення як помилок у звуковому складі слова, так і різних видів аграматизму.

До складу помилок, обумовлених нерозвиненістю фонематичного слуху, входять заміни дзвінких приголосних глухими і навпаки, заміни твердих приголосних м'якими і навпаки, заміни свистячих приголосних шиплячими і навпаки, заміни сонорних приголосних (л-р).

До складу помилок, обумовлених нерозвиненістю фонематичного сприймання, входять пропуски та заміни голосних, пропуски та заміни приголосних, перестановки букв, перестановки та пропуски складів, вставки.

До складу помилок, обумовлених нерозвиненістю фонетичного слуху та сприймання, входять спотворення меж речень, злиття частин слів, роздільне написання слова.

До складу лексико-граматичних помилок входять пропуски слів та аграматизми.

До складу помилок, обумовлених нерозвиненістю зорового аналізатора та зорової пам'яті, входять забування букв, недописування елементів букв, зайві елементи, дзеркальне письмо букв.

Під час обстеження діти досить легко встановлювали контакт. При виконанні завдань не виникало потреби у додатковому поясненні інструкцій. Обстеження здійснювалося в другій половині дня. Коли виникали труднощі, діти завжди приймали допомогу дорослого, хоча інколи після невдалої спроби спостерігалася відмова від виконання завдання. Основними методами дослідження були констатувальний експеримент, вивчення медичної документації, аналіз та обробка експериментальних даних.

2.2. Інтерпретація даних діагностичного етапу дослідження

Дані експерименту представлено в таблицях даного підрозділу. Тепер можна визначити, які специфічні помилки переважають у цих дітей. Для цього підрахуємо й порівняємо кількість помилок.

У відсотковому співвідношенні виявлена кількість помилок, зумовлених недорозвитком фонематичного слуху, становить – 15%.

У великій кількості в дітей спостерігалися помилки порушення диференціації дзвінких і глухих приголосних. Загальна кількість цих помилок становила – 19 (58%). Кількість помилок диференціації глухих і дзвінких приголосних звуків: к-г – 9; ш-ж – 4; п-б – 3; т-д – 3. Також спостерігалися

помилки порушення диференціації твердих і м'яких приголосних. Їх кількість – 9 (27%). Помилки диференціації твердих і м'яких приголосних: ш-щ – 5; ш-ч – 4. У найменшій кількості трапляються помилки порушення диференціації свистячих і шиплячих приголосних (з-ж). Їх кількість – 5 (15%). Помилки диференціації сонорних приголосних відсутні (табл. 2.1).

Таблиця 2.1.

Помилки, зумовлені недорозвитком фонематичного слуху

Дитина	Помилки порушення диференціації фонетичних груп приголосних				
	Дзвінки та глухі	Тверді та м'які	Свистячі та шиплячі	Сонорні (Р-Л)	Кількість помилок
Дитина 1	1	–	–	–	1
Дитина 2	2	1	2	–	5
Дитина 3	3	3	–	–	6
Дитина 4	–	–	–	–	0
Дитина 5	2	–	2	–	4
Дитина 6	1	1	–	–	2
Дитина 7	–	–	–	–	0
Дитина 8	–	1	–	–	1
Дитина 9	10	2	1	–	13
Дитина 10	–	1	–	–	1
Загальна кількість помилок	19	9	5	0	33

У відсотковому співвідношенні виявлена кількість помилок, зумовлених недорозвитком фонематичних процесів, становить – 50%.

Пропуски голосних і приголосних букв, а також м'якого і твердого знаків у письмових роботах дітей спостерігалися досить часто. Кількість пропусків голосних букв становила 37 (32%). Часто пропущані голосні букви: о – 7, я –

7, а – 6, и – 5, ю – 5, у – 4, ы – 3. Пропусків приголосних та м'якого або твердого знаків – 32 (28%). Часто пропущані букви: л – 6, щ – 6, г – 5, к – 4, й – 4, ь – 4, н – 3.

Також діти погано визначали межі речень. Кількість цих помилок становила – 24 (21%). Ці помилки на письмі відображалися в позначенні розділових знаків, особливо крапки. Діти або забували, що крапку потрібно поставити, або не знали, де її ставити.

Перестановки та пропуски складів, а також вставки в письмових роботах дітей трапляються рідше. Кількість пропусків і перестановок складів становила – 9 (8%). Пропуски прямих відкритих складів – 4; прямих закритих – 1; зі стечінням – 1. Перестановки прямих відкритих складів – 3. Вставки – 8 (7%). Вставки зайвих складів – 5; слів – 3.

У найменшій кількості трапляються помилки злиття частин слів. Їх кількість становила 4 (4%). Ці помилки були допущені в багатоскладових словах. Помилки роздільного написання слова відсутні (табл. 2.2.).

Таблиця 2.2.

Помилки, зумовлені недорозвитком фонематичного слуху та сприйняття

Дитина	Пропуск голосних	Пропуск приголосних	Перестановка букв	Перестановка/пропуск складів	Вставки	Межі речень	Злиття частин слів	Роздільне написання слова	Кількість помилок
Дитина 1	1	1	–	–	–	3	1	–	6
Дитина 2	11	5	–	–	2	1	1	–	20
Дитина 3	3	6	–	–	–	1	–	–	10
Дитина 4	1	–	–	–	–	1	–	–	2
Дитина 5	–	1	–	–	1	2	–	–	4

Дитина 6	3	2	–	–	1	3	–	–	9
Дитина 7	–	3	–	–	–	1	–	–	4
Дитина 8	1	4	–	–	–	3	–	–	8
Дитина 9	12	6	–	2	2	3	2	–	27
Дитина 10	5	4	–	7	2	6	–	–	24
Загальна кількість помилок	37	32	0	9	8	24	4	0	114

У відсотковому співвідношенні виявлена кількість помилок, зумовлених недорозвитком лексико-граматичного компонента, становить – 16%.

Кількість пропусків слів і аграматизмів у роботах дітей виявилася майже однаковою. Але аграматизмів на одну помилку більше, ніж пропусків слів. Пропуски слів – 17 помилок, що становило 49%. Усі слова, які були пропущені, односкладові. Аграматизми – 18 помилок, що становило 51%. Порухення узгодження – 9. Заміна суфіксів – 5. Порухення відмінкових закінчень – 4 (табл. 2.3).

Таблиця 2.3.

Лексико-граматичні помилки

Дитина	Пропуск слів	Аграматизми	Кількість помилок
Дитина 1	–	2	2
Дитина 2	–	–	0
Дитина 3	1	2	3
Дитина 4	1	1	2
Дитина 5	3	1	4
Дитина 6	–	2	2
Дитина 7	2	1	3
Дитина 8	2	1	3
Дитина 9	3	3	6

Дитина 10	5	5	10
Загальна кількість помилок	17	18	35

У відсотковому співвідношенні виявлена кількість помилок, зумовлених недорозвитком зорового аналізатора та зорової пам'яті, становить – 19%.

Дописування зайвих елементів букв у письмових роботах дітей трапляється досить часто. Кількість цих помилок становила – 20 (50%). В основному, зайві елементи дописувалися до букв: п – 6, и – 6, о – 5, л – 3. Рідше трапляється недописування елементів букв. Їх кількість – 13 (33%). Дописування зайвих елементів трапляється у букв: ж – 8; м – 5. У меншій кількості спостерігається дзеркальне письмо букв. Їх кількість – 7 (17%). Ці помилки спостерігалися при написанні букв: у – 3; б – 3; д – 1 (табл. 2.4).

Таблиця 2.4.

Помилки, зумовлені недорозвитком зорового аналізатора та зорової пам'яті

Дитина	Забування букви	Недописування елементів	Зайві елементи	Дзеркальне письмо	Кількість помилок
Дитина 1	–	–	1	–	1
Дитина 2	–	7	3	3	13
Дитина 3	–	–	3	–	3
Дитина 4	–	–	2	1	3
Дитина 5	–	–	1	–	1
Дитина 6	–	1	3	–	4

Дитина 7	–	1	–	–	1
Дитина 8	–	–	–	–	0
Дитина 9	–	1	5	2	8
Дитина 10	–	3	2	1	6
Загальна кількість помилок	0	13	20	7	40

Можна зробити висновок, що майже в усіх дітей є дисграфія, зумовлена несформованістю мовного аналізу та синтезу. Оскільки в дітей спостерігається велика кількість помилок: зумовлених порушенням звуко-буквеного аналізу та синтезу (пропуски голосних, приголосних, твердого та м'якого знаків); зумовлених порушенням складового аналізу та синтезу на рівні речень (вставки складів і слів, неправильне визначення меж речень). Вони становили 50% усіх помилок.

Метою нашого дослідження в другому розділі було вивчення особливостей письма в дітей молодшого шкільного віку за допомогою застосування емпіричного методу – констатувального експерименту.

Для проведення діагностики ми використовували методику обстеження письмового мовлення Р. Левіної, яка дозволила якісно та кількісно оцінити стан письмового мовлення дітей. За її допомогою ми змогли визначити та охарактеризувати специфічні помилки письма.

При обстеженні дітей експериментальної групи були виявлені такі помилки:

- помилки, зумовлені недорозвитком фонематичного слуху – 15% (диференціація дзвінких і глухих, твердих і м'яких, свистячих і шиплячих);
- помилки, зумовлені недорозвитком фонематичного слуху та сприйняття – 50% (пропуск, перестановка, додавання зайвих букв і складів; злитне написання слів, роздільне написання префікса та кореня в словах, нездатність визначити межі речення);
- лексико-граматичні помилки – 16% (пропуски слів і аграматизми);

- помилки, зумовлені недорозвитком зорового аналізатора та зорової пам'яті – 19% (відсутність або додавання елементів букв, дзеркальне письмо).

Обстежувані діти показали низький рівень сформованості навичок письма. Проведені дослідження показують, що провідною ланкою в порушенні письмового мовлення дітей є несформованість мовного аналізу та синтезу. Оскільки помилки, зумовлені несформованістю мовного аналізу та синтезу, становили 50%.

Таким чином, дані, отримані в ході проведення констатувального експерименту, дозволили нам побачити повноту картини розладів письмового мовлення в молодших школярів.

2.3. Організаційно-методичні аспекти впровадження логопедичного зошита в корекційний процес

Існує безліч засобів логопедичної корекції в системі подолання мовленнєвих порушень. Логопедичний зошит, на наш погляд, є найефективнішим засобом подолання даного виду дисграфії, що забезпечує в діяльності дитини структурованість та необхідну наочність, яка сприяє підвищенню мотивації дитини на занятті. Використання логопедичного зошита може здійснюватися не тільки на заняттях з логопедом, але й з учителем початкових класів, а також у домашніх умовах. Отже, реалізація корекційної роботи проходить комплексно, що дозволяє досягти більш високих результатів. Саме тому ми вирішили розробити тематичне планування для подолання дисграфії на основі несформованості мовного аналізу і синтезу у молодших школярів та апробувати його з використанням існуючих логопедичних зошитів.

З метою апробації розробленого нами тематичного планування в системі подолання дисграфії було проведено формувальний експеримент на базі Криворізької гімназії №69 Криворізької міської ради.

У рамках проведення даного експерименту ми визначили наступні базові завдання логопедичної роботи з дітьми: корекція окремих помилок на рівні букви, складу і слова, включаючи прості та складні форми звукового аналізу, фонематичний аналіз відкритого і закритого складу; корекція специфічних помилок складового аналізу та синтезу на рівні слова, зокрема відтворення послідовності та злиття складів у слові; корекція специфічних помилок на рівнях словосполучення, речення і тексту через розвиток мовного аналізу і синтезу на відповідних рівнях.

Для реалізації розробленого тематичного планування ми використовували матеріали з кількох спеціалізованих джерел: серії логопедичних зошитів «Грамотійко» Т. Момот та зошиту-тренажера М. Чичановської, детальна характеристика яких надана у підрозділі 1.3.

З цих джерел нами була підібрана система корекційних вправ для подолання дисграфії на основі порушень мовного аналізу і синтезу у молодших школярів. При підборі вправ враховувалися особливості мовленнєвих порушень при даному діагнозі. Завдання були спрямовані на усний і письмовий аналіз наступних характеристик: звуків, складів, слів, речень. Такі вправи необхідні для того, щоб навчити дітей стежити за своїм мовленням та виокремлювати в ньому окремі сегменти.

Розроблене тематичне планування включає сімнадцять тем (додаток А). Спочатку здійснюється робота, яка включає вивчення простих і складних форм звукового аналізу та фонематичний аналіз відкритого і закритого складу. Поступово робота ускладнюється, проводяться заняття на складовий аналіз і синтез. Потім виконуються завдання на розвиток мовного аналізу і синтезу на рівнях словосполучення, речення і тексту.

Передбачувані мовленнєві вміння та навички молодших школярів після навчання за розробленим тематичним плануванням включають:

- розрізнення голосних та приголосних звуків; розрізнення звуків і букв, складів і слів, словосполучень і речень, окремих речень і текстів;

- визначення в словах місця і послідовності звуків: голосних і приголосних;
- визначення кількості звуків у словах, складів у словах, слів у реченнях, речень у тексті;
- виконання звукового, буквенного, складового аналізу і синтезу слів, а також мовного аналізу і синтезу речень;
- вміння графічно позначати звуки, склади і слова.

Передбачувані мовленнєві вміння та навички молодших школярів після навчання за розробленим тематичним плануванням включають: розрізнення голосних та приголосних звуків; розрізнення звуків і букв, складів і слів, словосполучень і речень, окремих речень і текстів; визначення в словах місця і послідовності звуків: голосних і приголосних; визначення кількості звуків у словах, складів у словах, слів у реченнях, речень у тексті; виконання звукового, буквенного, складового аналізу і синтезу слів, а також мовного аналізу і синтезу речень; вміння графічно позначати звуки, склади і слова.

Методика застосування логопедичних зошитів у рамках розробленого тематичного планування передбачає їх використання як допоміжного засобу при проведенні підгрупових та індивідуальних занять. Структура занять повторює стандартну схему корекції дисграфії та включає такі етапи: організаційний момент, артикуляція і характеристика звуку, артикуляційна гімнастика, розвиток фонематичних процесів (звуко-буквенний і звуко-складовий аналіз і синтез), вправи на писемне мовлення. Заняття проводилися двічі на тиждень під час фронтальної логопедичної роботи.

Кожна нова тема починалася з детального аналізу артикуляції та характеристик звуку. Такий аналіз пропонувалося виконувати письмово у вигляді заповнення спеціальної таблиці картинками-символами, де кожний малюнок наочно відображав певне положення органів артикуляції звуку. Діти спочатку усно проговорювали, в якому положенні знаходяться артикуляційні органи, потім позначали це в таблиці. Положення губ позначалося колом, овалом або квадратом. Положення язика зображувалося схематично: широкий

чи вузький; кінчик язика вгору чи вниз. Якщо зуби розімкнуті, то вони зображувалися з великою відстанню між ними. Якщо зуби зближені, то відстань між ними була маленька. Дзвінкі звуки позначалися дзвіночком, глухі – закритим дзвіночком. Повітряний струмінь позначався стрілочками з переривчастою чи суцільною лінією.

Після повторення артикуляційного укладу і характеристик звуку, що вивчається, з логопедичних зошитів обирався перелік відповідних артикуляційних вправ. Наприклад, для звуку «І» були підібрані артикуляційні вправи «посмішка», де потрібно широко усміхнутися, та «гірка», де потрібно відкрити рот, сховати кінчик язика за нижні зуби, а спинку язика підняти вгору. На кожному логопедичному занятті діти виконували ці вправи перед дзеркалом.

Після виконання артикуляційної гімнастики з логопедичних зошитів обирався перелік завдань, спрямованих на розвиток фонематичного слуху та упізнання звуку в мовленні. Вони подавалися в певній послідовності: упізнання звуку в словах, у складах, серед інших звуків (спочатку далеких, потім близьких за способом і місцем утворення). Пропонувалася гра «зіймай звук», умови якої полягали в тому, що потрібно було поплескати, коли почуєш заданий звук. Спочатку звуковий матеріал вимовлявся вчителем-логопедом, діти уважно слухали і виконували завдання. Потім їм пропонувалося проговорювати мовленнєвий матеріал самостійно і виконувати завдання.

Вправи на розвиток фонематичного сприйняття були спрямовані на вдосконалення навичок звукового аналізу і синтезу. Пропонувалися завдання по визначенню місця, послідовності і кількості звуків у слові спочатку на слух, потім за допомогою звукових і складових схем. При виконанні таких вправ дітям необхідно було спочатку промовити мовленнєвий матеріал і тільки потім виконати завдання. Пропонувалися завдання на складання слів та складів з окремих звуків, а також на вибір картинок, у назві яких є певний звук.

Таким чином, у ході експерименту нами було розроблено тематичне планування для подолання дисграфії на основі порушень мовного аналізу і

синтезу у молодших школярів, яке реалізовувалося з використанням завдань та вправ з існуючих логопедичних зошитів.

2.4. Оцінка ефективності проведеної корекційної роботи

З метою виявлення та опису результатів логопедичної роботи з подолання дисграфії на ґрунті несформованості мовного аналізу і синтезу у дітей молодшого шкільного віку нами було проведено контрольний експеримент. У ньому взяли участь ті самі респонденти, що мають порушення писемного мовлення.

У межах проведення даного експерименту ми визначили наступні завдання:

- 1) проаналізувати результати контрольного експерименту;
- 2) виявити можливу позитивну динаміку за результатами аналізу обстежень, проведених на етапі констатувального і контрольного експериментів.

У ході проведення контрольного обстеження нами була використана методика [6; 19; 23], яка вже застосовувалася на етапі констатувального експерименту.

При проведенні констатувального експерименту помилки, обумовлені недорозвитком фонематичного слуху, становили 15% всіх помилок. Специфічні помилки значно зменшилися. Кількість помилок диференціації дзвінких і глухих приголосних зменшилася у 4 рази. Раніше їх кількість становила 19, тепер – 5 (56%). Досі в роботах дітей трапляються помилки диференціації дзвінких і глухих приголосних: г-к – 3, ж-ш – 2.

Помилки диференціації твердих і м'яких приголосних зменшилися у 5 разів. Раніше їх кількість становила 9, тепер – 2 (22%). У роботах дітей ще присутні помилки порушення диференціації твердих і м'яких приголосних (ш-щ). Помилки диференціації свистячих і шиплячих приголосних зменшилися у

3 рази. Раніше їх кількість становила 5, тепер – 2 (22%). Але вони ще є, це помилки диференціації свистячих і шиплячих приголосних – з-ж.

Кількість помилок диференціації сонорних приголосних залишилася незмінною. На даний момент відсоток помилок, обумовлених несформованістю фонематичного слуху, становив 10% (табл. 2.5).

Таблиця 2.5.

Помилки, обумовлені недорозвитком фонематичного слуху

Етап експерименту	Помилки порушення диференціації фонетичних груп приголосних				Кількість	Відсоток
	Дзвінки і глухі	Тверді і м'які	Свистячі і шиплячі	Сонорні (Р-Л)		
Констатувальний	19	9	5	0	33	15
Контрольний	5	2	2	0	9	10

Результати контрольного експерименту демонструють найбільш виражену позитивну динаміку у сфері помилок, обумовлених недорозвитком фонематичного слуху. Загальна кількість помилок цієї категорії зменшилася з 33 до 9, що становить покращення на 73% - найвищий показник серед усіх досліджуваних категорій. Найбільш значущі зміни спостерігалися у диференціації дзвінких і глухих приголосних, де кількість помилок скоротилася з 19 до 5, тобто зменшилася у чотири рази. Помилки диференціації твердих і м'яких приголосних продемонстрували найвищий відносний показник покращення, зменшившись у п'ять разів з 9 до 2 помилок. Диференціація свистячих і шиплячих приголосних також показала значне покращення, скоротившись утричі з 5 до 2 помилок. Кількість помилок диференціації сонорних приголосних залишилася незмінною на нульовому рівні. Відносний відсоток помилок фонематичного слуху зменшився з 15% до 10%, що підтверджує не лише абсолютне, але й відносне покращення показників цієї категорії.

При проведенні констатувального експерименту помилки, обумовлені недорозвитком фонематичних процесів, становили 50% всіх помилок. Специфічні помилки значно зменшилися.

Пропуски голосних букв зменшилися у 3 рази. На етапі констатувального експерименту ці помилки були в кількості 37, а на етапі контрольного – 12 (31%). Досі в роботах дітей присутні дані помилки (пропуски а – 4, я – 4, о – 2, ю – 2).

Пропуски приголосних, м'якого і твердого знаків зменшилися у 3 рази. На етапі констатувального експерименту ці помилки були в кількості 32, а на етапі контрольного – 11 (28%). Але вони ще є, це пропуски букв: щ – 4, ь – 3, л – 2, г – 1, й – 1.

Перестановки букв так само відсутні. На етапі констатувального і контрольного експерименту їх кількість становила – 0 (0%).

Перестановки і пропуски складів зменшилися у 5 разів. На етапі констатувального експерименту ці помилки були в кількості 9, а на етапі контрольного – 2 (5%). Ці помилки проявилися в перестановках прямих і відкритих складів – 2.

Вставки зменшилися у 3 рази. На етапі констатувального експерименту ці помилки були в кількості 8, а на етапі контрольного – 3 (8%). Ці помилки проявилися як вставки складів.

Помилки недотримання меж речень зменшилися у 2 рази. На етапі констатувального експерименту ці помилки були в кількості 24, а на етапі контрольного – 10 (26%). Ці помилки на письмі відображалися в позначенні розділових знаків, зокрема крапки. Діти або забували, що крапку потрібно поставити, або не знали, де її ставити.

Злиття частин слів зменшилося у 4 рази. На етапі констатувального експерименту ці помилки були в кількості 4, а на етапі контрольного – 1 (2%). Але дані помилки ще є в роботах дітей і проявляються вони у багатоскладових словах. Роздільне написання слова так само залишилося незмінним. На етапі констатувального і контрольного експерименту їх кількість становила – 0

(0%). На даний момент відсоток помилок, обумовлених несформованістю фонематичних процесів, становив 45% (табл. 2.6).

Таблиця 2.6.

Помилки, обумовлені недорозвитком фонематичного слуху та сприймання

Етап експерименту	Пропуск голосних	Пропуск приголосних	Перестановка букв	Перестановка/пропуск	Вставки	Межі речень	Злиття частин слів	Роздільне написання	Кількість помилок	Відсоток
Констатувальний	37	32	0	9	8	24	4	0	114	50
Контрольний	12	11	0	2	3	10	1	0	39	45

Корекційна робота виявила значний позитивний вплив на зменшення помилок, обумовлених недорозвитком фонематичних процесів. Загальна кількість помилок цієї категорії скоротилася з 114 до 39, що становить покращення на 66%. Найбільш виражена позитивна динаміка спостерігалася у категорії перестановок і пропусків складів, де кількість помилок зменшилася у п'ять разів з 9 до 2. Злиття частин слів також продемонструвало значне покращення, скоротившись у чотири рази з 4 до 1 помилки. Пропуски голосних букв, пропуски приголосних, м'якого і твердого знаків, а також вставки показали однакову динаміку, зменшившись утричі відповідно з 37 до 12, з 32 до 11 та з 8 до 3 помилок. Помилки недотримання меж речень скоротилися вдвічі з 24 до 10. Перестановки букв і роздільне написання слова залишилися на нульовому рівні в обох етапах експерименту. Незважаючи на значне абсолютне покращення, відносний відсоток помилок фонематичних

процесів зменшився незначно з 50% до 45%, що пояснюється тим, що ця категорія залишається найчисельнішою серед усіх видів помилок.

При проведенні констатувального експерименту лексико-граматичні помилки становили 16% всіх помилок. Специфічні помилки значно зменшилися. Пропуски слів зменшилися на 6 помилок. Раніше їх кількість становила 17, тепер – 11 (65%). Вони так само проявляються в пропусках односкладних слів. Аграматизми зменшилися у 3 рази. Раніше їх кількість становила 18, тепер – 6 (35%). Ці помилки все ще є в роботах дітей і проявляються вони як порушення узгодження членів речення – 3, як зміна числа іменників – 3. На даний момент відсоток лексико-граматичних помилок становив 20% (табл.2.7).

Таблиця 2.7.

Лексико-граматичні помилки

Етап експерименту	Пропуск слів	Аграматизми	Кількість помилок	Відсоток
Констатувальний	17	18	35	16
Контрольний	11	6	17	20

Аналіз результатів контрольного експерименту засвідчив значне покращення показників у сфері лексико-граматичних помилок. Загальна кількість помилок цієї категорії зменшилася з 35 до 17, що становить покращення на 51% порівняно з констатувальним етапом. Найбільший прогрес спостерігався у зменшенні аграматизмів - їх кількість скоротилася втричі з 18 до 6 помилок. Ці помилки все ще проявляються у порушенні узгодження членів речення та зміні числа іменників, проте їх значне зменшення свідчить про ефективність проведеної корекційної роботи. Пропуски слів також демонструють позитивну динаміку, зменшившись з 17 до 11 помилок. Незважаючи на те, що відносний відсоток лексико-граматичних помилок дещо зріс з 16% до 20%, це пояснюється загальним

зменшенням кількості помилок у всіх категоріях, що призводить до відносного збільшення частки цієї групи помилок при їх абсолютному зменшенні.

При проведенні констатувального експерименту помилки, обумовлені недорозвитком зорового аналізатора, становили 19% всіх помилок. Специфічні помилки значно зменшилися.

Забування букви збільшилося на 1 помилку. На етапі констатувального експерименту цих помилок не було, а на етапі контрольного їх кількість становила – 1 (5%). Дані помилки проявилися в написанні букви и.

Недописування елементів букв зменшилося у 2 рази. На етапі констатувального експерименту ці помилки були в кількості 13, а на етапі контрольного – 5 (24%). Дані помилки проявилися в написанні букв: ж – 3, т – 2. Написання зайвих елементів букв зменшилося у 2 рази. На етапі констатувального експерименту ці помилки були в кількості 20, а на етапі контрольного – 11 (52%). Дані помилки проявилися в написанні букв: б – 4, р – 3, л – 2, г – 2. Дзеркальне письмо букв зменшилося у 2 рази. На етапі констатувального експерименту ці помилки були в кількості 7, а на етапі контрольного – 4 (19%). Дані помилки проявилися в написанні букв: д – 2, р – 2. На даний момент відсоток помилок, обумовлених недорозвитком зорового аналізатора, становив 25% (табл. 2.8.).

Корекційна робота продемонструвала суттєвий позитивний вплив на зменшення помилок, обумовлених недорозвитком зорового аналізатора та зорової пам'яті. Загальна кількість помилок цієї категорії скоротилася з 40 до 21, що становить покращення на 48%. Найбільш виражена позитивна динаміка спостерігалася у зменшенні кількості зайвих елементів букв, які скоротилися вдвічі з 20 до 11 помилок. Аналогічно, недописування елементів букв зменшилося вдвічі з 13 до 5 помилок, а дзеркальне письмо букв також скоротилося вдвічі з 7 до 4 помилок. Незначне збільшення спостерігалось лише у категорії забування букви, де з'явилася одна помилка у написанні букви «и», тоді як на констатувальному етапі таких помилок не було. Подібно до лексико-граматичних помилок, відносний відсоток помилок зорового

аналізатора зріс з 19% до 25%, що також пояснюється загальним зменшенням кількості помилок у всіх категоріях при значному абсолютному покращенні показників цієї групи.

Таблиця 2.8.

Помилки, обумовлені недорозвитком зорового аналізатора та зорової пам'яті

Етап ксперименту	Забування букви	Недописування елементів	Зайві елементи	Дзеркальне письмо	Кількість помилок	Відсоток
Констатувальний	0	13	20	7	40	19
Контрольний	1	5	11	4	21	25

Узагальнені результати корекційної роботи в усіх досліджуваних категоріях представлені в таблиці 2.9. Аналіз загальної динаміки покращення демонструє високу ефективність застосованої системи корекційного впливу. Найвищі показники покращення спостерігалися у сфері помилок фонематичного слуху, де абсолютна кількість помилок скоротилася на 24 одиниці, що становить 73% покращення від первинного рівня. Помилки фонематичних процесів продемонстрували найбільше абсолютне зменшення на 75 помилок при відсотку покращення 66%. Лексико-граматичні помилки зменшилися на 18 одиниць, що становить 51% покращення, тоді як помилки зорового аналізатора скоротилися на 19 одиниць при показнику покращення 48%. Загальна кількість помилок у всіх категоріях зменшилася зі 222 до 86, що становить абсолютне скорочення на 136 помилок та відсоток покращення 61%. Ці результати свідчать про комплексну ефективність корекційної програми та значний позитивний вплив на формування навичок писемного мовлення у дітей з дисграфією.

Таблиця 2.9.

Динаміка покращення показників за результатами корекційної роботи

Група помилок	Зменшення кількості помилок	Відсоток покращення
Фонематичний слух	33 → 9 (-24 помилки)	73%
Фонематичні процеси	114 → 39 (-75 помилок)	66%
Лексико-граматичні	35 → 17 (-18 помилок)	51%
Зоровий аналізатор	40 → 21 (-19 помилок)	48%
Загалом	222 → 86 (-136 помилок)	61%

Результати контрольного експерименту засвідчують значну ефективність проведеної корекційної роботи з подолання дисграфії на ґрунті несформованості мовного аналізу і синтезу у дітей молодшого шкільного віку. Аналіз динаміки помилок у чотирьох основних категоріях демонструє виражену позитивну тенденцію в усіх досліджуваних напрямках.

Найвищі результати корекційної роботи спостерігалися у сфері помилок, обумовлених недорозвитком фонематичного слуху, де загальна кількість помилок скоротилася з 33 до 9, що становить покращення на 73%. Особливо значущим є зменшення помилок диференціації твердих і м'яких приголосних у п'ять разів та дзвінких і глухих приголосних у чотири рази. Помилки фонематичних процесів також продемонстрували суттєве покращення, зменшившись з 114 до 39, що становить покращення на 66%. Найбільш виражена динаміка спостерігалася у перестановках і пропусках складів, які зменшилися у 5 разів, та злитті частин слів, що скоротилося у 4 рази.

Лексико-граматичні помилки скоротилися з 35 до 17, демонструючи покращення на 51%, при цьому аграматизми зменшилися втричі, що свідчить про формування більш стійких граматичних навичок. Помилки зорового

аналізатора зменшилися з 40 до 21, що становить покращення на 48%, з найбільшою позитивною динамікою у всіх основних категоріях, які скоротилися вдвічі.

Важливо відзначити, що при загальному значному зменшенні абсолютної кількості помилок у всіх категоріях, відносний розподіл помилок зазнав певних змін. Помилки фонематичного слуху зменшилися з 15% до 10%, помилки фонематичних процесів скоротилися з 50% до 45%, тоді як лексико-граматичні помилки зросли з 16% до 20%, а помилки зорового аналізатора збільшилися з 19% до 25%. Парадоксальне зростання відносних показників у двох останніх категоріях пояснюється тим, що при загальному зменшенні кількості помилок у всіх сферах, найбільш виражена позитивна динаміка в областях фонематичного слуху та процесів призводить до відносного збільшення частки інших категорій помилок (рис.2.1).

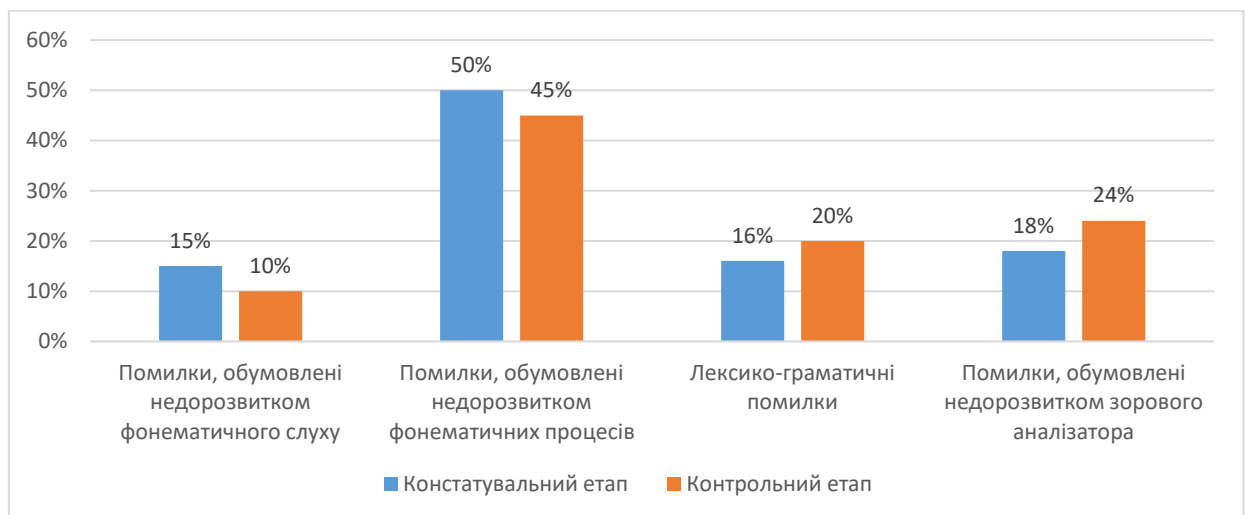


Рис. 2.1. Динаміка відносного розподілу помилок за категоріями на констатувальному та контрольному етапах експерименту

Отримані результати підтверджують доцільність застосованої системи корекційної роботи та свідчать про формування у дітей більш стійких навичок мовного аналізу і синтезу. Значне покращення показників у сфері фонематичних процесів указує на успішне подолання основних механізмів дисграфічних порушень. Водночас, збереження певної кількості помилок у всіх категоріях вказує на необхідність продовження систематичної

корекційної роботи для закріплення досягнутих результатів та подальшого удосконалення писемномовленнєвих навичок.

Висновок до розділу 2

Проведений експеримент засвідчив високу ефективність застосованої системи корекційного впливу для подолання дисграфії на ґрунті несформованості мовного аналізу і синтезу у дітей молодшого шкільного віку. Діагностична методологія, що використовувалася в нашому дослідженні, включала комплексну оцінку навичок писемного мовлення у молодших школярів за допомогою різноманітних завдань, включаючи диктування, копіювання та самостійне написання літер, складів, слів, речень і текстів. Такий підхід дозволив виявити фонетичні, фонематичні, оптичні та граматичні помилки шляхом аналізу як якісних, так і кількісних аспектів виконання письмових робіт. Крім того, оцінювання включало систематичну класифікацію помилок, пов'язану з особливостями усного мовлення, що забезпечило детальне розуміння основних причин труднощів письма та вплинуло на розробку індивідуалізованих програм корекції.

Результати дослідження демонструють виражену позитивну динаміку в усіх досліджуваних категоріях помилок. Найвищі показники покращення спостерігалися у сфері помилок фонематичного слуху, де загальна кількість помилок скоротилася з 33 до 9, що становить покращення на 73%. Особливо значущим є зменшення помилок диференціації твердих і м'яких приголосних у п'ять разів та дзвінких і глухих приголосних у чотири рази, що свідчить про формування більш стійких фонематичних навичок. Помилки фонематичних процесів також продемонстрували суттєве покращення, зменшившись з 114 до 39, що становить покращення на 66%. Найбільш виражена динаміка спостерігалася у перестановках і пропусках складів, які зменшилися у п'ять разів, та злитті частин слів, що скоротилося у чотири рази. Лексико-граматичні помилки скоротилися з 35 до 17, демонструючи покращення на 51%, при

цьому аграматизми зменшилися втричі, що свідчить про формування більш стійких граматичних навичок та покращення синтаксичних умінь дітей. Помилки зорового аналізатора зменшилися з 40 до 21, що становить покращення на 48%, з найбільшою позитивною динамікою у всіх основних категоріях, які скоротилися вдвічі. Це підтверджує ефективність корекційної роботи щодо розвитку зорово-просторових навичок та формування правильних образів букв.

Важливо відзначити, що при загальному значному зменшенні абсолютної кількості помилок у всіх категоріях спостерігалися певні зміни у відносному розподілі помилок. Помилки фонематичного слуху зменшилися з 15% до 10%, помилки фонематичних процесів скоротилися з 50% до 45%, тоді як лексико-граматичні помилки зросли з 16% до 20%, а помилки зорового аналізатора збільшилися з 19% до 25%. Парадоксальне зростання відносних показників у двох останніх категоріях пояснюється тим, що при загальному зменшенні кількості помилок у всіх сферах найбільш виражена позитивна динаміка в областях фонематичного слуху та процесів призводить до відносного збільшення частки інших категорій помилок.

Загальна кількість помилок у всіх категоріях зменшилася зі 222 до 86, що становить абсолютне скорочення на 136 помилок та відсоток покращення 61%. Ці результати свідчать про комплексну ефективність корекційної програми та значний позитивний вплив на формування навичок писемного мовлення у дітей з дисграфією. Отримані дані підтверджують правильність вибраних методичних підходів та доцільність застосування комплексної системи корекційного впливу для подолання різних типів дисграфічних порушень у молодших школярів.

ВИСНОВКИ

Проведене дослідження дозволило отримати теоретично обґрунтовані та експериментально підтверджені висновки щодо ефективності використання спеціалізованих логопедичних засобів у корекційній роботі з дітьми, які мають порушення письма, зумовлені несформованістю мовного аналізу та синтезу.

Теоретичний аналіз проблеми показав, що дисграфія, зумовлена несформованістю мовного аналізу та синтезу, являє собою складне полісимптомне порушення, яке характеризується специфічними помилками на різних рівнях мовної організації. У дітей із загальним недорозвиненням мовлення III рівня це порушення набуває особливо складного характеру через системне ураження всіх компонентів мовленнєвої діяльності. Дослідження різних підходів до класифікації дисграфії від психофізіологічного до нейропсихологічного підтвердило необхідність комплексного підходу до розуміння природи порушень письма та розробки ефективних корекційних стратегій.

Порівняльний аналіз існуючих українських логопедичних зошитів виявив, що серія «Грамотійко» Т. Момот є найбільш доцільною для базової корекційної роботи з дітьми з дисграфією, зумовленою несформованістю мовного аналізу та синтезу. Цей висновок обґрунтовується структурною організацією серії, яка відповідає основним принципам поетапного формування фонематичного аналізу, комплексністю підходу через одночасний розвиток когнітивних функцій та відповідністю патогенезу порушення мовного аналізу та синтезу.

Експериментальне дослідження, проведене на базі Криворізької гімназії №69, засвідчило високу ефективність застосованої системи корекційного впливу з використанням логопедичного зошита. Комплексна діагностична методологія, що включала оцінку навичок писемного мовлення через різноманітні завдання, дозволила виявити та систематично класифікувати помилки, пов'язані з особливостями усного мовлення, що забезпечило

детальне розуміння основних причин труднощів письма та вплинуло на розробку індивідуалізованих програм корекції.

Результати контрольного експерименту продемонстрували виражену позитивну динаміку в усіх досліджуваних категоріях помилок, що підтверджує ефективність комплексного корекційного впливу з використанням логопедичного зошита. Найвищі показники покращення спостерігалися у сфері помилок фонематичного слуху, де загальна кількість помилок скоротилася з 33 до 9, що становить покращення на 73%. Особливо важливим є той факт, що помилки диференціації твердих і м'яких приголосних зменшилися у п'ять разів, а дзвінких і глухих приголосних у чотири рази, що свідчить про формування більш стійких фонематичних навичок та покращення звукорозрізнявальних здібностей дітей. Помилки фонематичних процесів продемонстрували суттєве покращення, зменшившись із 114 до 39, що становить покращення на 66%. Найбільш виражена динаміка спостерігалася у перестановках і пропусках складів, які зменшилися у п'ять разів, та злитті частин слів, що скоротилося у чотири рази, що вказує на формування більш досконалих навичок звуко-складового аналізу та синтезу. Лексико-граматичні помилки скоротилися з 35 до 17, демонструючи покращення на 51%, при цьому аграматизми зменшилися втричі, що свідчить про формування більш стійких граматичних навичок та покращення синтаксичних умінь дітей у процесі письма. Помилки зорового аналізатора зменшилися з 40 до 21, що становить покращення на 48%, з найбільшою позитивною динамікою у всіх основних категоріях, які скоротилися вдвічі, підтверджуючи ефективність корекційної роботи щодо розвитку зорово-просторових навичок та формування правильних зорових образів букв. Загальна кількість помилок у всіх категоріях зменшилася зі 222 до 86, що становить абсолютне скорочення на 136 помилок та відсоток покращення 61%, демонструючи комплексну ефективність застосованої корекційної програми та її значний позитивний вплив на формування навичок писемного мовлення у дітей з дисграфією.

Особливо значущим є той факт, що найбільш виражена позитивна динаміка спостерігалася саме у тих областях, які безпосередньо пов'язані з мовним аналізом та синтезом. Зменшення помилок диференціації твердих і м'яких приголосних у п'ять разів та дзвінких і глухих приголосних у чотири рази свідчить про формування більш стійких фонематичних навичок. Покращення показників перестановок і пропусків складів, які зменшилися у п'ять разів, підтверджує ефективність корекційної роботи щодо формування навичок складового аналізу.

Отримані результати підтверджують правильність висунутої гіпотези про те, що використання спеціально розробленого логопедичного зошита в системі корекційної роботи значно підвищує ефективність подолання порушень письма, зумовлених несформованістю мовного аналізу та синтезу, у дітей молодшого шкільного віку із загальним недорозвиненням мовлення III рівня.

Практичне значення дослідження полягає в розробці та апробації конкретних методичних рекомендацій щодо використання логопедичного зошита в корекційній роботі. Розроблене тематичне планування може бути використане учителями-логопедами, учителями початкових класів та батьками для систематичної корекційної роботи з дітьми, які мають порушення письма відповідного характеру.

Дослідження виявило необхідність індивідуалізації корекційного впливу з урахуванням специфічних особливостей порушень у кожної дитини. Ефективна корекція дисграфії потребує не лише використання спеціалізованих логопедичних засобів, але й дотримання принципів системності, послідовності та комплексності корекційного впливу з обов'язковим урахуванням патогенезу порушення.

Перспективи подальших досліджень полягають у розширенні спектра корекційних завдань, врахуванні сучасних досягнень нейропсихології та логопедії, створенні цифрових версій логопедичних зошитів для підвищення мотивації дітей. Особливої уваги потребує розробка національних українських

посібників, які враховують специфіку української мови та культурні особливості освітнього процесу, а також створення методичних рекомендацій для диференційованого використання посібників залежно від характеру та ступеня порушень мовного аналізу та синтезу.

Таким чином, проведене дослідження повністю підтвердило ефективність використання логопедичного зошита як засобу корекції порушень письма у дітей молодшого шкільного віку із загальним недорозвиненням мовлення III рівня та відкрило нові перспективи для подальшого розвитку логопедичної практики в цій галузі.